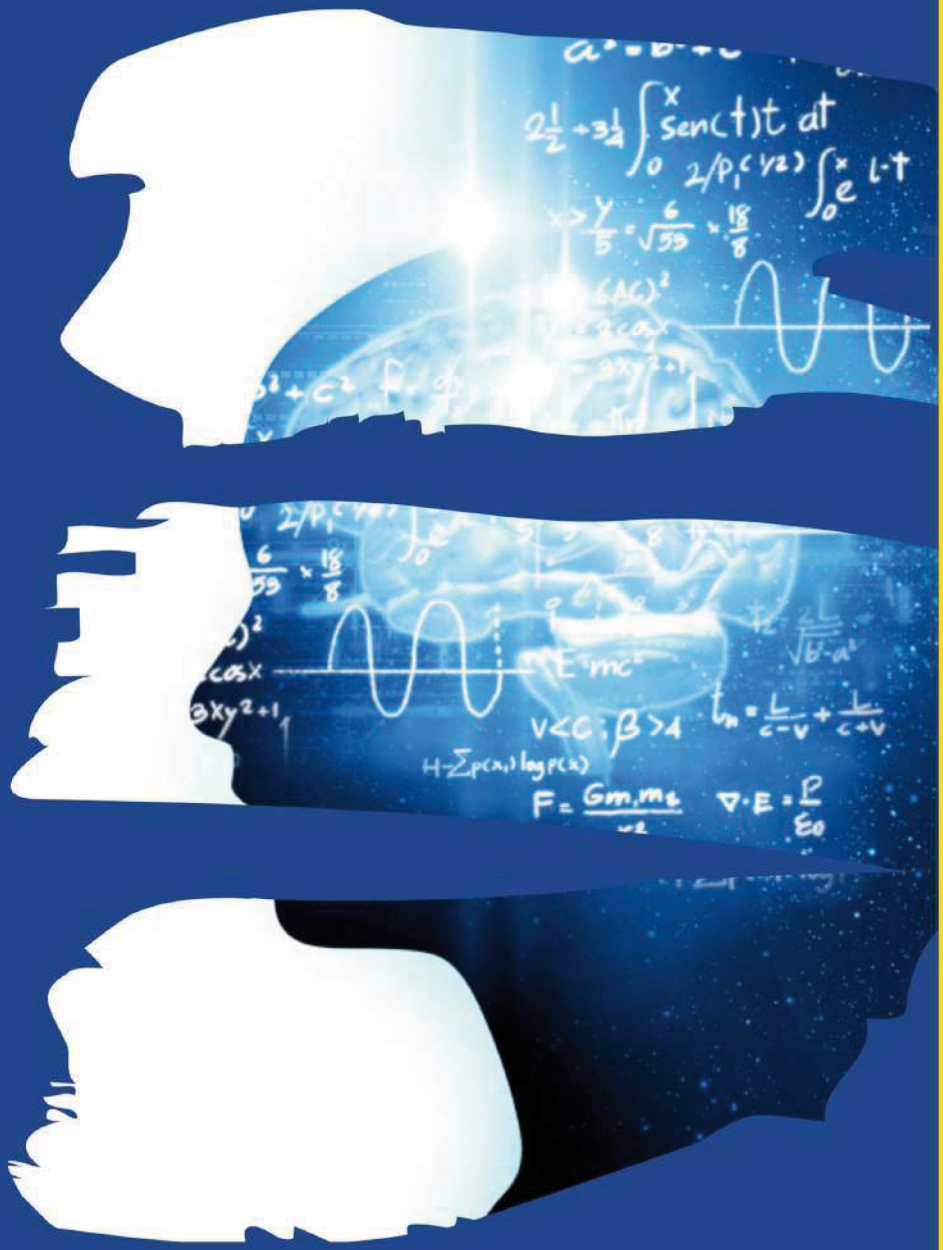
Наукові перспективи
Видавнича група



ВІСНИК НАУКИ ТА ОСВІТИ

ISSN 2786-6165 (ONLINE)

серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія

Bulletin of Science and Education

№ 10(40) 2025

Видавнича група «Наукові перспективи»

Християнська академія педагогічних наук України

«Вісник науки та освіти»

(Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)

Випуск № 10(40) 2025

Київ – 2025

Publishing Group «Scientific Perspectives»

Christian Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

"Bulletin of Science and Education"

(Series" Philology ", Series" Pedagogy ", Series" Sociology ", Series" Culture and Art ", Series" History and Archeology")

Issue № 10(40) 2025

Kyiv – 2025

ISSN 2786-6165 Online

УДК 001.32:1 /3](477)(02)

DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)

«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № 10(40) 2025. С. 3011

Рекомендовано до видавництва Всеукраїнською Асамблеєю докторів наук з державного управління (Рішення від 31.10.2025, № 11/10-25)

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України 10.10.2022 № 894 журналу присвоєні категорії "Б" із історії та археології (спеціальність - 032 Історія та археологія) та педагогіки (спеціальність - 011 Освітні, педагогічні науки)

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 23.12.2022 № 1166 журналу присвоєна категорія Б з філології (спеціальність - 035 філологія)

Журнал видається за підтримки Інституту філософії та соціології Національної академії наук Азербайджану, Всеукраїнської асоціації педагогів і психологів з духовно-морального вихованн та Всеукраїнської асамблеї докторів наук з державного управління

Журнал публікує наукові розвідки з теоретичних та прикладних аспектів філології, соціології, науки про освіту, історії, археології, а, також, культурології та мистецтвознавства з метою їх впровадження у сучасний науково-освітній простір.
Цільова аудиторія: вчені, лінгвісти, літературознавці, перекладачі, мистецтвознавці, культурознавці, педагоги, соціологи, історики, археологи, а, також, інші фахівці з різних сфер життєдіяльності суспільства, де знаходить застосування тематика наукового журналу

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus (IC), Research Bible, міжнародної пошукової системи Google Scholar

Головний редактор: Гурко Олена Василівна - доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, (Дніпро, Україна)

Редакційна колегія:

- Александрова (Верба) Оксана Олександрівна – доктор мистецтвознавства, доцент, професор кафедри теорії музики Харківського національного університету імені І. П. Котляревського, (Харків, Україна)
- Афонін Едуард Андрійович - доктор соціологічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, (Київ, Україна)
- Булатов Валерій Анатолійович - старший викладач кафедри дизайну Українського гуманітарного інституту, член спілки дизайнерів України
- Вакулик Ірина Іванівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики та мовної комунікації Національного університету біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
- Волошенко Марина Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Національний університет "Одеська політехніка" (Одеса, Україна)
- Вуколова Катерина Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології та перекладу Білоцерківського національного аграрного університету (Біла Церква, Україна), доцент Дніпровського відділення центру наукових досліджень та викладання іноземних мов Національної академії наук України, Дніпро, Україна (Дніпро, Україна)
- Головня Алла Василівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- Гончарук Віталій Володимирович – к.пед.н., старший викладач кафедри хімії та екології «Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини», (м. Умань, Україна)
- Ісайкіна Олена Дмитрівна - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри історії та документознавства Національного авіаційного університету, член Спілки краєзнавців України (Київ, Україна)
- Колмикова Олена Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету "Одеська морська академія" (Одеса, Україна)
- Котельницький Назар Анатолійович - кандидат історичних наук, доцент кафедри права Чернігівського інституту інформації, бізнесу та права Міжнародного науково - технічного університету імені академіка Юрія Бугая, член - кореспондент Центру українських досліджень Інституту Європи РАН (Чернігів, Україна)

- Кошетар Уляна Петрівна - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- Кулікова Тетяна Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини, методист Обласного коледжу „Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А. С. Макаренка“ Полтавської обласної ради; Експерт Державної Служби якості освіти з питань акредитаційної експертизи освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти; Член Української асоціації дослідників освіти (Кременчук, Україна)
- Куриш Наталія Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-навчальної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (Чернівці, Україна)
- Линтвар Ольга Миколаївна - кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- Литвинська Світлана Віталіївна - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету, (Київ, Україна)
- Матійчин Ірина Мстиславівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання і диригування Навчально-наукового інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Дрогобич, Україна)
- Матяш Ольга Іванівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри алгебри і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)
- Мацько Віталій Петрович - доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови та літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (Хмельницький, Україна)
- Михайленко Любов Федорівна - доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри алгебри і методики навчання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінниця, Україна)
- Михальчук Роман Юрійович - кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, Україна)
- Мізюк Вікторія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Ізмаїл, Україна)
- Міщенко Ірина Іванівна - кандидат мистецтвознавства, доцент, Заслужений працівник культури України, член Національної спілки художників України, доцент кафедри мистецтвознавчої експертизи Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (Київ, Україна)
- Ніколаєв Микола Ілліч - доктор історичних наук, професор кафедри історії на методики її навчання Ізмаїльського державного гуманітарного університету (Одеса, Україна)
- Новік Крістіна Іванівна - координатор освітньо-технологічних проєктів в TeachEd (Великобританія)
- Осова Ольга Олексіївна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (Харків, Україна)
- Палічук Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри медицини катастроф та військової медицини Буковинського державного медичного університету (Чернівці, Україна)
- Потенко Людмила Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, директор Черкаського інформаційно-учбового тренінгового центру Національного університету «Одеська юридична академія», доцент кафедри іноземних мов НУ «ОЮА», членкиня Центру українського-європейського наукового співробітництва (Одеса, Україна)
- Присяжнюк Олексій Миколайович - кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Одеса, Україна)
- Прокопович Лада Валеріївна - доктор філософських наук, професор кафедри культурології та філософії культури Національного університету «Одеська політехніка» (Одеса, Україна)
- Равлюк Тетяна Анатоліївна - кандидат педагогічних наук,доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Робак Ігор Юрійович - доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри суспільних наук Харківського національного медичного університету (Харків, Україна)
- Рубан Микола Юрійович - доктор філософії з історії та археології, член правління Луганського обласного об'єднання ВУТ "Просвіта" імені Тараса Шевченка, голова правління громадської організації "Фонд відновлення залізничної спадщини України" (Київ, Україна)
- Руденко Юлія Анатоліївна - доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ "Південноукраїнський національний педагогічний університет імені к.д.ушинського (Одеса, Україна)
- Сидоренко Сергій Іванович - кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету (Київ, Україна)
- Синявська Олена Олександрівна - кандидат історичних наук, доцент, доцент Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (Одеса, Україна)
- Січкаренко Галина Геннадіївна - доктор історичних наук, доцент, професор кафедри документознавства та інформаційної діяльності Державного університету телекомунікацій (Київ, Україна)
- Скляр Ірина Олександрівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології, доцент кафедри світової літератури Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ Донбаський Державний педагогічний університет, постдокторант(м. Дніпро, Україні)
- Степанова Наталія Михайлівна - кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, заступник з науки директора ННІ педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)

- Стратулат Наталія Вікторівна - кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики та мовної комунікації Національного університету біоресурсів і природокористування (Київ , Україна)
- Супрун Володимир Миколайович – доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри журналістики та українознавства Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
- Тєлєжкіна Олеся Олександрівна - доктор філологічних наук (спеціальність "Українська мова"), доцент, професор кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова, (Харків, Україна)
- Толочко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
- Хитровська Юлія Валентинівна - доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Київ, Україна)
- Федотова Оксана Олегівна - доктор історичних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри інформаційної діяльності Маріупольського державного університету (Київ, Україна)
- Чікарькова Марія Юріївна - доктор філософських наук (спец. "філософія культури"), професор кафедри філософії та культурології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (Чернівці, Україна)
- Шандра Наталія Андріївна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка (Львів, Україна)
- Шевель Інна Петрівна - кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин Київського національного університету культури і мистецтв (Київ, Україна)
- Шеремет Інеса Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медикобіологічних та валеологічних основ охорони життя і здоров'я Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
- Шологон Лілія Іванівна - доктор історичних наук, доцент, професор кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ, Україна)
- Щербак Олена Володимирівна - кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (Миколаїв, Україна)
- Янкович Олександра Іванівна - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
- Ярослав Сирник - доцент кафедри етнології та культурної антропології Вроцлавського університету (Вроцлав, Польща)

Статті розміщені в авторській редакції.
Відповідальність за зміст та орфографію поданих матеріалів несуть автори.

© автори статей, 2025
© Видавнича група «Наукові перспективи», 2025

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

ЗМІСТ

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

Alyeksyeyeva I.O. **35**
MODALITY OF ENVIRONMENTAL ACTIVIST DISCOURSE (BASED ON GRETA THUNBERG'S SPEECHES)

Devitska A.I., Stetsevych V.I. **46**
NEW LANGUAGE NORMS IN SOCIAL NETWORKS: ASPECT OF TRANSLATION

Khalabuzar O.A., Shymanovych I.V., Vyshnevska M.O., Kugai K.B. **59**
LANGUAGE OF LEGAL AND BUSINESS ENGLISH DOCUMENTATION: STYLE AND FEATURES

Kornieieva I.O. **71**
GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSIVENESS IN ENGLISH ONLINE MEDIA TEXTS

Nykyporets S.S., Kot S.O., Sabadosh Yu.H., Chopliak V.V., Piddubchak S.Yu. **83**
LEVERAGING DIGITAL TECHNOLOGIES FOR ENGLISH PHRASEOLOGY RESEARCH

Pavlenko L.V., Isakova M.L., Suima I.P., Nechai N.M. **96**
ENHANCING ENGLISH VOCABULARY THROUGH CIRCULAR ECONOMY TERMINOLOGY

Shevchenko L.O., Oliinyk I.V. **110**
MEDIA TRANSLATION AS INTERCULTURAL COMMUNI-CATION

Skyba O.M., Leshchenko A.V., Bunechko A.M. **123**
COGNITIVE LOAD AND AUDIENCE RECEPTION IN TRANSLATION, LOCALIZATION, AND TRANSCREATION

Strochenko L.V., Tomchakovska Yu.O., Yeryomenko S.V., Shvelidze L.D. 140
SPECIFICS OF TRANSLATING POLICE REPORTS AND WITNESS STATEMENTS

Styrnik N.S. 151
ENGLISH FOR DEVELOPING ANALYTICAL THINKING AMONG PHILOSOPHY STUDENTS

Tomenchuk M.V., Holovko Ya.R. 165
METAPHOR AS A MEANS OF CONVEYING EMOTIONS IN THE LYRICS OF POPULAR MUSIC

Vrabel T.T. 178
APPLYING MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH BUSINESS CORRESPONDENCE

Zapotichna M.I., Nagachevska O.O. 195
LINGUISTIC AND AUTHORIAL PATTERNS IN THE REPRESENTATION OF LANDSCAPE AND ARTISTIC SPACE IN DYMPHNA CUSACK'S NOVELS

Абсалямова Я.В., Горовенко О.А., Пікалова А.О. 209
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Агаркова О, Бондаренко О. 227
ІСТОРИКО-РЕЛІГІЙНІ НАРАТИВИ У СУЧАСНІЙ РОСІЙСЬКІЙ ПРОПАГАНДІ

Бабій І.М., Свистун Н.О., Заваринська І.Ф. 243
ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ТА НОВІТНІХ ОРІЄНТИРІВ

Бєлєхова Л.І., Шаповал О.С. 256
НЕПРИРОДНИЙ НАРАТИВ У РОМАНІ КАДЗУО ІШІҐУРО «КЛАРА І СОНЦЕ» У КОГНІТИВНО-НАРАТОЛОГІЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Білєр О.С., Коваленко А.М. **267**
СЕМАНТИКА ТРИВОГИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: ВІД ANTICIPATORY UNEASE *ДО* ALARM/PANIC

Білоконенко Л.А., Малюга Н.М. **280**
КОНЦЕПТОСФЕРА БУТТЯ В СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Боднарчук Т.В., Шмирко О.С. **294**
ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ НЕГАТИВНИХ РИС ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Борзенко О.П. **309**
ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Боть Л.П., Сергієва А.В., Литвин О.О. **323**
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ЖАНРІВ НАУКОВОГО СТИЛЮ: ІННОВАТИКА ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

Бровко О.О., Віннікова Н.М. **336**
АЛЬТЕРНАТИВНІ НАРАТИВИ СУЧАСНОЇ ПРОЗИ: ВІД МІСТИФІКАЦІЇ ДО ІДЕНТИЧНОСТІ

Бурковська З.Є., Бінкевич О.М., Дзюбинська Х.А. **347**
ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ГУМАНІТАРНИХ НАУК У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Валуєва Н.М. **362**
ЛАТИНСЬКА МОВА У СУЧАСНОМУ ПРОСТОРІ

Воронова З.Ю. **372**
ЗМІНА ЕСТЕТИЧНИХ ПОЗИЦІЙ ВІД РОМАНТИЗМУ ДО ЛІТЕРАТУРИ ВІКТОРІАНСЬКОГО ПЕРІОДУ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МЕРІ ШЕЛЛІ

Гладченко А.М. **382**
ДО ПИТАННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ

Голуб Ю.І., Гарт М.С. **394**
ЗАСОБИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ У РОМАНІ ДОННИ ТАРТТ «ЩИГОЛЬ»

Грицевич Ю.В. **408**
ДІАЛЕКТНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛІЗМУ ГОВІРОК ХОЛМЩИНИ В ЗАПИСАХ ОСКАРА КОЛЬБЕРГА: МОВНО-ІСТОРИЧНИЙ КОМЕНТАР

Грицевич Ю.В. **416**
ДІАЛЕКТНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМОТВОРЕННЯ ПРИКМЕТНИКІВ У КОРПУСІ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ ІЗ ПІДЛЯШШЯ В ЗАПИСАХ ІВАНА ІГНАТЮКА

Громовенко В.В., Нідзельська Ю.М., Трикашна Ю.І., Шевель С.М. **425**
ВИРАЖЕННЯ НОРМАТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В РЕЗОЛЮЦІЇ ГЕНЕРАЛЬНОЇ АСАМБЛЕЇ ООН: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Данчишин Н. **441**
ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «РУССКІЙ МІР»: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Денисенко В.М., Кетова Т.М., Ісакова Є.П. **457**
ПЕРЕКЛАД ХІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА НІМЕЦЬКУ МОВУ: ОСОБЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Дружук І.М. **467**
ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ ВИМОВИ ТА ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Закринична Н.І., Чемоданова М.Ф., Шмакова Л.М. **477**
ВІД ШЕКСПІРА ДО ТІКТОК: ЯК КЛАСИЧНУ ЛІТЕРАТУРУ РЕФОРМУЮТЬ У ЦИФРОВІЙ КУЛЬТУРІ

Івасюта М.І. **486**
СИМВОЛІКА КВІТІВ І ТРАВ У ТВОРАХ ПИСЬМЕННИКІВ БУКОВИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Кандюк-Лебідь С.В., Шевченко О.А. **498**
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

Кевешлігеті О.В., Берексасі Х.В. **514**
СТЕРЕОТИПИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ У РОМАНІ СТІВЕНА КІНҐА "КАЗКА"

Кецик-Зінченко У.В., Тихонова Т.Б., Каліберда Н.В. **528**
ГЕЙМІФІКОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Клименко Т.А., Горєлова П.В., Вотінцева М.Л., Муляр І.В. **543**
ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАНАДСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ПРОБЛЕМА ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Корольова Н.Л., Дерік І.М., Стоянова Т.В. **553**
СИНЕРГІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ ПЕРЕКЛАДУ У ВІДТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ КУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ

Лейко В.А., Гонсалєс-Муніс С.Ю. **570**
НОМІНАТИВНЕ ТА КОГНІТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ ПЕРЕМОГА В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНОГО, МЕДІА ТА ХУДОЖНЬОГО ЖАНРІВ

Лілік О.О. **583**
ХУДОЖНІЙ СВІТ СУЧАСНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ІСТОРІЇ: РОМАН ФІЛІПА РОТА «ЗМОВА ПРОТИ АМЕРИКИ»

Лілік О.О., Грищенко О.Д. **596**
КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВІРТУАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СЕРГІЯ ПРИТУЛИ (НА МАТЕРІАЛАХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)

Лучкіна-Загородня Л.В., Нікітіна Н.П. **609**
СТИЛІСТИКО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мичковська В.Р. **623**
ВІЙСЬКОВА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТА МІСЦЕ У МОВНІЙ СТРУКТУРІ

Мунтян О.О., Чень Ван **632**
ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДІЛОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Мусієнко А.П., Тихонова Т.Б., Шевченко О.Ф. **647**
ТРАНСФОРМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Негер О.Б. **662**
ПАРЕМІЙНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ГОРЕ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Новокшонова Н.О., Письменна І.І., Тимощук І.О. **675**
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Осіпова Т.Ф. **692**
ТЕРМІНОЛЕКСИКА ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ В МЕДІАТЕКСТАХ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Островський О.О., Островська М.Я. **702**
ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ ФАХОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Островський О.О., Молнар Є.Р. **711**
ФІЛОСОФІЯ ІДЕАЛУ ТА ДУХОВНА КРИЗА НАРОДУ В ПОЕМІ «МОЙСЕЙ» ІВАНА ФРАНКА

Павлик О.Б., Рембач О.О., Нідзельська Ю.М. **724**
ВПЛИВ АНГЛІЦИЗМІВ НА СУЧАСНУ НІМЕЦЬКУ МОВУ

Плеханова Т.М., Горбенко І.Ф., Мочалова Н.С. **743**
ЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ФЕЙКОВИХ НОВИН У МЕДІАТЕКСТАХ

Подашевська Т.Л., Мочалова Н.С., Стрельбіцька О.О. **759**
ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ ЯК ІНСТРУМЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ В ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

Поляруш Н.С. **773**
АРАБСЬКІ КАЗКИ У ЗАПИСАХ АГАТАНГЕЛА КРИМСЬКОГО: ТЕМАТИКА ТА АРХІТЕКТОНІКА

Продан А.І. **786**
КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СМИСЛІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ВОЄННОЮ ТЕМАТИКОЮ, В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСНЯХ

Процько Є.С., Тішечкіна К.В., Курбатова Т.В. **801**
КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ричка Т.І., Лісовська Р.К., Лісовська А.О. **815**
АДАПТИВНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ МОВНОГО НАВЧАННЯ

Розвод Е.В. **833**
ЕМОТИВНИЙ ДИСКУРС У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: ПРИКЛАДНИЙ СЕНТИМЕНТ-АНАЛІЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ NLP ТА ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАНИХ

Саврасова-В'юн Т.О. **846**
ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМИ ВІЙНИ В ЕСЕЇ О. ЗАБУЖКО «НАЙДОВША ПОДОРОЖ»: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сивик О.А., Януш Х.М., Олійник О.О. **866**
РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ

Сизько М.Ф. **880**
ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ МЕТАФОР КІЧУА В ЕКВАДОРСЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ (2019-2024 р.р.)

Січкар С.А. **895**
ЦИФРОВИЙ PR: ВИКОРИСТАННЯ BIG DATA У СТРАТЕГІЯХ ПАБЛІК РИЛЕЙШНЗ

Скляр І.О. **909**
ЕВОЛЮЦІЯ ДИСТОПІЙНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ (2008–2025)

Скрильник С.В. **921**
МОДЕЛЬ БАГАТОВИМІРНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Снігур Л.А. **935**
ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ВОЛОНТЕРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ ЧАСІВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Соболь Н.М., Корнієнко І.В., Шиба А.В. **947**
ТРАНСФОРМАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Стаховська Н.Ф., Власенко Н.Д. **960**
ПЕРЕКЛАД ТРАГЕДІЇ В.ШЕКСПІРА «ГАМЛЕТ» УКРАЇНСЬКИМИ ПИСЬМЕННИКАМИ – ПЕРЕКЛАДАЧАМИ

Тарнавська М.М., Задко Т.П. **973**
ФЕМІНІТИВИ В СУЧАСНІЙ СТАНДАРТНІЙ АРАБСЬКІЙ МОВІ: ГРАМАТИЧНИЙ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІРИ

Твердохліб О.С., Надольська Ю.А., Єпіфанцева Л.А. **987**
ІНТЕГРАЦІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Тимчук І.М., Погоріла С.Г., Ануфрієва І.Л. **998**
СУЧАСНІ ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ ВОЄННОГО СТАНУ

Ткачук Т.І., Мацера О.А. **1012**
МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XXI СТОЛІТТЯ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ АВТОРІВ

Федіна О.В. **1026**
КАЗКА БЕЗ ГРИМУ: АВТЕНТИЧНІ СЮЖЕТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Харкова Г.В. **1040**
ВІДЛУННЯ ІСПАНСЬКОЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЧІКАНО: МІЖМОВНИЙ ВПЛИВ НА ПРОСОДІЮ

Чонка Т.С., Юричко А.М. **1052**
ЖАНРОВО-СТИЛЬОВА СПЕЦИФІКА РОМАНУ МАКСА КІДРУКА «КОЛОНІЯ. НОВІ ТЕМНІ ВІКИ»

Чурсіна Л.В. **1066**
СЛОВОВЖИВАННЯ МОВНИХ РЕГІОНАЛІЗМІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Шабуніна В.В., Лабенко О.В., Горбаченко А.Л., Сидоренко О.А. **1082**
ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В УМОВАХ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Янковець О.В., Кустовська І.М. **1096**
ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У XXI СТОЛІТТІ

Ясинська Т.О., Кравчук Н.О., Гриценко В.І. **1106**
ПРОФЕСІЙНА МОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ЄС

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Hertsovska N.O., Raikhel A.M., Achilova V., Myholynets K. **1119**
INNOVATIVE APPROACHES TO VOCABULARY DEVELOPMENT: THE ROLE OF MICROLEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Mukan N.V., Bodnar M.I., Chubinska N.B. **1137**
MODELLING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN AUTOMOTIVE TRANSPORT VIA INFORMATION TECHNOLOGIES

Абрамович В.Є., Нагачевська С.А., Самойленко Т.О., Нетребчук Л.М., Пислар Т.П. **1150**
МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З ЛАТИНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ У НАВЧАННІ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Андрєєва М., Погранична Н. **1163**
ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анушкевич В.І. **1182**
ОСВІТНІЙ ПІДХОД: НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ НАУКОВИХ ДОКАЗІВ (EVIDENCE-BASED LEARNING)

Афанасьєв А.О. **1195**
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ З КІНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Афанасьєв С.М. **1207**
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОСЛІДЖЕННІ МЕТОДИК ПІДГОТОВКИ ВИКОНАВЦІВ НАРОДНОГО ТАНЦЮ

Ахмад І.М., Мойсеєнко С.М., Лисенко Т.П. **1221**
АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПОТРЕБ: МОВНІ, ПРАГМАТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Бак Є.О., Кутоші К.Д. **1231**
ШКІЛЬНІ ХІМІЧНІ ДОСЛІДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ТА ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ НУШ

Бевзюк М.С., Білан В.А. **1249**
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ СПІВПРАЦІ З РОДИНАМИ ТА СОЦІАЛЬНИМИ ПАРТНЕРАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗДО

Безгребельна О.П., Незгода С.П. **1261**
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Березовська Л.І. **1272**
ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНТЕРАКТИВНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Біницька К.М. **1285**
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Бондаренко І.В. **1301**
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЛАВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

Бондаренко Л.С., Бондаренко В.А. **1309**
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Буряник О.О., Станкевич О.П., Карабінюк М.М., Костів Л.Я., Тиханович Є.Є. **1320**
ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛАНДШАФТОЗНАВЧОЇ ТЕМАТИКИ У ШКІЛЬНІЙ ГЕОГРАФІЇ

Васильєва С.А. **1331**
ДУМКА ПЕДАГОГІВ-ПРАКТИКІВ ПРО ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЇХ МІСЦЕ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ФАКТИЧНІ ДАННІ

Ващенко І.М., Ковальчук В.Я., Сорочук Г.П. **1341**
ФОРМУВАННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РУКОПАШНОГО БОЮ В СИЛОВИХ СТРУКТУРАХ ЄВРОПИ, СРСР ТА НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Вернигора О.Л. **1351**
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Вилков С.В. **1364**
ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ

Вовк І.В., Зубрицький Я.Я. **1376**
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Водяна В.О., Баньковський А.М., Пришляк О.В. **1388**
УКРАЇНСЬКА АВТОРСЬКА ПІСНЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Волошин В.Д. **1399**
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ ТАКТИКО-СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРОДОННИКІВ

Гаврилів С.В., Горохівська Т.М. **1410**
ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Герасимчук В.П. **1425**
ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Гетало О.Д. **1443**
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Глушаниця Н.В. **1458**
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО СЕКТОРУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Голубенко О.В. **1470**
ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Гончар Л.В. **1480**
ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ ПІДЛІТКІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гончаренко О.М. **1490**
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

Горохівський П.І. **1500**
РОСІЙСЬКИЙ ПРОЄКТ «НОВОРОСІЯ» І ВИВЧЕННЯ ЦЬОГО ПОНЯТТЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Грех А.Р. **1514**
МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

Гусленко І.Ю., Закринична Н.І., Ізотова Л.І., Шмакова Л.М. **1526**
ДЕМОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ОПАНУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Демещук А.С., Курілов Д.В., Ятченко Н.С. **1541**
ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Денисенко Н.Г., Корнелюк В.О., Четверикова Т.Г., Василевська Л.Й. **1555**
ПРАКТИЧНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ НУШ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ТА РУХОВИХ МЕТОДИК

Довгопола Л., Романчук К., Крук Г. **1570**
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ

Дольнікова Л.В. **1584**
СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дроздова В.В., Молотай Л.А. **1595**
ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВЯЗКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (на прикладі ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

Дяченко М.Д. **1608**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Євтифієв А.С. **1624**
РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ТА СПОРТИВНИХ ЗАХОДІВ

Жовтоніжко І.М., Юрченко А.Ю. **1634**
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВЕБ-КВЕСТ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Жукова А.Р., Галченкова М.Є. **1645**
STEAM-ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ І РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАСИЛІТАТОРА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАВЧАННЯ

Зелений В.І., Кавун В.М., Мотузенко Т.Є. **1664**
ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ЗМІСТ І МЕТОДИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Іванова І.Л. **1685**
СТОРІТЕЛІНГ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ДО ЦИФРОВИХ ПІДХОДІВ

Караман О.В., Даукшас Л.В., Тарасенко Т.В. **1699**
АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДІЄВІ ЧИННИКИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Караман С.О., Караман О.В., Караман Р.С. **1715**
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЕННЯ Й ВИМОВИ ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Клявін Д.Р., Прянічніков В.В., Прянічнікова Л.Ю. **1730**
ПОСТАНОВОЧНА ПРАКТИКА ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ХОРЕОГРАФА

Коваленко К.М. **1744**
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Ковальчук Т.П., Грудка А.О. **1752**
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ: СЮЖЕТНІ КОМПОЗИЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ СИМВОЛІКИ В УКРАЇНСЬКИХ ВИТИНАНКАХ

Король С.В. **1763**
РОЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кошарна Н.В., Петрик Л.В. **1777**
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВО-ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Кравець І.Л. **1786**
ІНТЕГРАЦІЯ SEL-ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Кравченко О.І. **1795**
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кравчук О.А., Олійник Я.С., Мятенко Н.А., Бородіна Т.А. **1809**
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Кузнецов О.В. **1821**
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У РОБОТІ З ЛЮДЬМИ СТАРШОГО ВІКУ

Куліш І.М., Некоз І.В., Чемерис І.М. **1836**
РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Куца Л.П. **1849**
ПЕДАГОГІЧНО-ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ЖАНРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ ЕРВІНА МОЗЕРА «ЧУДОВІ ІСТОРІЇ НА ДОБРАНІЧ»)

Лазурко Л.М. **1863**
ВІЙСЬКОВА ОСВІТА У ШКОЛІ ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД (2013-2022)

Леврінц М.І. **1874**
АЛЬТЕРНАТИВНІ ПРОГРАМИ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Лотфі Ґаруді Галина **1885**
ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ — ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Малиновська І.А. **1897**
СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марчук І.П., Дихта Н.М. **1906**
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Мачинський Н.О., Сопівник Р.В. **1917**
АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАХИСТУ ІМІДЖУ НАЦІОНАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ ТА ІСТОРИЧНИХ ГЕРОЇВ ВІД МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ ПРОПАГАНДИ

Могілевська В.М., Барліт О.О., Сібіль О.І. **1929**
ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Мотика С.М. **1944**
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В СИСТЕМНІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Мукан Н.В., Гельжинська Т.Я., Рузяк Т.І. **1953**
ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

Ничипоренко О.П. **1962**
ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ З ООП В ДВОМОВНОМУ КОНТЕКСТІ

Нізоміддінова Р. **1975**
СТРАТЕГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИКА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Олійник І.М., Козак В.В., Іщук В.О., Калкаманов С.А. **1987**
ІНТЕРАКТИВНЕ ПІЗНАННЯ В АВІАЦІЇ: ВПЛИВ СИМУЛЯТОРІВ НА РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ

Остапенко Е.М., Чередник Л.М., Діра Н.О. **1999**
РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Пасічник Т.Д. **2009**
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬНИЙ ОПИС СТРУКТУРИ ПИСЕМНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ

Пащенко І.М. **2022**
ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Передон Н.О., Мельник О.М. **2039**
ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «ІНОЗЕМНА МОВА» ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Петраш А.І., Мірошніченко В.І. **2051**
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН З ПИТАНЬ СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Пожидаєв М.Ю. **2062**
ПРАВОВЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ СИЛИ ПОЛІЦЕЙСЬКИМИ В УМОВАХ РИЗИКУ: ВІД ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ДО ДОТРИМАННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ

Попель М.Е. **2069**
ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Попова І.І. **2077**
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ІГОР

Почка К.А. **2091**
СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Приходько С.О. **2102**
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА»

Пшенична О.С., Матвіїшина Н.В., Кревсун Ю.М. **2111**
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ратушнюк О.В. **2125**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Рекун Н.М. **2138**
ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ГРУПОВИХ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Розман І.І., Товканець О.С. **2153**
РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК І КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЧЕСЬКІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Рубанська О.Я., Веремчук А.П., Пахомова Т.О. **2163**
ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Сергійчук О.М. **2183**
ВПЛИВ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

Сердюк Н.Ю. **2195**
ГРАМАТИЧНІ ДЕВІАЦІЇ В АНГЛОМОВНІЙЛІТЕРАТУРІ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗЗСО

Сірант О.-М.Р. **2209**
НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ТЕПЛОЕНЕРГЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Скоромна М.В. **2221**
ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Смирнова І.М., Пшенична Н.С., Жукова А.Р. **2231**
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ

Совгіра С.В. **2241**
РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У СТАНОВЛЕННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Солодовнік І.А. **2255**
ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Солодчук А.В. **2268**
МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стадник В.В., Лєдньов М.В. **2285**
ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Статівка О.О., Кочин В.Д. **2296**
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Стегніцька Л.В., Никіфорчук Ж.В. **2308**
КЕЙС-МЕТОД ТА МЕТОД СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ

Сторонська О.С., Креденець Н.Я., Мигаль К.Р. **2321**
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Супрун В.М. **2331**
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Сухопара І.Г. **2342**
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Тамбовська К.В. **2359**
УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВПРОВАДЖЕННІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Тарасенко Н.П., Побива Г.І., Країнська Т.М. **2369**
ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ПЕРЕНАВАНТАЖЕННЯ

Тетик В.Р. **2390**
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Тронь Ю.О., Книш Л.О. **2399**
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Умрик М.А., Шемет Д.А., Струтинська О.В. **2410**
ПОЛІТИКА ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ НАПИСАННЯ НАУКОВИХ РОБІТ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТА ОСВІТЯН-НАУКОВЦІВ

Федорова О.В. **2425**
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГРАФІЧНОЇ ГРАМОТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ КРЕСЛЕННЯ

Фурман О.Ф. **2439**
ВПЛИВ ВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Фурса О.В. **2452**
ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ЗА ПРОГРАМОЮ ВООЗ mhGAP СТУДЕНТАМ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ В ДНІПРОВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Химан Г.П. **2459**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО

Хмеляр І.М., Кушнір Л.О., Демчук В.В. **2474**
ЗНАЧЕННЯ SOFT SKILLS У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ "ОХОРОНА ЗДОРОВ'Я ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ"

Холод М.В. **2486**
ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ЗМІСТУ, МЕТОДИК ТА ВИКЛИКІВ

Чернюк А.П. **2502**
ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Чорноштан Є.В. **2516**
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Шишенко В.О. **2530**
ПОГЛЯДИ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ НА ДОЦІЛЬНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Шквир О.Л., Поліщук О.С. **2543**
КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ - СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Шульга Л.М., Шпак М.С. **2553**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТОРСЬКОГО АЛЬБОМУ-ПОСІБНИКА

Ясногурська Л.М. **2567**
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТЬ «ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА»

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

Аксьонова Н.В., Стоянова Г.М., Саламаха І.П. **2576**
ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ У РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД: МІЖ ТРАДИЦІЯМИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЄЮ

Боян-Гладка С.П., Дрогобицька О.Я., Костючок П.Л., Кочкін І.Т., Кугутяк М.В., Томенчук Б.П. **2593**
АРХЕОЛОГІЧНА, ЕТНОГРАФІЧНА ТА МУЗЕЙНА ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІСТОРІЇ ТА АРХЕОЛОГІЇ

Вітенко М., Дебенко В., Кобильник Р. **2607**
БОРОТЬБА ЗА ЛІДЕРСТВО В ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНІЙ ЄВРОПІ ШВЕДСЬКОЇ ТА ПОЛЬСЬКОЇ КОРОЛІВСЬКОЇ ДИНАСТІЇ ВАЗІВ В КІНЦІ XVI–ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ XVII СТ.

Габрієлян А.А., Городніченко І.С., Боденчук П.С. **2622**
ВІД КОЗАЦЬКОГО КОЛА ДО СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: ФІЛОСОФІЯ УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Дияк В.В., Михайлова С.В. **2638**
ВІЙСЬКОВО-ІСТОРИЧНІ АРХЕТИПИ ТА КУЛЬТУРНА ПАМ'ЯТЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Долинна А.С., Опря І.А. **2647**
ЕВОЛЮЦІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ В СИРІЇ ТА УКРАЇНІ: ТРАНСФОРМАЦІЇ XXI СТОЛІТТЯ

Дрогомирецька Л.Р., Лахно О.П., Побережець Г.С. **2656**
ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КИЇВСЬКОЇ РУСІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ: МІЖ ІМПЕРСЬКИМ МІФОМ ТА НАЦІОНАЛЬНОЮ САМОБУТНІСТЮ

Дудар В.Л., Молоткіна В.К., Сіропол В.О. **2680**
РЕГІОНАЛЬНІ СТРУКТУРИ УПРАВЛІННЯ РАЙХСКО-МІСАРІАТУ «УКРАЇНА»: СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ІСТОРІОГРАФІЯ

Жуков О.В. **2695**
ПРОКСІ-ВІЙНИ ЯК ВИКЛИК МІЖНАРОДНІЙ БЕЗПЕЦІ: ВІД СИРІЇ ДО УКРАЇНИ

Зуляк І.С., Древніцький Ю.Р. **2705**
ГАЗЕТА «РУСЛАН» ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТРУДОВОЇ ЕМІГРАЦІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Кочетков В.В. **2717**
ЕВОЛЮЦІЯ ДВОСТОРОННІХ ВІДНОСИН США І СІНГАПУРУ У XXI СТОЛІТТІ

Красота І.В. **2728**
МЕТОДИ ТА СПОСОБИ РОЗМІНУВАННЯ ЗА ДОСВІДОМ ВОЄННИХ КОНФЛІКТІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 20 СТОЛІТТЯ – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ 21 СТОЛІТТЯ

Криськов А.А. **2751**
ОСВІТА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ: КОНЦЕПТИ І ПРАКТИКИ У ПУБЛІЦИСТИЦІ ЧАСОПИСУ «РУСЛАН» (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Левдер А.І. **2766**
ПРОГРАМНІ ДОКУМЕНТИ УРЯДУ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ЩОДО ЗОВНІШНЬО-ПОЛІТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ У ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XXI СТОРІЧЧЯ

Мельник Ю.П., Семко Я.С. **2778**
ПОЛІТИКА КУЛЬТУРНОЇ ПАМ'ЯТІ УКРАЇНИ: ДЕРЖАВНІ НАЦІОНАЛЬНІ ІСТОРИЧНІ НАРАТИВИ І СУСПІЛЬНА РЕЦЕПЦІЯ

Недошитко І.Р. **2792**
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ УДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ, КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОБЛАСТІ (1975–1976 рр.)

Ніколаєв С.М. **2808**
ДИТЯЧІ ТА ЮНАЦЬКІ РОКИ ВОЛОДИМИРА ГОРБОВОГО (ПОЧАТОК XX СТ.): ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ, ПОЧАТОК ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Олянич В.В., Хряпін Е.О., Галушко Н.А. **2820**
СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ РОЗВИТКУ ЦУКРОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ СЛОБІДСЬКОЇ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.): ПРОБЛЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Павлишин А.М. **2834**
СЕЛО ПОЛЯНКА НА ЛЬВІВЩИНІ У СВІТЛІ АРХІВНИХ ТА СТАТИСТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ XVI – ПОЧАТКУ XX СТ.

Пророченко Н.О. **2848**
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯПОНІЇ В КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКОЇ-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Стародубець Г.М., Соколюк С.М., Ворощук О.М., Рибчук О.О., Хачатурян Ю.О. 2862
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВО-РЕЛІГІЙНИХ ВІДНОСИН У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ (1991 – 2017 рр.)

Тимошик М.М. 2878
НАГОРОДИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕГІТИМАЦІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОНАРХІЧНИХ І РЕСПУБЛІКАНСЬКИХ СИСТЕМ

Федорчук М.А., Мельничук М.О. 2888
МЕДИЧНЕ СТРАХУВАННЯ РОБІТНИКІВ ТА СЛУЖБОВЦІВ УСРР У ПЕРІОД НОВОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ПОЛІТИКИ

Харламов М.І., Косяк С.М., Логовський І.М., Трипольська К.С. 2900
ДЕРЖАВНІ ЗАХОДИ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АКТИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ В УСРР (1921-1934 РР.)

Хитровська Ю.В. 2913
УКРАЇНСЬКО-ЄВРЕЙСЬКІ ВІДНОСИНИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОГЛЯДІВ РЕДАКТОРІВ І ДОПИСУВАЧІВ ЖУРНАЛІВ «СІОН» ТА «ОСНОВА»

Чиркіна-Харламова М.А., Харламов М.І. 2932
ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСТУ ВІД РАДІАЦІЙНИХ ТА ХІМІЧНИХ ЗАГРОЗ В УКРАЇНІ У 1900-1945 РОКАХ

Шептак С.С. 2943
ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ-ПРИРОДОЗНАВЦІВ У МЕДИЧНІЙ НАУЦІ, ЗА ЧАСІВ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

Liu Hongyu 2957
STAGED FORMS OF CHINESE VOCAL MUSIC IN THE 20TH CENTURY: THE EXAMPLE OF YANG BAILAO'S ARIA FROM THE OPERA «THE GREY-HAIRED GIRL»

Кравчук О.Р. **2971**
НАЦІЯ І РЕЛІГІЯ У КУЛЬТУРНО-ФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ АРСЕНА РІЧИНСЬКОГО

Павлович С.І., Гришко-Ратьковська Л.О. **2982**
НАЦІОНАЛЬНИЙ КОЛОРИТ ФОРТЕПІАННИХ КВІНТЕТІВ М. СКОРУЛЬСЬКОГО ЯК ПРИКЛАД ВТІЛЕННЯ РОМАНТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ У КАМЕРНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ЖАНРІ

Піддубна О.М., Марченко А.А., Силаєва А.В., Овчаренко О.А., Петрова І.В. **2996**
СУЧАСНИЙ ГРАФІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ЗАСІБ ПРОЯВУ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

Шановні колеги, любі друзі!

Вийшов черговий випуск журналу категорії Б із історії, археології, педагогіки та філології «Вісник науки та освіти».

Видання відзначається багатогранністю відтворення змістового компоненту і значним інформаційним наповненням із питань: аналізу ролі комунікативних здібностей у професійній компетентності майбутніх медичних працівників. у підготовці фахівців у фахових медичних коледжах; обґрунтування аксіологічних основ захисту іміджу національних лідерів та історичних героїв в умовах маніпулятивного впливу ворожої пропаганди; визначення основних підходів і методів інтеграції міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови, а також аналіз їхнього впливу на мотивацію та ефективність навчання та ін.

Тримаємо наш переможний освітянський стрій і рухаємося вперед, адже тільки ми самі творимо свою історію для досягнення найбільших висот!

З повагою,
директор Видавничої групи
«Наукові перспективи»,
директор Європейського ліцею
«Наукові перспективи» **Ірина Жукова**

СЕРІЯ «ФІЛОЛОГІЯ»

UDC 811.111:161.26

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-35-45

Alyeksyeyeva Iryna Oleksiivna Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3109-0331

MODALITY OF ENVIRONMENTAL ACTIVIST DISCOURSE (BASED ON GRETA THUNBERG'S SPEECHES)

Abstract. The article explores modality and its verbalization in environmental activist discourse. The analysis of linguistic research into the category of modality reveals that modality is unanimously defined as an expression of the speaker's assessment of the content, yet there is no unanimity about modality categorization. This research draws on the two classifying criteria put forward by Palmer, namely 'fact' that comprises epistemic and evidential modality vs 'non-fact' embracing dynamic and deontic modality. The objective of the article is to identify the main modality types and their verbalizers in environmental activist discourse, as well as to consider whether the usage of modality types shows any relation to the composition of activist speeches. The research material is a sample of five speeches given by Greta Thunberg, the well-known environmental activist leader, on various international venues in the period between November, 2018, and November, 2021.

The research reveals that among grammatical verbalizers of modality, the indicative mood, i.e., 'fact', prevails by far over the subjunctive. While the indicative forms are used to describe Greta's path to environmental activism and urgent ecological challenges, the subjunctive (non-fact) draws the picture of what today's world policies should be but are not, which in the long run makes humanity incapable of facing environmental challenges. Both the indicative and the subjunctive tend to appear at the beginning of the speeches where they function to lay the ground. Imperative forms emerge rarely in cliché phrases used to attract attention.

Lexical markers of modality are more diverse. While cases of epistemic and evidential modality are few, the sample displays a wide range, a high frequency and great prominence of deontic verbalizers expressing fact-modality (obligation/necessity) and dynamic verbalizers marking non-fact (ability). These typically occur in a string of consecutive utterances in the most powerful part of the

speeches, that is, the final passage, whose pragmatic function is to move the audience and get them to join the activist and to start acting.

Thus, the research results point out a correlation between parts of public speeches and modality types in environmental activist discourse.

Keywords: modality, environmental activist discourse, mood, lexical means, speech composition.

Алєксєєва Ірина Олексіївна доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3109-0331

МОДАЛЬНІСТЬ ДИСКУРСУ ЕКОЛОГІЧНОГО АКТИВІЗМУ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОМОВ ҐРЕТИ ТУНБЕРГ)

Анотація. Статтю присвячено вивченню модальності та її вербалізації в дискурсі екологічного активізму. У результаті аналізу лінгвістичних досліджень категорії модальності було з'ясовано, що лінгвісти дотримуються спільної думки щодо визначення модальності, визначаючи її як вираження оцінки мовця змісту висловлювання, проте пропонують різні підходи до класифікації типів модальності. У статті обрано два критерії категоризації модальності, які були запропоновані Ф. Р. Палмером, а саме «факт/реальність», що охоплює епістемічну та евіденційну модальності, та «не-факт/нереальність», яка складається з динамічної та деонтичної модальностей. Мета статті полягає у виявленні основних типів модальностей та їх вербалізаторів в дискурсі активістів, а також у вивченні зв'язку між використанням певних типів модальності із композицією активістських промов. Матеріалом дослідження виступає вибірка, що складається з п'яти промов Ґрети Тунберг, відомого лідера екологічного руху, які вона проголосила на різноманітних міжнародних майданчиках протягом трьох років з листопада 2018 року до листопада 2021 року.

Дослідження виявило, що серед граматичних вербалізаторів модальності дійсний спосіб дієслова, що виражає «факт/реальність», значно переважає умовний. У той час як форми дійсного способу використовуються у розповіді про шлях Ґрети Тунберг до екологічного руху та про термінові екологічні проблеми, умовний спосіб, тобто «не-факт/нереальність», застосовується для зображення картини того, якою мал б бути сьогоднішня екологічна політика, але якою вона не є, що переш-коджає людству подолання екологічних викликів. Як дійсний, так і умовний способи зазвичай з'являються на початку промов, де вони функціонують задля висвітлення поточної ситуації. Наказові форми у вибірці виявилися

поодинокими, вжитими у складі клішованих фраз, спрямованих привернути увагу авдиторії. Лексичні маркери вираження модальних значень виявилися різноманітними. У той час як випадки епістемічної та евіденційної модальностей не є чисельними, вибірка містить розмаїття одиниць, високу частотність та значущість вербалізаторів деонтичної модальності, яка виражає «факт/реальність» (обов'язковість/необхідність). Маркери динамічної модальності, що виражає «не-факт/нереальність» (можливість), дещо поступаються в частотності. Вербалізатори цих двох модальностей зазвичай використовуються у кількох послідовних висловлюваннях у найемоційнішій частині промов, тобто в останній, яка виконує прагматичну функцію зворушення аудиторії та спонукання слухачів приєднатися до активістки та почати діяти.

Таким чином, результати дослідження свідчать про зв'язок між композицією публічних промов та видами модальності в дискурсі екологічного активізму.

Ключові слова: модальність, дискурс екологічного активізму, граматичний спосіб дієслова, лексичні засоби, композиція промови.

Problem statement. Modality is a functional-semantic category that expresses the relation between an utterance and reality as well as various types of subjective assessment of the proposition in the utterance [14, p. 175]. This type of subjectivity is verbalized in language prosodically, lexically, and grammatically, which has been researched in various languages (for example, [4; 11] and text types [13; 14; 19] diachronically [1] and synchronically [6]. There have also been studies that approach modality as a translation challenge [5; 18].

Overlooked so far has been the issue of how the category of modality is played out in the discourse of environmental activists. This void of knowledge appears deplorable, since ecological groups and their campaigns have been at the top of newsreels in mass media in the last ten years and the resonance made by environmental activists has granted their leaders participation in prominent international venues and organizations such as the TED project, the UN, the Davos Economic Forum, etc.

Previous research. As a semantic-grammatical category, modality covers a wide range of meanings, the basic being '***fact/reality***' and '***non-fact/unreality***'. This approach to modality relies primarily on the verbal category of mood and postulates that the speaker's use of predicates in the indicative mood presents the situation as 'reality', whereas predicates in the imperative and the subjunctive moods, as well as a certain use of modal verbs characterize situations as 'unreality', namely desired or hypothetical. Correspondingly, the meaning of 'unreality' is subdivided into (a) non-factual modality (*I wish I knew the answer*),

(b) modality of inducement (*Open the door!*) and (c) suppositional modality (*He might know the answer*).

Another approach suggests distinguishing between ***extrinsic*** and ***intrinsic modality***. The former involves "human judgment of what is or is not likely to happen" [12, p. 219] and the latter takes into account "some kind of intrinsic human control over events" [ibid.]. In other words, extrinsic modality covers necessity and prediction, while intrinsic modality is primarily that of volition.

Palmer distinguishes two modalities: ***propositional modality*** concerned with the speaker's assessment of something as a fact, and ***event modality*** concerned with whether or not the event verbalized in the utterance can or must be realized [9]. Propositional modality is further subdivided into ***evidential*** and ***epistemic*** types. The difference between the two is that "with epistemic modality speakers express their judgments about the factual status of the proposition (…), whereas with evidential modality they indicate the evidence they have for its factual status" [9, p. 8]. Event modality is, in its turn, divided into ***dynamic modality*** covering ability and volition and ***deontic modality*** expressing permission and obligation [9, p.10]. Considering modal verbs as verbalizers of modal meanings, Palmer points out their duality. For example, the sentences *They can come in now* and *They can run very fast* demonstrate that *CAN* may deliver the meaning of either deontic or dynamic modality: "Both are concerned with enabling the subject of the sentence to act, but with Deontic the ability comes from the permission given (externally), with Dynamic the ability comes from the subject's own (internal) ability" [10, p. 7]. Drawing on Lyons' assumption that "simple declarative sentences… are, strictly speaking, non-modal" [7, p. 307.], Palmer views as subjective, i.e., non-factual, utterances expressing epistemic and deontic modalities [8, p. 10]. The current research draws on the observation made by Yermolenko who notes that modern linguistics considers modality from the perspective of its actualization as a complex and multifaceted category interacting with other functional and semantic language categories and tightly bound with pragmatic categories. Thus, modality is shaped by the four factors inherent in communication: the speaker, the recipient, the content and the reality [19, p. 84].

Research objective. The article aims to explore modality in the discourse of environmental activism, namely types of modality and language means used to verbalize these modal meanings, and to relate modality types to the speech composition. To achieve the objective, a sample of five speeches delivered by the leader of the environmentalist movement, Greta Thunberg, was selected. The speeches were given by the activist during a three-year-long period: the first speech dates back to November 24, 2018, [15] and the chronologically last speech of the sample was made by the activist at the COP26 climate summit in Glasgow, November 5, 2021, [17].

The language material is analyzed in two stages. The first stage involves exploring 'fact vs non-fact' meanings expressed grammatically with indicative, imperative and subjunctive verbal forms. At its second stage, the research focuses on lexicosemantic means expressing modality, identifies the dominant modality of the speeches and analyzes the positional regularities of modality verbalizers in the text composition and their correlation with the communicative function of activist speeches.

Research results. The analysis of the sample reveals utterances expressing the entire range of modalities mentioned above, so the article highlights only the most conspicuous features.

In the sample, factual modality is found in approximately half of each speech text. These utterances feature predicates mostly in past and present tenses and aim at either describing Greta's path to the environmental movement and her personality or at exposing the dire state of the environment or accusing political and business leaders' inaction or inefficiency:

When I was about 8 years old, I first heard about something called 'climate change' or 'global warming'. (…) *I was told to turn off the lights to save energy and to recycle paper to save resources.* (…) *For those of us, who are on the spectrum, almost everything is black or white. We aren't very good at lying and we usually don't enjoy participating in the social games that the rest of you seem so fond of. I think, in many ways, that we autistic are the normal ones and the rest of the people are pretty strange. Especially when it comes to the sustainability crisis: Where everyone keeps saying that climate change is an existential threat and the most important issue of all. And yet, they just carry on like before.* [15]

One year ago I came to Davos and told you that our house is on fire. (…) I've been warned that telling people to panic about the climate crisis is a very dangerous thing to do… [2]

They [people in power – I.A.] *know exactly what they are doing. They know exactly what priceless values they are sacrificing to maintain business as usual. The leaders are not doing nothing. They are actively creating loopholes and shaping frameworks to benefit themselves and to continue profiting from this destructive system. This is an active choice by the leaders to continue to let the exploitation of people and nature and the destruction of present and future living conditions to take place. The CoP has turned into a PR event, where leaders are giving beautiful speeches and announce fancy commitments and targets while behind the curtains the governments of the global north countries are still refusing to take any drastic climate action.* [17]

Future verbal forms are used to talk about future situations, with some details being possible rather than certain, which brings in epistemic modality expressed by ***maybe***:

If I live to be 100, I will be alive in the year 2103. When you think about the future today, you don't think beyond the year 2050. By then I will, in the best case, not even have lived half of my life. What happens next? In the year 2078, I will celebrate my 75th birthday. If I have children or grandchildren, ***maybe*** *they will spend that day with me.* ***Maybe*** *they will ask me about you, the people who were around back in 2018.* ***Maybe*** *they will ask why you didn't do anything while there still was time to act. What we do or don't do right now, will affect my entire life and the lives of my children and grandchildren.* [15]

However, in environmental activist discourse, future forms tend to unambiguously deliver dynamic modality expressing (un)willingness:

Well, I'm here to tell you that unlike you, my generation ***will not give up*** *without a fight… The people* ***will not give up***. [2]

When the semantics of futurity combines with the semantics of volition in the *will+Simple Infinitive* construction in the context of an emotional speech, they turn the utterance into a threatening slogan:

… if you choose to fail us, I say: We ***will never forgive*** *you. We* ***will not let you get away with this***. [3]

Only the first speech in the sample, as of November 24, 2018, contains past subjective forms that help expose how absurd people's neglect of climate change is. In an imaginary world, the grave consequences of a deteriorating ecological situation would lead to extensive media coverage and political actions. In the real world, the negative consequences are exposed, the causes, however, are swept under the carpet:

I remember thinking that it was very strange that humans, who are an animal species among others, ***could be capable*** *of changing the Earth's climate. Because, if* ***we were****, and if it* ***was really happening****, we* ***wouldn't be talking*** *about anything else. As soon as you turn on the TV, everything* ***would be*** *about that. Headlines, radio, newspapers: You* ***would never read or hear*** *about anything else. As if there* ***was*** *a world war going on, but no one ever talked about it. Because, how could we? If there really* ***was*** *a crisis, and if this crisis* ***was caused*** *by our emissions, you* ***would*** *at least* ***see*** *some signs. Not just flooded cities. Tens of thousands of dead people and whole nations leveled to piles of torn down buildings. You* ***would see*** *some restrictions. But no. And no one talks about it. There are no emergency meetings, no headlines, no breaking news.* [15]

The present subjunctive form is used only in the Davos speech of January 21, 2020, and expresses inducement:

We demand at this year's World Economic Forum that participants from all companies, banks, institutions and governments immediately ***hold*** *all investments in fossil fuel exploration and extraction, immediately* ***end*** *all fossil fuel subsidies and immediately and completely* ***divest*** *from fossil fuels*. [2]

The imperative mood is used only five times in the sample and occurs in cliché phrases such as *trust me*, *don't worry*, *let's be clear* [2], *just look at…* [17].

As for modality expressed lexicogrammatically, the sample contains few cases of epistemic modality verbalized with the help of modal words *apparently*, *maybe*, *probably* (*…unless we recognise the overall failures of our current systems, we* ***most probably*** *don't stand a chance* [16]) or two occurrences of the modal *may* (*Fifty percent* ***may*** *be acceptable to you* [3]. Even less frequent are markers of evidentiality (***According to the IPCC****, we are less than 12 years away from not being able to undo our mistakes* [16]). The sparing usage of epistemic and evidential modalities in Thunberg's discourse might be attributed to two reasons: first, the nature of public speaking in general and activism in particular, which requires a rhetor to take a strong stance and show no sign of doubt, and, second, Greta Thunberg's 'black-and-white' worldview about which she mentions in her TED talk when introducing herself to the audience, who at that time might not have heard of her.

Naturally, the fabric of speeches is made of utterances where several modalities are combined. The example below contains an utterance expressing deontic modality embedded in the overall "non-modal" (in Lyons' terms) passage:

At places like Davos, people like to tell success stories. But their financial success has come with an unthinkable price tag. And on climate change, we ***have to acknowledge*** *we have failed. All political movements in their present form have done so, and the media has failed to create broad public awareness.* [16]

A closer examination of the sample reveals the following regularity: while verbalizers of dynamic modality tend to be scattered all over the speeches, markers of deontic modality are prone to form clusters, creating a string of demands and obligations. Notably, arranged in a sequence, such utterances usually finalize the speeches to boost the pragmatic effect:

Today we use 100 million barrels of oil every single day. There are no politics to change that. There are no rules to keep that oil in the ground. So, ***we can't save*** *the world by playing by the rules, because the rules* ***have to be changed****. Everything* ***needs to*** *change and it* ***has to start*** *today.* [15]

Adults keep saying: "We owe it to the young people to give them hope." But I ***don't want*** *your hope. I* ***don't want you to be*** *hopeful. I want you to panic. I* ***want you to feel the fear*** *I feel every day. And then I* ***want you to act****. I* ***want you to act*** *as you would in a crisis. I* ***want you to act*** *as if the house is on fire. Because it is.* [16]

The latest speech of the sample, delivered by Greta Thunberg in November, 2021, is concluded with a passage of utterances repeatedly expressing dynamic modality, namely stressing the world elite's inability to withstand the pressure of the environmental movement:

Yet no matter how hard they [people in power – I.A.] *try, they* ***cannot escape*** *from it. They* ***cannot ignore*** *the scientific consensus, and above all they* ***cannot ignore*** *us, the people, including their own children. They* ***cannot ignore*** *our screams as we reclaim our power. We are tired of their "Blah blah blah". Our leaders are not leading. This is what leadership looks like.* [17]

Quantitative analysis shows that the key modalities of Greta Thunberg's speeches are deontic and dynamic (see Figure 1), whose markers significantly outnumber others.

Modality								
Deontic modality						**Dynamic modality**		
need	***want***	***have to***	***should***	***must***	***necessary***	***can/could***	***will***	***be able***
22	15	12	11	6	3	36	8	6
Total 69						**50**		

Fig. 1. Number of verbalizers of deontic and dynamic modalities in the sample

Conclusions. The research reveals that in 2018–2021, Greta Thunberg's speeches contained a range of modality types, yet the types were presented unevenly and showed a certain correlation with the composition of the speeches.

Among grammatical means, the indicative mood dominates and is used in passages that either present the speaker through telling her personal story or expose the dire state of the environment caused by human ignorance or profit-seeking. The subjunctive is employed by the speaker in passages that juxtapose absurd current policies with rational policies of a possible world. In the speeches, indicative and subjunctive forms tend to appear at the beginning to provide the context.

The number of lexical markers of epistemic and evidential modalities is negligible, which agrees with the purpose of public addresses in activist discourse, namely pointing out problems and their solutions. Another explanation may be the personality of the speaker: in her speech, Greta Thunberg admits holding maximalist views, which means simplifying inherent complexities of ecological, political and economic processes.

Lexical verbalizers of dynamic and especially deontic modalities by far outnumber other marked modal forms, which is quite expected as the purpose of activist discourse and the public address genre is to urge, to demand, to call for action. Since the closing of a public speech is the strongest part designed to produce the strongest impression on the audience, it is the final passages that contain numerous markers of dynamic and deontic modalities.

References:

1. Euesbekova, M. E., & Elmurodov, U. Y. (2024). The development of grammatical means of expressing modality in the English language. *Current Issues of Modern Philology and Linguodidactics*. Chirchik State Pedagogical University. P.841–844.
2. Greta Thunberg Davos Forum Speech Transcript. (2020). *@rev*. https://www.rev.com/transcripts/greta-thunberg-davos-forum-speech-transcript
3. "How dare you" Greta Thunberg addresses UN Climate Summit. (2019). [Video]. *UNICEF*. https://www.youtube.com/watch?v=qe_-LR8PpLk
4. Hryshyna, O.D., & Statkevych, L.P. (2020). Sposoby vyrazhennia modalnosti v anhliiskii ta ukrainskii movakh [Ways of expressing modality in English and Ukrainian languages]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, Vol. 31*(70), #4 (2), 40–46. DOI: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/07 [in Ukrainian].
5. Kiselyova, O. (2014). English modality. Some problems of translation. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu 3*, 162–170.
6. Kylyvnyk, V., & Hukava, V. (2024). Means of expressing modality in Modern English. *Young Scientist 6*.1 *(130.1), 16 – 21*. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-4.
7. Lyons, J. (1968). Introduction to theoretical linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 519 p.
8. Palmer, F.R. (1997). Modality and the English Modals. New York and London. Routledge. 220 p.
9. Palmer, F. R. (2001). Mood and modality. Cambridge: Cambridge University Press. 236 p.
10. Palmer, F. R. (2003). Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues. In R. Facchinetti, M. Krug & F. Palmer (Eds.), *Modality in Contemporary English* (pp. 1–20). Berlin, NY: Mouton de Gruyter.
11. Perishko, I.V., Velyka, A.M., & Ptukha, V.A. (2023). Modalnosti v anhliiskii movi: teoriia ta semantyka [Modalities in English: theory and semantics]. *Visnyk osvity ta nauky 8* (14), 258–267. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-258-267 [in Ukrainian]
12. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). A comprehensive grammar of the English Language. London and New York: Longman. 1779 p.
13. Rizvanly, N.S. (2021). Modalnist yak sematychna katehoriia u anhlomovnomu naukovomu dyskursi [Modality as semantic category in English-language academic discourse]. *Hraal nauky 8*, 221–224. DOI 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.42. [in Ukrainian]
14. Smushchynska, I.V. (2000). Subiektyvna modalnist rytoryko-stylistychnoho rivnia khudozhnoho tekstu [Subjective modality of the rhetorical-stylistic level of a literary text]. *Visnyk Zaporizkoho derzhavnoho universytetu 1*, 175–180 [in Ukrainian].
15. Thunberg, G. (2018, December). School strike for climate – save the world by changing the rules [Video]. *TED Conferences*. https://www.youtube.com/watch?v=EAmmUIEsN9A.
16. Thunberg, G. (2019, January). Address at World Economic Forum: Our House is on Fire – Jan 25, 2019. *Iowa State University*. https://awpc.cattcenter.iastate.edu/ 2019/12/02/address-at-davos-our-house-is-on-fire-jan-25-2019/
17. Thunberg, G. (2021, November). Greta Thunberg full speech from Glasgow COP26 or "Global North Greenwash Festival" [Video]. *FridaysForFuture*. https://www.youtube.com/watch?v=uBL7td5sozk

18. Yang L., Zhang, Y., & Duan, M. (2023). A corpus-based study of the translation of modal verbs in the three versions of Shih chi. *Frontiers in Psychology 13*, 1-10. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.1071071

19. Yermolenko, I. (2019). Zasoby vyrazhennia subiektyvnoi modalnosti u detektyvnomu teksti Danielia Pennaka [Means of expressing subjective modality in detective texts by Daniel Pennac]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Movoznavstvo. Literaturoznavstvo 1* (1), 83 – 87. https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/26.195811 [in Ukrainian].

Література:

1. Euesbekova M. E., Elmurodov U. Y. The development of grammatical means of expressing modality in the English language / M. E. Euesbekova, U. Y. Elmurodov // *Current Issues of Modern Philology and Linguodidactics.* – Chirchik State Pedagogical University, 2024. – P.841–844.

2. Greta Thunberg Davos Forum Speech Transcript [Електронний ресурс]/ G. Thunberg // *@rev.* – 2020. – Режим доступу: https://www.rev.com/transcripts/greta-thunberg-davos-forum-speech-transcript

3. "How dare you" Greta Thunberg addresses UN Climate Summit [Електронний ресурс] / G. Thunberg // *UNICEF*. – 2019. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=qe_-LR8PpLk

4. Гришина, О. Д., Статкевич Л. П. Способи вираження модальності в англійській та українській мовах / О. Д. Гришина, Л. П. Статкевич // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. – 2020. – Т. 31(70). - №4. – Ч. 2. – С. 40–46. DOI: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.4-2/07.

5. Kiselyova O. English modality. Some problems of translation / O. Kiselyova // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2014. - №3. – С.162–170

6. Kylyvnyk, V., Hukava, V. Means of expressing modality in Modern English / V. Kylyvnyk, V. Hukava // *Young Scientist*. – 2024. – Vol. 6.1 (130.1). – С. 16–21. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-6.1-131.1-4

7. Lyons J. Introduction to theoretical linguistics / J. Lyons. – Cambridge: Cambridge University Press, 1968. – 519 p.

8. Palmer F.R. Modality and the English Modals / F. R. Palmer. – New York and London: Routledge, 1997. – 220p.

9. Palmer F. R. Mood and modality / F. R. Palmer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 236 с.

10. Palmer F.R. Modality in English: Theoretical, descriptive and typological issues / F. R. Palmer // Modality in Contemporary English. – Berlin, NY: Mouton de Gruyter, 2003. – P.1–20.

11. Перішко І.В., Велика А. М., Птуха В. А. Модальності в англійській мові: теорія та семантика / І. В. Перішко, А. М. Велика, В. А. Птуха // Вісник освіти та науки. – 2023. - №8. – Вип.14. – С. 258–267. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-258-267.

12. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A comprehensive grammar of the English Language / Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. – London and New York: Longman, 1985. – 1779 с.

13. Різванли Н. С. Модальність як семантична категорія у англомовному науковому дискурсі / Н. С. Різванли // Грааль науки. – 2021. - №8. – С. 221–224. DOI 10.36074/grail-of-science.24.09.2021.42.

14. Смущинська І. В. Суб'єктивна модальність риторико-стилістичного рівня художнього тексту / І. В. Смущинська // Вісник Запорізького державного університету. – 2000. - №1. – С.175–180.

15. Thunberg G. School strike for climate – save the world by changing the rules [Електронний ресурс] / G. Thunberg // TED Conferences. – 2018. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=EAmmUIEsN9A.

16. Thunberg G. Address at World Economic Forum: Our House is on Fire – Jan 25, 2019 [Електронний ресурс] / G. Thunberg // *Iowa State University*. – 2019. – Режим доступу: https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2019/12/02/address-at-davos-our-house-is-on-fire-jan-25-2019/

17. Thunberg G. Greta Thunberg full speech from Glasgow COP26 or "Global North Greenwash Festival" [Електронний ресурс] / G. Thunberg // *FridaysForFuture*. – 2021. – Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=uBL7td5sozk

18. Yang L., Zhang Y., Duan M. A corpus-based study of the translation of modal verbs in the three versions of Shih chi / L. Yang, Y. Zhang, M. Duan // Frontiers in Psychology. – 2023. - №13. – С. 1–10. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.1071071

19. Єрмоленко І. Засоби вираження суб'єктивної модальності у детективному тексті Даніеля Пеннака / І. Єрмоленко // Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство. – 2019. – Вип. 1. – Том 1. – С. 83–87. https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/26.195811.

UDC 81'25:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-46-58

Devitska Antonina Ihorivna PhD, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-7575-5390

Stetsevych Vasylyna Ivanivna 2nd-year MA Student of the Department of Applied Linguistics, Faculty of International Economic Relations, Uzhhorod National University, Uzhhorod

NEW LANGUAGE NORMS IN SOCIAL NETWORKS: ASPECT OF TRANSLATION

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of the translation of new language norms that emerge in social networks. The main interpretations and characteristics of these units were analysed. In addition, four main methods of translating such items, proposed by P. Newmark, were identified and illustrated with examples.

The active spread of digital communication and the rapid formation of Internet-based vocabulary determined the main purpose of the investigation – to analyse the features of functioning and translation of new lexical units from English into Ukrainian in the context of social media.

The object of the research is the peculiarities of the translation and functioning of new language norms in digital discourse.

The subject of the research is the specifics of translation of new lexical units from English into Ukrainian.

The novelty of this research lies in a comprehensive analysis of how new lexical units that emerge in social networks are translated and function in Ukrainian digital discourse. It provides a systematic classification of translation methods: borrowing, transcription, transliteration; naturalisation; cultural equivalent; descriptive method. Their quantitative distribution was determined based on 50 authentic examples from popular platforms (Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, TikTok). The scientific novelty also consists in identifying the tendencies of adaptation of English neologisms to Ukrainian linguistic and cultural norms, which reflects the ongoing influence of digital communication on the evolution of modern Ukrainian vocabulary.

The material of the research is 50 lexical units selected from popular social media platforms such as Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, and TikTok.

The selection was based on the following principles: (1) the frequency of use and communicative relevance of the units within online interaction; (2) their emergence or active functioning in the context of digital discourse; (3) the novelty of the selected items, which reflect current linguistic innovations rather than established vocabulary. The article described the features of each of the translation methods and illustrated them with practical examples. It was established that Ukrainian translations of such lexical items demonstrate both similarities and differences compared to the English originals, reflecting the dynamic nature of digital communication.

Keywords: translation, new lexical units, language norms, social networks, classification, method.

Девіцька Антоніна Ігорівна кандидатка філологічних наук, доцентка кафедри прикладної лінгвістики, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-7575-5390

Стецевич Василина Іванівна студентка 2-го курсу магістратури кафедри прикладної лінгвістики, факультет міжнародних економічних відносин, Ужгородський національний університет, м. Ужгород

НОВІ МОВНІ НОРМИ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей перекладу нових мовних норм, що виникають у соціальних мережах. Було проаналізовано основні інтерпретації та характеристики цих одиниць. Крім того, було визначено та проілюстровано прикладами чотири основні методи перекладу таких елементів, запропоновані П. Ньюмарком.

Активне поширення цифрової комунікації та швидке формування інтернет-лексики визначили основну мету дослідження – проаналізувати особливості функціонування та перекладу нових лексичних одиниць з англійської мови на українську в контексті соціальних медіа.

Об'єктом дослідження є особливості перекладу та функціонування нових мовних норм у цифровому дискурсі. Предметом дослідження є специфіка перекладу нових лексичних одиниць з англійської мови на українську. Новизна цього дослідження полягає у всебічному аналізі того, як нові лексичні одиниці, що виникають у соціальних мережах, перекладаються та функціонують в українському цифровому дискурсі.

Наведено систематичну класифікацію способів перекладу: запозичення, транскрипція, транслітерація; натуралізація; культурний еквівалент;

описовий метод. Визначено їх кількісний розподіл на основі 50 автентичних прикладів з популярних платформ (Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, TikTok). Наукова новизна також полягає у виявленні тенденцій адаптації англійських неологізмів до українських лінгвокультурних норм, що відображає постійний вплив цифрової комунікації на еволюцію сучасної української лексики.

Матеріалом дослідження є 50 лексичних одиниць, відібраних з популярних платформ соціальних мереж, таких як Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat та TikTok. Відбір базувався на таких принципах: (1) частота використання та комунікативна релевантність одиниць в онлайн-взаємодії; (2) їх поява або активне функціонування в контексті цифрового дискурсу; (3) новизна відібраних одиниць, що відображає сучасні лінгвістичні інновації, а не усталену лексику. У статті описано особливості кожного зі способів перекладу та проілюстровано їх практичними прикладами. Було встановлено, що українські переклади таких лексичних одиниць демонструють як подібність, так і відмінності порівняно з англійськими оригіналами, що відображає динамічний характер цифрової комунікації.

Ключові слова: переклад, нові лексичні одиниці, мовні норми, соціальні мережі, класифікація, метод.

Problem statement. It is difficult to imagine the modern world without the global network, which has become an integral component of everyday life, encompassing both the personal and professional spheres. The rapid development of social media has given rise to a new type of communication – network discourse that combines features of both spoken and written language, thereby shaping unique linguistic norms. This phenomenon is characterized by conciseness, visual saturation, and a tendency toward the reduction of linguistic units, which significantly transforms traditional models of communication.

At the same time, the spread of Internet discourse creates a number of issues for linguistics and translation studies. On the one hand, network language innovations help save time and simplify the transmission of messages, on the other hand, they create the threat of excessive simplification and standardization of language. The translation of social media texts is particularly complex, as they often contain specific abbreviations, neologisms, metaphors, and culturally marked elements. The translator is required not only to reproduce the semantic content of a message but also to convey its stylistic, emotional, and pragmatic dimensions, which necessitates new approaches in translation practice.

Thus, the problem lies in the lack of a systematic analysis of the language norms of social networks and their impact on modern communication, as well as

the need to develop effective strategies for translating new language norms. The study of these aspects is of great importance both for the development of language theory and for the practice of translation studies, because the adequacy of intercultural communication in the digital age depends on their solution.

Analysis of recent research and publications. T. Kyiak analyses the emergence of new words as a result of sociocultural transformations and technological progress. The works of O. Dmytrenko and S. Kokhan focus on the influence of Anglicisms on youth slang in Ukraine.

The cognitive and neurolinguistic dimensions of translation processes have been investigated by H. Onyshchak, L. Koval, O. Vazhenina, I. Bakhov, R. Povoroznyuk, and A. Devitska, who examined the mental and linguistic operations involved in interpreting. The semantic evolution of lexical units in discourse and the application of cognitive semantics frameworks have been explored by I. Matiiash-Hnediuk, Y. Chura, I. Melnyk, Y. Datsko, and A. Devitska in their diachronic studies of language change.

In spite of recent studies, few investigations have been conducted that examined the methods of the transmission of the new language norms from English to Ukrainian, which have emerged due to the influence of social media. In this regard, it is necessary to thoroughly characterize the phenomenon of language norms and in practice explore the techniques of the translation of it from English into Ukrainian.

The purpose of this writing is to analyse the peculiarities of classifying new linguistic norms in social networks and to investigate the specifics of their translation from English into Ukrainian.

Presentation of the main material. In the 21st century, social networks have taken a leading place in human communication. They are becoming a powerful tool for shaping new linguistic norms. Neologisms, foreign borrowings, slang formations, and semantic shifts caused by the development of Internet culture are actively appearing in the language of users.

As a rule, the term social networks refer to online resources that facilitate social interaction among participants. In a narrower sense, it denotes multi-user interactive websites designed primarily for finding people and engaging in communication, whose content is generated by the users themselves through the creation of personal accounts within the network [9]. Thus, social networks function not merely as channels of communication but also as powerful catalysts of linguistic change. Their impact is particularly evident in the speech of young people, who shape a new communicative reality characterized by rapid exchange, visual intensity, and lexical dynamism.

Social networks have a complex impact on the language system, manifested in the emergence of new lexical units, the transformation of grammatical

structures, changes in spelling practices, and the formation of a specific style of communication. All these aspects merit attention, as they reflect the dynamics of linguistic change within the digital environment.

At the same time, within the scope of this study, it is appropriate to focus specifically on the analysis of **new lexical units**. This is due to the fact that they serve as the most evident markers of social and cultural change, namely the emergence of new words, neologisms, acronyms, abbreviations, contractions, and borrowings. Unlike grammatical constructions or orthography, changes in lexis occur much more rapidly and directly shape contemporary communication among people. Thereby, the examination of new lexical units makes it possible to trace the most dynamic segment of linguistic change, rendering them a key object of investigation in the context of the influence of social media on the modern user`s lexicon.

Among the most popular social networks today, with over 500 million users, are Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, and TikTok [12]. These platforms actively influence the formation of new lexical units, which gradually enter everyday speech and become established in it. As a result, there is a tendency to simplify statements, reduce attention to linguistically correct language, as well as the formation of new words and expressions.

New lexical units emerging in digital discourse can be conventionally divided into several groups [5]:

1. Neologisms

According to V. Nimchuk, neologisms are new words or meanings that arise in a language as a result of its development [8]. For example, under the influence of social media, new words such as *selfie, viral, like, repost, follow, share, stories, stream.*

2. Contractions and Acronyms

An acronym, in turn, represents a specific type of abbreviation formed from the initial letters of words or phrases and pronounced as a single word. This feature distinguishes an acronym from a general abbreviation. Some acronyms become so deeply integrated into the language that they undergo inflection in the same way as ordinary nouns.

Users often apply acronyms on social media to save time, express themselves, and create a unique group identity. Acronyms allow them to write messages faster, especially when chatting or texting, where speed is important. The most common acronyms used in social networks include the following: *Dm (direct message), PLS (please), THX (thanks), OMG (oh my god).*

3. Phraseological units and memes

Memes function as an integral component of contemporary digital culture and exert a substantial influence on the modern lexicon of any language. Their

dynamics of dissemination are determined by the active use of social networks, which facilitates the transformation of memes and their derivative phraseological expressions into specific markers of emotional and social processes.

An Internet meme synthesizes informational and entertaining functions, reproducing precedent information and representing it in a textual-graphic format. It is these characteristics that allow us to classify memes as a new method of rapid information flow retransmission. The meme serves as a powerful instrument for the dissemination of phraseologies, while conversely, media itself becomes a source of new memes in mass communication [10].

In 2025, Internet memes associated with the phenomenon of «Italian Brainrot» gained particular popularity on social media platforms, including: *Tralalero Tralala, Tung Tung Tung Sahur.*

These examples demonstrate that contemporary Internet memes form a distinctive "language of the Internet" with their own vocabulary, imagery, and expressions. Adolescents readily adopt these elements and begin actively using them in communication, making memes a unique instrument for conveying moods, emotions, and even social ideas.

In other words, modern memes can be regarded as a new mode of communication that integrates both entertaining and informational functions. They spread rapidly through social networks, and their images or phrases often evolve into stable expressions, functioning as peculiar "idiomatic units" of online culture.

4. Hashtags

An equally important factor in the formation of new lexical units among users and their active use on social media is hashtags. They play a peculiar role in digital communication. These words or expressions begin with the hash (#) symbol. For example: *#OOTD (Outfit of the Day)**;** #FOMO (Fear of Missing Out); #YOLO (You Only Live Once)**.***

Through the use of hashtags, users gain the ability to identify and monitor topics of personal interest. At the same time, such markers perform an integrative function, bringing together individuals around shared interests. At present, hashtags are actively employed across social media platforms such as Instagram, Twitter/X, Facebook, TikTok, and YouTube. Considering that the audience of these platforms exceeds 100 million users, hashtags may be regarded both as an effective instrument for the formation of new lexemes and as a channel for the dissemination of ideas that exert a significant influence on public consciousness.

According to the data of the Global Language Monitor (GLM), a new word enters the English language approximately every **99 minutes** [20]. The most recent edition of the Oxford English Dictionary records 171,476 words currently in active use and 47,156 obsolete entries, while the number of derivatives amounts

to about 9,500 [18]. Taken together, these figures demonstrate that the digital environment and social media platforms in particular, constitutes one of the principal drivers in the emergence of new linguistic norms.

As the results of the investigation, 50 new lexical units were selected from famous social media as Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat and TikTok. The selection was based on the following principles: (1) the frequency of use and communicative relevance of the units within online interaction; (2) their emergence or active functioning in the context of digital discourse; (3) the novelty of the selected items, which reflect current linguistic innovations rather than established vocabulary. All examples were translated and divided according to four common methods of translating proposed by P. Newmark [15]:

1. Borrowing, transcription or transliteration

This method is used for reproducing the form of unit from Source language into Target Language without changing. This approach is used in cases where a foreign language element does not have an established equivalent in the Ukrainian language, but it is important to preserve its phonetic or graphic form.

Hashtag – хештег (transcription):

*She added a popular **hashtag** to her post so that more people could see it.*

*Вона додала популярний **хештег** до свого допису, щоб його побачило більше людей.*

- ***Labubu*** – лабубу (transcription):

*The new **Labubu** toy quickly became a trend among collectors on Instagram.*

*Нова іграшка **Labubu** швидко стала трендом серед колекціонерів в Instagram.*

- *Emoji* – емодзі (transcription):

*Sometimes one **emoji** can express more feelings than a whole sentence.*

*Іноді один **емодзі** може передати більше почуттів, ніж ціле речення.*

- ***Spam*** – спам (transcription):

*My inbox is full of useless **spam** messages I neer asked for.*

*Моя пошта повна непотрібного **спаму**, який я ніколи не замовляв.*

- ***Baby boomer –*** бейбі-бумер (transcription):

*My grandfather is a **baby boomer**, and he often compares his youth with mine.*

*Мій дідусь належить до покоління **бейбі-бумерів** і часто порівнює свою молодість із моєю.*

- ***Tweet*** – твіт (borrowing):

*She wrote a funny **tweet** that quickly went viral.*

*Вона написала кумедний **твіт**, який швидко став вірусним.*

- ***Millennial*** – міленіл **(**transcription):

*As a **millennial**, he grew up with the Internet but also remembers life before smartphones.*

*Як **міленіал**, він виріс разом з Інтернетом, але також пам'ятає життя до смартфонів.*

2. Naturalisation

It is the process of translating a word from the source language and transferring it to the target language by adapting it to the phonetic and grammatical structure of the language.

- ***Click*** – клік (натискання, клацання):

*If you want to open the file, just **click** on the icon. Якщо ти хочеш відкрити файл, просто **клікни** на іконку.*

- ***Zoom*** – зум (приближення, збільшення):

*During the meeting, we had to **zoom in** on the chart to see the details. Під час зустрічі нам довелося **зумити** графік, щоб роздивитися деталі.*

- ***Scroll*** – скролення (гортання, прокручування):

*She spent an hour **scrolling** through social media before going to bed. Вона цілу годину **скролила** соцмережі перед сном.*

- ***Lag*** – лаг (затримка, глючення, торможення:

*The game started to **lag** because my Internet connection was too weak. Гра почала **лагати**, бо інтернет-з'єднання було надто слабке.*

3. Cultural Equivalent

This procedure conducted by selecting the closest equivalent in the target language based on cultural compatibility. In other words, the translator selects a match that is not literal, but is understandable and natural to native speakers of the target language.

- ***Vibe*** – вайб, атмосфера, обстановка:

*The café has such a cozy **vibe** that I always want to stay longer. У цьому кафе така затишна **атмосфера**, що мені завжди хочеться залишитися довше*

- ***Rizz*** – харизма, чарівність, привабливість:

*He clearly has a lot of **rizz**, since everyone enjoys talking to him. У нього явно багато **харизми**, адже всім подобається з ним спілкуватися.*

- ***Cringe –*** крінж, сором, незручність, здригатися:

*His attempt to sing in public was so bad that it made everyone feel **cringe**. Його спроба співати на публіці була настільки поганою, що всім стало **незручно / соромно**.*

- ***Sigma*** – привабливий, сильний, незалежний загадковий, таємничий:

*Despite being quiet and reserved, he has a true **sigma***

*Незважаючи на те, що він тихий та стриманий, він виділяється своєю **привабливістю**.*

4. Descriptive method

New lexical units can also be reproduced by **descriptive method.** Used on condition when a new or foreign lexical unit is rendered in the target language not through literal transfer of its form, but by means of describing its meaning. This method is applied when a direct equivalent is absent or may be unclear to the recipient, as well as in cases when it is important to convey the function and content of the concept rather than its sound form.

Clique stalking – слідкування за життям певної групи людей онлайн

Skype sleep – спати під час відеодзвінка.

Youthquake – соціальні зміни, викликані молоддю.

Tech-life balance – баланс між використанням технологій і реальним життям.

Diss tweet – образливий або критичний твіт на когось.

Cli-fi – література або медіа про зміни клімату.

The methods considered will help the translator choose the most adequate way to convey new lexical units that appear in social networks, depending on the context, pragmatic function, and cultural specificity of the source word.

The methods used by us to reproduce new lexical units in the Ukrainian language make it possible to calculate the percentage of the appearance of each translation method identified in the course of the study. The total number of observed examples is 50 units selected from popular social media platforms such as Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, and TikTok.

Table 1

The results of the analysis of translation methods of new lexical units in social networks

Translation transformation	Number of units (50)	Percentage
Borrowing, transcription or transliteration	22	44%
Naturalisation	10	20%
Cultural Equivalent	9	18%
Descriptive method	9	18%

Thus, it can be concluded that the most frequently used method in translating new lexical units from English into Ukrainian in social media discourse is borrowing or transcription (44%). This approach allows translators to preserve the original form and recognition of the lexical unit among users. The naturalisation method (20%) takes the second place, as translators increasingly adapt foreign terms to the phonetic and grammatical norms of the Ukrainian

language. The cultural equivalent and descriptive method are used less often (18% each), primarily in cases where literal translation would distort meaning or fail to convey the emotional and cultural nuances of the original. Overall, the data confirm that translation practice in digital discourse tends toward preserving authenticity while ensuring comprehensibility for Ukrainian users.

Conclusion. Thus, based on the conducted analysis, it can be concluded that the translation of new lexical units emerging in social networks is one of the most complex and multifaceted areas of modern translation studies. The rapid development of digital communication constantly generates neologisms, abbreviations, borrowings, memes, and hashtags, which require flexible strategies for their adequate reproduction in the target language.

The study demonstrated that there is no universal method that could fully resolve all challenges of translating such lexical innovations. Each case demands from the translator not the mechanical application of ready-made models, but a creative search for the most appropriate solution that ensures both the preservation of the original meaning and its natural integration into the linguistic system of the recipient.

Based on the analysis of 50 lexical units selected from Instagram, WhatsApp, Facebook, WeChat, and TikTok, it was established that: borrowing, transcription, and transliteration are the most frequently used methods — 22 cases (44%); naturalisation was applied in 10 cases (20%); cultural equivalent and descriptive method were used in 9 cases each (18%). These results show that translators tend to preserve the form of new lexical units to maintain their recognizability among Ukrainian users, while also ensuring adaptation to the grammatical and cultural norms of the target language. The findings confirm the dynamic nature of digital discourse and the need for translators to balance accuracy and adaptability when working with new language norms.

The prospects of our further research will be devoted systematize translation strategies for new lexical norms of digital communication, as well as on exploring their long-term influence on the Ukrainian language and its stylistic development in the era of globalization and digitalization.

References:

1. Dziubina O. I. Klasyfikatsiia, struktura ta funktsionuvannia Internet-memiv v sotsialnykh merezhakh Twitter ta Facebook [Classification, structure and functioning of Internet memes on social networks Twitter and Facebook] / O. I. Dziubina // Molodyi vchenyi. Ser.: Filolohichni nauky. – 2016. – № 2 (29). – S. 375–379 [in Ukrainian].

2. Dziubina O. I. Struktura, semantyka ta prahmatyka slenhovykh neolohizmiv sotsialnykh merezh Twitter ta Facebook (na materialu anhliiskoi movy) [Structure, semantics and pragmatics of slang neologisms of social networks Twitter and Facebook (based on English language material)]. dys. ... kand. filol. nauk: 10.02.04 / Lviv: LNU im. I. Franka, 2016. 206 s [in Ukrainian].

3. Dmytrenko, O., Kokhan, S. (2020). Vplyv anhlitsyzmiv na suchasnyi ukrainskyi molodizhnyi slenh [Influence of Anglicisms on Modern Ukrainian Youth Slang]. Linhvistychni studii, 49-5 [in Ukrainian].

4. Zavodna L. (2014). Suchasnyi pohliad na molodizhnyi slenh [A modern look at youth slang.]. Nova pedahohichna dumka. Rivne, 1, 52−55 [in Ukrainian].

5. Zubenko, O. V. (2024). Vplyv sotsialnykh merezh na suchasnyi leksykon anhliiskoi movy [The influence of social networks on the modern lexicon of the English language.]. Akademichni studii. Seriia «humanitarni nauky», (4), 38-44. URL: https://doi.org/10.52726/as.humanities/2024.4.6 [in Ukrainian].

6. Leontovych O. A. (2000). Problemy virtualnoho spilkuvannia [Problems of virtual communication.]. Polemika. 7, 4–11 [in Ukrainian].

7. Masenko L. (2004). Mova i suspilstvo [Language and society]. Postkolonialnyi vymir. K.: KM «Akademiia», 2004. 163 [in Ukrainian].

8. Nimchuk V. V. (1996) Slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]. Naukova dumka, 424 [in Ukrainian].

9. Popyk V. I., Gorovyi V. M., Onyshchenko O. S. etc (2015). - Problemy suspilnoi bezpeky v protsesi rozvytku sotsialnykh merezh [Problems of public security in the process of development of social networks]. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0003270 [in Ukrainian].

10. Syzonov D. Yu. (2016). Frazeolohichni innovatsii v literaturnii movi: do problemy stylistychnoho analizu [Innovation phraseology in literary language: the problem of stylistic analysis]. Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka. 33, 87-96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2016_33_9 [in Ukrainian].

11. Chonmurunova, N., & Kulpoldieva, K. (2025). Influence of social networks on language norms and usage. Bulletin of the Jusup Balasagyn Kyrgyz National University, 17(1), 89-96 [in English].

12. Digital 2025: Global Overview Report. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report (date of access: 05.09.2025) [in English].

13. Evolving Representations of Childhood: A Diachronic Matiiash-Hnediuk, I., Chura, Y., Melnyk, I., Datsko, Y., & Devitska, A. (2024). Evolving Representations of Childhood: A Diachronic Analysis of the Lexeme Child in British Newspapers from the 18th To 21st Centuries. Forum for Linguistic Studies, 6(4), 97–110. https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6877 [in English].

14. Hardini, Fitria; Setia, Eddy & Mono, Umar. (2019). Translation Norms of Neologism in Social Media Interface. Lingua (2019), 16(1): 15-24 [in English].

15. H., Koval, L., Vazhenina, O., Bakhov, I., Povoroznyuk, R., & Devitska, A. (2021). Cognitive and Neurolinguistic Aspects of Interpreting. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), 224-237. https://doi.org/10.18662/brain/12.4/246 [Eng].

16. Mworia, R.M. (2015). Use of English neologisms in social media: A case of Twitter language in Kenya. (Master Dissertation, University of Nairobi) [in English].

17. Newmark, P. (1988b). Approach to Translation. Hertfordshire: Prentice Hall.

18. Oxford English Dictionary: website. URL: https://public.oed.com/history/oededitions/#third-edition (date of access: 05.09.2025).

19. Sikorska V., Snigovska O., Perederii H., Androshchuk A., Kalishchuk O. (2025). The influence of social media and digital communication on the evolution of vocabulary and grammatical structures", vol. 103, no. 12, URL: https://jatit.org/volumes/Vol103No12/2Vol103No12.pdf [in English].

20. The Number of Words in the English Language. The Global Language Monitor. 2018. URL: https://www.languagemonitor.com/global-english/no-of-words (date of access: 15.09.2025) [in English].

21. Zhou, L. (2016). Neologism in news English. Sino-US English teaching, 13(4):292-295 [in English].

Література:

1. Дзюбіна О. І. Класифікація, структура та функціонування Інтернет-мемів в соціальних мережах Twitter та Facebook / О. І. Дзюбіна // Молодий вчений. Сер.: Філологічні науки. – 2016. – № 2 (29). – С. 375–379.

2. Дзюбіна О. І. Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж Twitter та Facebook (на матеріалу англійської мови) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2016. 206 с.

3. Дмитренко О., Кохан С. Вплив англіцизмів на сучасний український молодіжний сленг. Лінгвістичні студії, 2020, 49-56.

4. Заводна Л. Сучасний погляд на молодіжний сленг. Нова педагогічна думка. Рівне, 2014. № 1. С. 52−55.

5. Зубенко, О. В. Вплив соціальних мереж на сучасний лексикон англійської мови. Академічні студії. Серія «гуманітарні науки», (4), 38-44, 2024. URL: https://eprints.zu.edu.ua/44061/1/1.pdf (date of access: 15.09.2025).

6. Леонтович О. А. Проблеми віртуального спілкування. Полеміка. No 7. 2000. С. 4–11.

7. Масенко Л. Мова і суспільство : Постколоніальний вимір. К. : КМ «Академія», 2004. 163 с.

8. Німчук В. В. Словник української мови. Наукова думка, 1966. 424 с.

9. Попик В. І, Горовий В. М, Онищенко О. С. та ін. - Проблеми суспільної безпеки в процесі розвитку соціальних мереж. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/everlib/item/er-0003270.

10. Сизонов Д. Ю. Фразеологічні інновації в літературній мові: до проблеми стилістичного аналізу. - 2016. - Вип. 33. - С. 87-96.URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2016_33_9.

11. Chonmurunova, N., & Kulpoldieva, K. Influence of social networks on language norms and usage. Bulletin of the Jusup Balasagyn Kyrgyz National University, 2025, 17(1), 89-96.

12. Digital 2025: Global Overview Report. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report (date of access: 05.09.2025).

13. Evolving Representations of Childhood: A Diachronic Matiiash-Hnediuk, I., Chura, Y., Melnyk, I., Datsko, Y., & Devitska, A. Evolving Representations of Childhood: A Diachronic Analysis of the Lexeme Child in British Newspapers from the 18th To 21st Centuries. Forum for Linguistic Studies, 6(4), 97–110, 2024. https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6877.

14. Hardini, Fitria; Setia, Eddy & Mono, Umar. Translation Norms of Neologism in Social Media Interface. Lingua (2019), 16(1): 15-24.

15. H., Koval, L., Vazhenina, O., Bakhov, I., Povoroznyuk, R., & Devitska, A. Cognitive and Neurolinguistic Aspects of Interpreting. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 12(4), 224-237, 2021. https://doi.org/10.18662/brain/12.4/246.

16. Mworia, R.M. Use of English neologisms in social media: A case of Twitter language in Kenya. 2015.(Master Dissertation, University of Nairobi).

17. Newmark, P. (1988b). Approach to Translation. Hertfordshire: Prentice Hall.

18. Oxford English Dictionary: website. URL: https://public.oed.com/history/oededitions/#third-edition (date of access: 05.09.2025).

19. Sikorska V., Snigovska O., Perederii H., Androshchuk A., Kalishchuk O. The influence of social media and digital communication on the evolution of vocabulary and grammatical structures, vol. 103, no. 12, 2025. URL: https://jatit.org/volumes/Vol103No12/2Vol103No12.pdf.

20. The Number of Words in the English Language. The Global Language Monitor. 2018. URL: https://www.languagemonitor.com/global-english/no-of-words (date of access: 15.09.2025).

21. Zhou, L. Neologism in news English. Sino-US English teaching, 13(4):292- 295, 2016.

UDC 8.81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-59-70

Khalabuzar Oksana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Department of Philology and Translation, Kyiv

Shymanovych Iryna Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Teaching Methods Berdyansk State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0001-9788-3169

Vyshnevska Maryna Oleksandrivna Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, https://orcid.org/0000-0003-1536-9102

Kugai Kseniia Borysivna Associate Professor of the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, https://orcid.org/0000-0001-9838-904X

LANGUAGE OF LEGAL AND BUSINESS ENGLISH DOCUMENTATION: STYLE AND FEATURES

Abstract. The article is devoted to the study of the essential features of such important branches of documentation as business and legal texts, which initiate processes of mutual immersion, capable of covering these valuable spheres of social life of most developing countries. The authors emphasize that the structure of a business or legal document concerns its internal organization. Like any construction, the compilation of legal and business documents must comply with certain rules, the most important of which is the division of the document into separate sections. The authors identify key structural requirements for the content of a business or legal document, which should include: unity and internal logic in the text of the document; consistent placement of legal material in the text of the document; ensuring convenience when using the document. In addition, the authors highlight key features of business and legal documentation: the use of common words with specialized meanings, the emergence of absolute synonyms, unusual word order, the use of atypical pronoun forms, the use of pronouns, the formation of nouns using the endings -er, -or, -ee, the widespread

use of phrasal verbs, precision and concreteness, borrowings from Latin and French, the present tense instead of the future, the active voice. In conclusion, the authors argue that the study of legislative and business texts reveals unique features of legal language, shaped by the historical influences of Latin, French, and Old English.

These documents demonstrate a highly structured style, precise terminology, specialized vocabulary, and formal grammatical constructions, all designed to ensure clarity, precision, and the avoidance of ambiguity.

Despite the difficulties in drafting legislative and business acts, they offer valuable material for philological analysis, which will be the subject of further research by the authors.

Keywords: business documentation, legal documentation, business English, features of the English language, practice of English language, style of legal and business documentation.

Халабузар Оксана Анатоліївна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2338-0854

Шиманович Ірина Вікторівна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ, https://orcid.org/0000-0001-9788-3169

Вишневська Марина Олександрівна доцентка кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ

Кугай Ксенія Борисівна доцентка кафедри філології та перекладу Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9838-904X

МОВА АНГЛОМОВНОЇ ТА ЮРИДИЧНОЇ ТА БІЗНЕС ДОКУМЕНТАЦІЇ: СТИЛЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню суттєвих особливостей таких важливих галузей документації, як ділові та юридичні тексти, які започатковують процеси взаємозанурення, здатні охопити ці цінні сфери соціального життя більшості країн, що розвиваються.

Автори наголошують, що структура ділового або юридичного документа стосується його внутрішньої організації. Як і будь-яка конструкція, складання юридичних та бізнес-документів повинно відповідати певним правилам, найважливішим з яких є поділ документа на окремі розділи. Автори визначають ключові структурні вимоги до змісту ділового або юридичного документа, які повинні включати: єдність та внутрішню логіку в тексті документа; послідовне розміщення юридичного матеріалу в тексті документа; забезпечення зручності під час використання документа. Крім того, автори підкреслюють ключові моменти ділової та юридичної документації: використання загальновживаних слів зі спеціалізованими значеннями, поява абсолютних синонімів, незвичайний порядок слів, використання нетипових займенникових форм, використання займенників, утворення іменників за допомогою закінчень -er, -or, -ee, поширене вживання фразових дієслів, точність та конкретність, запозичення з латини та французької мови, теперішній час замість майбутнього, активний стан. На завершення автори стверджують, що вивчення законодавчих та ділових текстів виявляє унікальні риси юридичної мови, сформовані історичними впливами латини, французької та староанглійської мов. Ці документи демонструють високоструктурований стиль, точну термінологію, спеціалізовану лексику та формальні граматичні конструкції, що розроблено для забезпечення ясності, точності та уникнення двозначності.

Незважаючи на труднощі у складанні законодавчих та ділових актів, вони пропонують цінний матеріал для філологічного аналізу, який буде предметом подальших досліджень авторів.

Ключові слова: ділова документація, юридична документація, ділова англійська мова, особливості англійської мови, практика англійської мови, стиль юридичної та бізнес документації.

Introduction. In the current context of crisis, it is **extremely important** to ensure the coherent formulation and execution of judicial, administrative, business and legal activities. The effectiveness of legislative and judicial activities depends on how well participants adhere to established norms and requirements for drafting normative legal acts, which possess their own structure, style, and linguistic specificity. The analysis of the structure and stylistic features of legal and business language as an independent functional style holds indisputable value for linguists. The style of business and legal writing exhibits particular features, functions, linguistic devices, and a structured system of functional types and genre-situational styles. Specifically, the legal style includes several sub-styles applied in drafting different kinds of documents. Each form of legal writing—such as a legal opinion, a bill, or a contract draft—possesses its own distinct

features and methods of composition. Consequently, drafting a specific type of business and legal document demands adherence to particular requirements concerning its structure and style of presentation.

Materials and methods

Disscussion

Outstanding linguists (V. Artemenko, N. Artikutsa, V. Baranov, N. Vlasenko, M.L. Davydova, V. Kovalsky and others) devoted their studies of style to the specificity of business and legal language. P. Tiersma in the work “Legal Language” compared the business and legal documentatuion, underlying that legal texts are more complicated [7]. L.M.Solan (The Language of Judges) and B. Garner (Legal Writing in Plain Ebglish) analysed the claritry and precision of legal and business documents [7], which was suppored by the Ukrainian scientist R.Stefanchuk.

R. O. Stefanchuk in his work "Legal Writing" and others analyzes in detail the official-business style of legal texts, in particular laws, regulatory acts, diplomatic and administrative documents, business documentation [9]. The author makes stress on the informative and instructional function of business and legal documentation. In our research we support the most contemporary theories which are based on the works of Mary Ellen Guffey [5], who described business and legal communication as a socially conscious and functionally determined, internally cohesive set of methods for choosing, using, and combining linguistic means within a specific public or national language, corresponding to other forms of expression that fulfill different functions in the speech practices of a given community. (Business Communication: Process and Product).

That’s why **as the goal** of our article we can state the representation of the key points and requirements which must be take into accout by the personalities who deal with the spere of business of legal communication. The relevance of the scientific study comprises the description of the similarities which occur and emerge within modern digitalized world which tends to be rapid and fast developing.

According to John M. Swales, business and legal documentation play an essential role in professional communication, administration, and management. It ensures accuracy, transparency, and legal reliability in all business interactions. Peculriaties of the legal documentation also include a variety of linguistic means that are specific to this particular sphere of social life and somewhat differ from other varieties of the same language in fundamental aspects – phonetics, vocabulary, grammar, and syntax.

We support the ideas of P. Tiersma, who emphasizes that style is not merely a linguistic term but also a key cultural concept which is able to immerse within the certain spheres. Therefore, they style of business and legal documents reflects

not only the needs of individuals but also the cultural awareness of society within the framework of the. It is determined by specific topics or communication contexts (typical speech situations) and is defined by a particular set of linguistic means.

A business or legal text can be viewed as a communicative-cognitive unit, which is highly relevant in today's world. From this perspective, legal documents convey communicative relationships that emerge from the normative-legal interpretation of various texts, encompassing both verbal and non-verbal forms. According to Yu. Stepanov, a functional style is distinguished by a precise logical structure.

The structure of a business or legal document refers to its internal organization. Similar to any construction, the drafting of legal documents must follow specific rules, the most important of which is dividing the document into distinct sections. The key structural requirements for the content of a business or legal document include: unity and internal logic in the text of the document; consistent placement of legal material in the text of the document; ensuring convenience when using the document. The templates of the business letter could be found via the web.

https://templatearchive.com/business-letter/

The analysis of the templates, business documents with the open access, we have created the Word Cloud for the Business documentation (Fig, 1.).

Fig. 1. Word Cloud for the Business documentation

We'd like to represent some features which characterize business documentation: the use of formal and neutral language. precise and objective vocabulary along with refusal from emotional expressions and colloquial words. The tone of the document remains impersonal and professional. For example, the sentence "*We regret to inform you that your invitation has been declined*" sounds formal and respectful, while "*Sorry, guys, we really can't accept your invitation*"

would be too personal. The next feature is the standardization because the business documents should comprise strict templates which are proposed by the international business and organisations. The business letter starts with a heading with the information about the company, the date, a salutation e.g. "*Dear Mr. Drake*". After the main message you should write the closing remark "*Sincerely*," the writer's name and position.

The next feature is the clarity and accuracy which could be described as the fundamental chracteristics of business documentation. Each sentence must be formulated strictly and supported by facts. For example, the phrase "*The payment for this should be prepared as soon as it is possible*" may cause misunderstanding, while "*The payment must be made by March 10, 2026*" is understandable and clear.

Also we must take into account the standardized expressions that convey typical intentions, plans or instructions. Phrases such as "*We are writing to inform you that…*", "*Please find attached…", "The touch base woill be" and "According to the agreement signed on…", "the win-win solution"* are widely used because they save time and maintain a professional tone. These clichés are not a sign of bad language skills but the linguistic requirements and demands in formal communication.

The logical structure is crucial for the business documentation because the information must be logical, characterized by the clear sequence, along with the linking words such as "*therefore, consequently, or in accordance with" which will allow the reader* to grasp the message correctly. For example, "*The firm will update the volume of the production next month. Consequently, additional employees will be required*" demonstrates logical structure.

The next characteristics is connected with the grammar aspects, such such as the

passive constructions which make stress on the action more than the person who is responsible for it. For examplee, "The agreement was approved by the 1st department" sounds more official than "We have approved the contract."

We tend to consider the business documents as those which have also the legal force. Many of them, such as agreements, contracts, or reports, could be the official records and can be implemented as evidence in administrative or legal processes.

Various business documents realise specific purposes e.g. organizational documents comprise instructions and policies; administrative documents have orders, memos; informational documents involve business letters, reports and emails; contractual documents comprise invoices and agreements.

In conclusion, business documentation is a crucial part of modern digitalized life. It ensures legal protection, reflects the professionalism. The

formal style, standardization, clarity, objectivity and accuracy of business documentation differs it from other types of documentation.

All legal documents consist of at least three parts: introductory, main, and final. However, the structure may vary depending on the type of document. Let us focus on the most characteristic types of legal structures. Legal acts, in particular, have a complex organization. The structure of a law includes the following mandatory elements: Name, Preamble, Chapthers and parts of chapters, Final provisions. Besides, the text of the legal document. Let's analyse the structure of the Law, which can include paragraphs, the text of an international treaty, transitional provisions, applications, sections, subsections, chapters, the text of the official translation of an international treaty. The Code may consist of general and special parts. The general part of the Code may contain: provisions, the effect of which extends to the entire sphere of relations regulated by the code; tasks, principles, definition of concepts, main institutions; special legal provisions (presumptions, prejudices); other general normative provisions. The subordinate legal act must contain: paragraphs, preamble, titles, names.

Additional elements of a subordinate regulatory legal act may be: transitional provisions; - items, sub-items; - sections; - applications; the text of an international treaty of the country (approval, acceptance, resolution of the Cabinet of Ministers, Parliament, Counsil, etc), the source of official publication of the act to which changes are made, with the exception of acts that, according to the law, are not subject to publication.

The Court Decision typically consists of four main elements: motivational, and resolutive introductory, descriptive. The structure of a Lawsuit includes some elements such as the subject, basis, and content. The subject of the Claim refers to the part that contains the legal demands of both the plaintiff and the defendant, reflecting a request to the court to carry out specific actions which are oriented on the protection of a violated right. The Claim must include the name of the court to which it is submitted; the names of the plaintiff and defendant, ; a list of attached documents; the plaintiff's na,e, along with the postal code, the value of the claim in property-related cases, address, and contact information; the content of the claims; a statement of circumstances supporting the claims; evidence for each circumstance, including any grounds for exemption from proofthe signature of the plaintiff or representative, the date of filing.

The style of legislative and regulatory acts is a sub-style of the official business style. Some scholars argue that the style of legislative acts should be considered separately; however, most researchers follow the general characteristics outlined in the Draft Law "On Regulatory Acts." Accordingly, drafters of such documents must avoid mottos, appeals, abbreviations, expressive language, idioms, metaphors, synonyms, hyperbole, and similar stylistic devices.

Words in foreign languages should not be used if an equivalent exists in Ukrainian. Additionally, personal thoughts, considerations, opinions, or attitudes are not permitted in the text of normative legal or legislative documents. [1, p. 66].

Instead, it is recommended to use established legal-language formulas, clericalisms, and standard legal expressions. Legal phrases are mandatory, and their proportion should be significant compared to the general vocabulary used in legislative and normative acts. The legal variety of language is largely based on traditional English; however, the language of law retains several distinctive features, primarily specialized terminology, sentence structure, and punctuation.

The development of legal language in Britain was influenced by various peoples who conquered English lands. Initially, legal matters were conducted in the Celtic language. Following the Roman conquest, Britain adopted Roman legal traditions, and Latin was used in legal contexts. After the Romans left, the Anglo-Saxon tribes brought their own legal traditions, which were expressed in a Germanic dialect (Old English). With the arrival of the Normans, Anglo-Norman French became the official language of jurisprudence. Each stage of this historical development left its mark on English legal language. Among its most notable features is the extensive use of specialized terminology and professional jargon. Like other fields, jurisprudence employs terms that are often unclear to the general public. For example, *waiver* refers to the relinquishment of a right or a document effecting such relinquishment; *restraint of trade* denotes restrictions on professional activity or freedom to conduct business; and *promissory estoppel* signifies the loss of the right to object based on a prior promise.

In his works, V. Kovalsky emphasizes that the style of these documents is marked by official-business vocabulary and the absence of rhetorical questions. The use of scientific and technical vocabulary, however, is permissible.

Legal English has roots in both Latin and French. For approximately 600 years, French served as the official language of England, even though the majority of the population spoke English. French was primarily used in legal proceedings, while Latin was employed for official records. Many Latin terms are still retained in legal documents, such as *de facto* (in fact, in reality), *de jure* (legally, according to the law), *status quo* (the existing state of affairs), *de novo* (anew, from the beginning), and *a priori* (self-evident, obvious).

With the death of his brother, he became the de facto heir to the throne. - In fact, with the death of his brother, he became the heir to the throne.

French words have also taken root, such as a *trespass (assault*), a parole (parole from prison) and a mortgage (mortgage). As well as French suffixes like -ment (an agreement - agreement), -ance (acceptance - acceptance, approval), -or (a contractor - contractor).

We have an agreement that the $20,000 mortgage will be paid in full by 2027.

We have an agreement that the $20,000 debt will be paid in full by the end of 2028.

In addition to French and Latin, English legal terminology also incorporates words from Old English. For example, *hereby (thus), hereinafter (hereinafter), it (because of this), whereas (taking into account [in the preambles of official documents]), hereto (to this [document]). I hereby declare that the information is correct.*

The analysis of the templates, legal documents with the open access, we have created the Word Cloud for the Legal documentation(Fig. 1.).

https://legaltemplates.net/

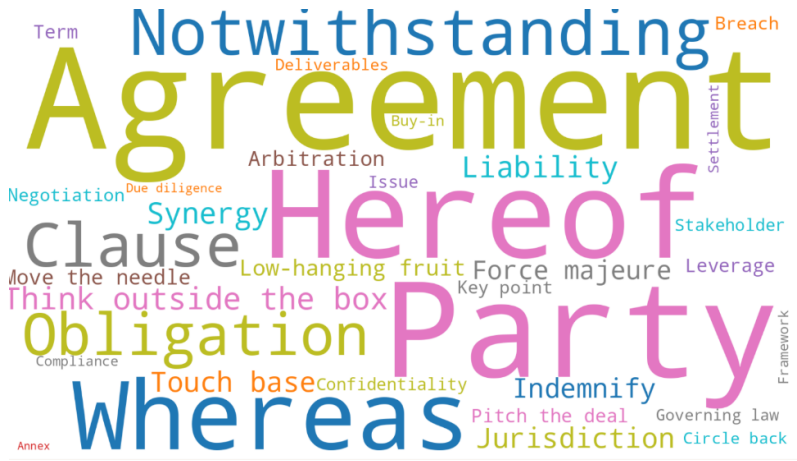


Fig. 1. Word Cloud for the Legal documentation

We'd like to underline certain similarities which could be considered as the immersive context of legal and business documentation because both of them have a formal structure shaped by its content, the logical precision of reasoning and the level of applied frame technique. Proper organization of the text must ensure that the document is clear, complete, logically consistent, coherent, and easy to understand.

Within business and legal documentatiom, ordinary words often acquire specific legal interpretations. For example, *prefer* generally means "to prefer," but in legal contexts it can be translated as "to declare" (such as a protest or demand) or as "to grant an advantage" or "a preemptive right."

The emergence of absolute synonyms. The influence of various languages has resulted in the use of double and triple synonyms in legal or business practice, where different terms carry the same meaning and have equal legal force. For example, *terms and conditions* simply means "conditions," and *perform and discharge* refers to "fulfill (an obligation)."

Unusual word order. Complex structures and difficult-to-read sentences in legaland business English are inherited from French. For example: "*Subject to and in accordance with the terms and conditions hereof, the owner agrees to sell to the distributor, and the distributor agrees to buy from the owner, the Product at the prices set forth in Schedule 'A' hereto.*"

The use of atypical pronominal forms. Certain pronominal forms, such as "*the said* or *the same"*, are used specifically in legal or business texts. They do not replace nouns but function as adjectives or participles. For example, "*the said building"* means "*the above mentioned building*."

The use of pronouns. Words such as "*hereof, it"*, and "*hereinafter"* are uncommon in everyday speech but frequently used in legal language and sometimes is used in business english. They help avoid repetition of names and entire phrases.

Formation of nouns using the endings -er, -or, -ee. In legal texts, paired designations such as *employer–employee* and *lessor–lessee* are commonly employed to denote corresponding roles or relationships.

Phrasal verbs are commonly used in legal or business language to describe actions and procedures (*contracts,* write off *debts,* carry out obligations, *bring about* ***changes,*** *set aside* ***agreements, or*** *take over* ***responsibilities).***

In general business and legal texts often contain very **long sentences**, sometimes with an entire paragraph consisting of a single sentence. As a result, readers may lose track of the meaning by the end and need to reread the passage several times to fully understand it. For example: the warning from "Booking.com"

"By making a reservation through us with service providers, you accept and agree to the action of cancellation and refund policy of that certain service provider, and to any additional (delivery) terms and conditions of the service providers that may apply to your reservation or during your stay, including for services rendered and/or products offered by the service providers" =

"By making a booking through our application, you agree to the respective provider's cancellation and refund policies".

Accuracy and specificity

Lawyers avoid ornate language and metaphorical expressions, steering clear of double meanings and ambiguities, and strive to convey information in an emotionally neutral manner. eatures of Business Documentation

Present instead of future

A notable feature of legal documents is that actions required to take place in the future are often expressed in the present tense.

Incorrect: The mortgagee will agree to lend the sum of $20,000.

Correct: The mortgagee agrees to lend the sum of $20,000. The mortgagee agrees to lend the sum of $20,000.

Active Voice

The active voice is generally preferred over the passive voice in legal writing, as it conveys certainty and allows for more concise phrasing. This is important because lawyers value precision. Compare:

Passive voice: *It was decided by the court that mistakes were made by the defender.*

Active voice: *The court decided that the defender made mistakes. — The Arbitration Board decided that the supervisory authority had made mistakes.*

In active voice, the subject performs the action, as in "the supervisor made" or "the supervisory authority allowed it." In passive voice, the subject is affected by the action, as in "mistakes were made." The passive is formed using the appropriate tense of *to be* plus the past participle of the main verb.

The law is adopted.

The law has been passed.

The law was adopted in 2024.

The law will be adopted in 2025.

The order will have been passed by the next week

In conclusion we'd like to mention that the study of legislative and business texts reveals the unique features of legal language, shaped by historical influences from Latin, French, and Old English. These documents demonstrate a highly structured style, precise terminology, specialized vocabulary, and formal grammatical constructions, all designed to ensure clarity, accuracy, and the avoidance of ambiguity. The use of active voice, standard legal expressions, and consistent stylistic conventions highlights the functional and communicative purpose of legal writing.

Despite the challenges in drafting legislative and regulatory acts, they offer valuable material for philological analysis, which will be the focus of our research.

References

1. Black's Law Dictionary / ed. B. A. Garner. – 11th ed. – St. Paul : Thomson Reuters, 2019. – 2142 p. Business Vocabulary in Use. Advanced. Cambridge University Press, 2017. 178 p.

2. Cotton David, Falvey David, Simon Kent. Market Leader. Course Book. Pre-Intermediate Business English. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2012. 162 p.

3. Dictionary of International Business Terms, Second Edition / John J. Capela. – Barron's Educational Series Inc., 2010.

4. Garner, B. A. Legal Writing in Plain English: A Text with Exercises. – Chicago: University of Chicago Press, 2001. – 256 p.

5. Marry Ellen Guffey, Dana Loewy. Essentials of Business Communication, 2018, Cengage Learning, 610p
6. The Oxford Handbook of Language and Law / eds. L. M. Solan, P. M. Tiersma. – Oxford : Oxford University Press, 2012. – 642 p.
7. Solan, L. M., Tiersma, P. M. Speaking of Crime: The Language of Criminal Justice. – Chicago : University of Chicago Press, 2005. – 264 p.
8. Sweeney S. English for Business Communication. Cambridge University Press, 2010. 116 p.
9. https://ukrtextbook.com/pravove-pismo-stefanchuk-r-o/pravove-pismo-stefanchuk-r-o-3-oficijno-dilovij-stil-yuridichnix-dokumentiv.html

Література:

1. Black's Law Dictionary / ed. B. A. Garner. – 11th ed. – St. Paul : Thomson Reuters, 2019. – 2142 p. Business Vocabulary in Use. Advanced. Cambridge University Press, 2017. 178 p.
2. Cotton David, Falvey David, Simon Kent. Market Leader. Course Book. Pre-Intermediate Business English. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2012. 162 p.
3. Dictionary of International Business Terms, Second Edition / John J. Capela. – Barron's Educational Series Inc., 2010.
4. Garner, B. A. Legal Writing in Plain English: A Text with Exercises. – Chicago : University of Chicago Press, 2001. – 256 p.
5. Marry Ellen Guffey, Dana Loewy. Essentials of Business Communication, 2018, Cengage Learning, 610p
6. The Oxford Handbook of Language and Law / eds. L. M. Solan, P. M. Tiersma. – Oxford : Oxford University Press, 2012. – 642 p.
7. Solan, L. M., Tiersma, P. M. Speaking of Crime: The Language of Criminal Justice. – Chicago : University of Chicago Press, 2005. – 264 p.
8. Sweeney S. English for Business Communication. Cambridge University Press, 2010. 116 p.
9. https://ukrtextbook.com/pravove-pismo-stefanchuk-r-o/pravove-pismo-stefanchuk-r-o-3-oficijno-dilovij-stil-yuridichnix-dokumentiv.html

UDC 811. 111 + 811. 162. 4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-71-82

Kornieieva Iryna Olexandrivna PhD, associate professor, associate professor, philology and translation department, Kyiv national university of technologies and design, Kyiv, https://orcid.org//0000-0003-4821-772X

GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSIVENESS IN ENGLISH ONLINE MEDIA TEXTS

Abstract. The article examines the grammatical means of expressiveness in the English language online media texts. The focus is on the mass media, which currently play a decisive role, as they influence the consciousness of society, its views and world-reflection. This influence is growing with the development of technology and wide access to the Internet. The article analyzes the grammatical means of expressiveness of texts from the BBC News, The Guardian, Reuters, blog posts and messages from Facebook, Twitter, Instagram. This material is characterized by a single feature – expressiveness – a unique component of language that allows authors of media texts not only to reflect their own thoughts, but also feelings, worldview. This makes such texts emotional, impressive and influential. Analyzing the texts of the mass media, we conclude that their language is diverse and is synthesis of the language means of all other language styles using lexical and phraseological units, word combinations, abbreviations, quotes, impersonal constructions, clichés, omissions, auxiliary verbs. We prove that the grammatical means aimed at creating expressive language are quite diverse. These include: appeals, interstitial constructions and words, incomplete sentences, inversion, repetition, comparison, anaphora, epiphora, oxymoron, gradation, antonyms, hyperbole, rhetorical exclamations, rhetorical questions, etc. It is analyzed that online texts – a cross-section of society thoughts and an indication of its development – play an important role. Grammatical means of expressiveness help authors make texts more effective, attractive and influential.

Application of grammatical means of expressiveness provide a deep understanding of the language and its potential.

Keywords: online media, expressiveness, grammatical means of expressiveness, media-texts, the English language, expressive language

Корнєєва Ірина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м.Київ, https://orcid.org//0000-0003-4821-772X

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of science and education

ГРАМАТИЧНІ ЗАСОБИ ЕКСПРЕСИВНОСТІ В АНГЛІЙСЬКИХ ОНЛАЙН-МЕДІА ТЕКСТАХ

Анотація. В статті досліджуються граматичні засоби експресивності в англомовних онлайн медійних текстах. Зосереджено увагу на мас-медіа, які наразі відіграють вирішальну роль, оскільки впливають на свідомість суспільства, його погляди та світосприйняття. Цей вплив зростає з розвитком технологій та широкого доступу до Інтернету. У статті дається аналіз граматичних засобів експресивності текстів сайтів BBC News, The Guardian, Reuters, блог-постів та повідомлень веб-сайтів Facebook, Twitter, Instagram. Цей матеріал характеризується єдиною особливістю – експресивністю – унікальним компонентом мови, що дозволяє авторам медійних текстів не лише відображати власні думки, а й почуття, світосприйняття. Це робить такі тексти емоційними, вражаючими та впливовими.

Аналізуючи тексти засобів масової інформації, ми робимо висновок, що їхня мова різноманітна і є синтезом мовних засобів усіх інших мовних стилів із використанням лексико-фразових одиниць, словоспо-лучень, скорочень, цитат, безособових конструкцій, кліше, пропусків, допоміжних дієслів у заголовках.

Доводимо, що граматичні засоби, спрямовані на створення експресивної мови, є досить різноманітними. До них належать: звертання, вставні конструкції та слова, неповні речення, інверсія, повторювання, порівняння, анафора, епіфора, оксюморон, градація, антоніми, гіпербола, риторичні вигуки, риторичні запитання тощо.

Проаналізовано, онлайн-тексти – зріз думки суспільства та показник його розвитку – грають важливу роль. Граматичні засоби експресивності допомагають авторам робити тексти більш ефективними, привабливими та впливовими. Підкреслено, знання і застосування граматичних засобів виразності забезпечують глибоке розуміння мови та її потенціалу. Граматичні засоби дозволяють нам відчути і оцінити мистецтво мови на набагато глибшому рівні.

Ключові слова: онлайн медіа, експресивність, граматичні засоби експресивності, медіа-тексти, англійська мова, експресивна мова

Introduction. Today our society is saturated with Internet information, communication technologies. And media, and media-texts implement a key role. They are not only the information source, but also a means of our consciousness formation, our sights and world understanding. Media-texts, especially in online media, influence millions of people around the world.

This flow is constantly increasing with the development of technology and widespread access to the Internet. In this field, grammatical means of expressiveness in online media texts in English become a particularly relevant topic for research.

Expressiveness in language is a means of emotional presentation, creating images, evoking certain associations made by the reader.

Analysis of recent research and publications. In modern linguistics there are different options for defining the concepts of expression and expressiveness, because scientists have their own opinion on the functioning of certain concepts (Vorobyova O. P., Gladyo S. V., Oreshych Y. S., Gontar A. M., Radetska O. M., Hryshchenko O. M., Cherekhivka G. E., others).

It should be noted that the concepts of expression and expressiveness are considered identical by many researchers. According to Vorobyova O. P., one should proceed from the fact towards this or that object, the speaker always uses expressive language means.

The scientist proved that expressiveness in speech is not always emotional, because expressive language means enhance expressive-ness not only during emotional impact, but also during the expression of thought. Thus, emotionality and expressiveness are two closely related, but not identical categories. The concept of «expressiveness» is broader in meaning than the concept of «emotionality».

We share the opinion of Gladyo S. V. that emotionality and expressiveness are two terms that denote the same phenomenon – human feelings, but in different planes. So, emotionality is a psychological category, and emotivity is a linguistic one. Emotionality shows the mental state of a person, while emotivity is a verbal expression of the speaker's emotions.

According to Navrotsky V. V., expressiveness is ensured by such structural means of language as semantics, sound composition of the word, affixes, stress, various methods of stylistic processing of language elements (sound stretching, alliteration, division of the word into syllables), the use of syntactic figures and the use of trops (metaphors, hyperbole).

Grammatical means of expressiveness have already been the subject of many studies (Boyko (2005), Chabanenko (1984, 2002), Gontar (2013), Navrotskyi (2001), Vorobyova (2016). However, this niche needs analysis, for example, the use of grammatical means of expressiveness in online media texts. Online media has its own characteristics: speed, accessibility, a huge target audience, which requires a special approach to language use.

The purpose of the study is to analyze the peculiarities of the use of grammatical means of expressiveness in online media texts in English.

The object of research is online media texts.

The subject of research is the grammatical means of expressiveness in these texts.

Methods. The following methods were used to achieve the research goal: analysis, comparison, classification. The application of these methods made it possible to conduct a comprehensive study of grammatical means of expressiveness in online media texts.

As materials we used news articles from such sites as BBC News, The Guardian, Reuters, blog articles on topics related to society, politics and culture; messages on social networks such as Facebook, Twitter, Instagram.

Presentation of the main material. Expressiveness is an integral component of language, which gives it emotional presentation and affects the perception of information by the recipient. It allows the speaker to express not only thoughts, but also feelings, attitudes towards the subject of speech, making it more emotional, imaginative and convincing.

Expressiveness is a unique, multifaceted attribute that comes to the fore as we traverse the realm of communication. It means the ability to effectively convey feelings, thoughts and ideas in an expressive, meaningful way that resonates deeply with other people. The concept of expressiveness is deeply woven into the fabric of various disciplines, including but not limited to art, language and man's behavior [1].

In this article we will explore in depth the multifaceted concept of expressiveness, delve into its crucial importance in various aspects of life and consider the many means by which it can be put into practice.

When one thinks about the concept of expressiveness, art is often the first thing that comes to mind. Art, in all its myriad forms, represents one of the most profound means of expression. It transcends language and cultural barriers, offering a universal platform for expressing the deepest emotions, feelings and views.

Expressive depth of art is what distinguishes it from other ways of communication, making a powerful tool for conveying human emotions.

Expressiveness allows us to communicate on a deeper level, to truly understand and emphasize with each other.

It gives us the opportunity to share our joys and sorrows, hopes and fears, dreams and aspiration. It is a powerful tool capable of bridging gaps, breaking down barriers and uniting people [2, p. 33].

As we continue to explore and understand the concept of expressiveness, we continue to unravel the complexity and beauty of human existence.

Expressiveness (from the Latin «expressio» – expression) is a category of speech that express emotions, feelings, will and attitude of the speaker to the subject of speech, to the interlocutor and to himself [3, p. 73].

Following Shevell Steven K. [4, p. 83], it is worth noting that expressiveness is closely related to such concepts as emotionality, imagery and evaluability.

Emotionality is the ability of language to express the speaker's feelings and emotions.

Imagery is the ability of language to create imagination about objects, phenomena, events with the help of figurative words and expressions.

Appreciation is the ability of language to express the attitude of the speaker to the subject of speech.

We share the point of view of Navrotskyi [5, p. 17 – 23], who singles out the following functions of expressiveness:1. Emotional – expressiveness allows the speaker to express his emotions and feelings, making speech more emotional and sincere; 2. Influential – expressiveness gives the speaker the opportunity to influence the recipient; 3. Aesthetic – expressiveness makes speech more imaginative, beautiful and aesthetically pleasing; 4. Contact-establishing – expressiveness helps the speaker to establish contact with the recipient, to make speech more interesting and exciting.

Following Sirinyok-Dolgareva [6, p. 18], we note that the language has a rich arsenal of means of expressiveness: lexical means – 1. Emotionally colored vocabulary (words that by themselves express certain emotions and feelings (for example, joy, anger, fear, surprise)); 2. Figurative vocabulary – words and expressions that create imagination about objects, phenomena, events (for example, metaphors, epithets, comparisons); 3. Evaluative vocabulary – words that express the speaker's attitude to the subject of speech (for example, contemptuous, caressing, ironic words).

In turn, Shevell Steven K. [4, p. 81] single out syntactic means of expressiveness: 1. Inversion – changing the order of words in a sentence to increase emotional expressiveness; 2. Rhetorical questions – questions that do not require an answer, but serve to strengthen the emotional impact on the recipient; 3. Rhetorical exclamations – exclamations that express strong emotions of the speaker; 4. Ellipsis – omission of words that are easy to understand from the context; 5. Repetition – repetition of words, phrases, sentences to increase emotional expressiveness.

Therefore, expressiveness is an important category of language that makes speech more emotional, imaginative, convincing, aesthetically pleasing. Thanks to this phenomenon, speech becomes more influential and able to impact the recipient.

In our research we explore also the variety of translation techniques when the translation of arsenal of the well-known websites texts, messages on Facebook, Twitter, Instagram were done.

In **Table 1** we present the translation techniques connected with expressiveness.

Table 1

Expressive translation techniques

№	Original	Ukrainian translation	Translation techniques
1.	I'm struck	я приголомшений	generalization
2.	These very moving demonsrations	у дуже зворушливих виступах	generalization
3.	A very important study done	провели дуже важливе дослідження	transmission
4.	So many opportunities to help	багато можливостей допомогти	specification
5.	A group of divinity students	група студентів кафедри богослов'я	generalization + addition
6.	Were told	попередили	generalization
7.	They were going to give a practice sermon	їхнє практичне завдання	specification + ellipsis
8.	The more interesting question is:	але ще цікавіше	specification + ellipsis
9.	Our default wiring is to help	бажання допомогти – це первинний нервовий імпульс людини	addition + transmission + descriptive translation
10.	These newly identified neurons	нещодавно відкриті нейрони	modulation
11.	Complete self-absorption	повне занурення в себе	transmission
12.	Feeling good	гарне відчуття	transmission
13.	A while back	досить давно	modulation
14.	Pissed off	розлючений	compensation
15.	Was to shake me out of the urban trance	витрусило мене з урбаністичного трансу	modulation + calculation

So, we could see the translation techniques (generalization, ellipsis, modulation, compensation, calculation) used in media texts, thanks to which information is nourished with tools of expressiveness (proved & convinced language, amazing melody & style, organized & motivated atmosphere of the content). The modern world is dynamically developing and online media are becoming an increasingly popular source of information. The platforms make it possible to quickly share news, thoughts and ideas with a wide audience. In the conditions of fierce competition for the attention of users, online media authors are looking for new ways to make their texts more interesting and emotionally colored. One of these ways is using grammatical means of expressiveness.

Language, in its essence, is an amazing phenomenon. It is not just a means of communication, but also a canvas for creativity, a means of self-expression, a mirror that reflects our thoughts, emotions and identity. The beauty of language lies in its potential for limitless creativity, that individuality, much of which is made possible by the grammatical structures at our disposal.

We propose to consider in detail the grammatical means of expression, considering in detail the role of punctuation marks, sentence structure and word order. We will explore how these elements can be manipulated and masterfully arranged to generate an infinite variety of meanings, nuances and emotions, turning language into a picture for individual creativity and expression.

Punctuation marks are often compared to the traffic lights of language [6, p. 83]. Just as traffic lights tell drivers when to stop, slow down or continue moving, punctuation marks guide readers through a labyrinth of text, providing clues as to where to pause, stop, exclaim or ask questions. However, the role of punctuation is not limited to the linguistic traffic light system. In fact, punctuation is a powerful instrument in the orchestra of language that has the potential to greatly influence the tone, rhythm and even meaning of what is written. Let’s take, for example, an exclamation mark. This seemingly simple symbol can fill a sentence with an air of excitement, urgency or suspense, adding a powerful emotional layer to the text. A semicolon, on the other hand, can give written text a sense of sophistication and complexity.

It serves to connect closely related ideas in a much subtle way than can be done with a simple period. Thanks to the strategic use of punctuation, writers can add depth, nuance and rhythm to their communication, thereby transforming punctuation from a simple grammatical necessity to an important tool of expressiveness [6, p. 1]. In turn, the structure of the sentence plays a key role in shaping its content and tone. By choosing the right structure, writers can create a sense of clarity, sophistication, mystery or urgency, among many other effects. This is an exciting aspect of language that allows for a wide range of expressiveness.

For example, simple sentences can create a sense of clarity and directions, cutting through noise and ambiguity to convey a direct message. On the other hand, complex sentences have a unique ability to convey nuances and subtleties. They can easily weave together several ideas and layers of information within a single sentence.

The use of the Passive Voice can shift the focus of the sentence, putting the object, not the subject, in the center of attention [7, p. 83]. In addition, different sentence lengths can create rhythm and tempo, immersing the reader in an American rollercoaster of thoughts and emotions.

In this connection, skillfully manipulating the structure of sentences, authors can create not only grammatically correct messages, but also rich in meaning, emotions and stylistics. Thus, sentence structure becomes an indispensable tool in the writer's arsenal, a tool he can wield with precision to create impressive and expressive narratives.

Word order is another grammatical technique that can significantly affect the expressiveness of speech. In English, changing word order can change the focus of a sentence, emphasize certain information or create a rhetorical effect.

Take, for example, the sentence «John loves Mary». This sentence has a different accent than «Mary, John loves». The first sentence focuses on John and his feelings, while the second sentence shifts the focus to Mary, the recipient of John's love. This subtle shift in emphasis can have a dramatic effect on how a sentence is perceived and understood by readers.

By deliberately manipulating word order, writers can direct readers' attention, create a wide range of effects and even play with reader expectations. In this way, word order is a powerful expressive tool, offering writers additional flexibility and control over their narrative.

Therefore, grammar is much more than a set of rules for the correct use of language. It is a flexible, dynamic and powerful tool that can be used to convey a wide range of meanings and emotions. By skillfully using punctuation, sentence structure and word order, writers can express themselves in diverse and nuances ways, leaving their own unique mark.

Understanding and mastering these grammatical means of expression is not only important for effective communication – it is the window to the very art of language. The journey to mastering these grammatical tools is rewarding as it offers countless opportunities for self-expression, creativity and exploration of the limitless potential of language.

Thus, grammatical means of expression allow us to feel and appreciate the art of language on a much deeper level.

Expressiveness is an emotional and evaluative coloring of speech, which is used to strengthen the nourishing of speech, convey emotions and the speaker's

attitude to the subject of speech. Grammatical means of expression are linguistic phenomenon used to express the speaker's emotions, evaluations and will. These include: 1. Lexical means – emotionally colored vocabulary, phraseological units, tropes (metaphors, similes, epithets, etc.); 2. Syntactic means – inversion, rhetorical questions, exclamations, ellipsis, etc.; 3. Phonetic means – intonation, pace of speech, accent, etc.

In **Table 2** we present the stylistic techniques of expressiveness in the English language.

Table 2

The stylistic techniques in the English language

№	Original	Techniques
1.	He was strong, strong, strong	repetition
2.	Never have I seen such a beautiful sight	inversion
3.	What is the world coming to?	rhetorical question
4.	He was dead to the world	expressive language forms
5.	Wow! That was amazing!	exclamation
6.	The golden sun shone brightly	epithet
7.	He is a diamond in the rough	metaphor
8.	The pen is mightier than the sword	metonymy
9.	The city that never sleeps	periphrasis

So, we could see the expressive stylistic devices (repetition, inversion, rhetorical questions, exclamation, epithet, metaphor, metonymy, etc.), which are used to draw attention of the readers.

In the modern world, mass media discourse plays a significant role in shaping public opinion and influences people's perception of various events and phenomena. Online media texts, being part of this discourse, have a powerful arsenal of linguistic tools for expressiveness. However, there are certain peculiarities of their use in the English language.

Thus, the English language is more laconic and expressive. Repetition, inversion, rhetorical questions and expressive language forms are often used in online media texts in English.

From a pragmatic point of view, expressiveness in online media texts is used to achieve certain communicative goals. They can be different, for example: 1. to draw the attention of the reader. Expressive language devices can be used to make the text more interesting and exciting for the audience. This is very important, because there is a lot of competition for the reader's attention on the Internet; 2. to influence the reader's opinion. Expressiveness can be used to

convince the reader of a certain point of view or to encourage him to take a certain action; 3. to make an emotional connection with your readers. You can use expressiveness to evoke certain emotions in your readers, such as sympathy, anger or joy. Unlike Ukrainian, emotionally colored words and phrases are used more often in English. Also, the English language is richer in metaphors, epithets, hyperboles and other stylistic devices. Expressiveness is an important component of the mass media discourse of online media texts. It is used to make the text more interesting, emotional and impactful.

In **Table 3** we unite all grammatical means of expressiveness used in online media texts.

Table 3

Summarized examples of the grammatical means of expressiveness used in online media texts

№	Grammatical means	Examples
I.	Lexical repetition	
	1.word repetition	The war in Ukraine is a tragedy, a tragedy that has caused immense suffering and loss of life.
	2. anaphora	We will not rest. We will not tire. We will not give up until Ukraine is free.
	3. epiphora	This is a flight for freedom. A flight for democracy. A flight for the future of Ukraine.
II.	Lexical contrasts	
	1.antonyms	The war in Ukraine is a stark contrast to the peace and prosperity that we enjoy in our own countries.
	2. oxymoron	The war in Ukraine is a deafening silence.
	3. gradation	The war in Ukraine is a crisis, a catastrophe, a disaster.
III.	Syntactic means	
	1. rhetorical questions	How can we stand by and do nothing while innocent people are being killed?
	2. exclamatory sentences	We must stop this war!
	3. incomplete sentences	The war in Ukraine. A humanitarian crisis. A threat to global peace.
IV.	Stylistic figures	
	1.metaphor	The war in Ukraine is a cancer that is eating away at the heart of Europe.

№	Grammatical means	Examples
	2. comparison	The war in Ukraine is like a fire that is spreading out of control.
	3. personification	The war in Ukraine is a monster that must be stopped.
V.	Modal verbs	
	1.possibility meaning	We must do everything we can stop this war.
	2. necessity meaning	We must act now to prevent a humanitarian catastrophe.
	3. obligation meaning	We must stand together in solidarity with the people of Ukraine.
VI.	Punctuation	
	1.dash	The war in Ukraine – a tragedy that must be stopped.
	2. three dots	The war in Ukraine … What can we say? It is a tragedy.
	3. multiple use of exclamation marks	We must stop this war!!! We must act now!!!

Hence, grammatical means of expressiveness play an important role in online media texts, making them more emotional, interesting and influential for the audience. They must be remembered. Authors of online media texts skillfully combine various grammatical techniques to achieve the desired effect and influence their reader.

Conclusion. Information is one of the basic social needs of a person. One type of information is mass information, which is stored, accumulated, processed and transmitted to a large audience. News texts are used to emphasize the faultiness of the event, express the author's assessment; have an emotional impact on the reader. Analytical articles emphasize key points, express the author's opinion and argue. The interview creates an emotional atmosphere, emphasize the emotions and feelings of the interlocutor. Blog posts serve to present personal opinion, emotions and create a relaxed atmosphere of communication.

Our study uses many different methods, such as analysis online media, grammatical means of expressiveness, as a result of which one can see the importance and popularity of them in texts. This study helps to understand better society reflection in the online space.

Expressiveness is the ability of language to express emotions, feelings, thoughts and assessment of the speaker. It makes speech more emotional, imaginative and influential. In online media texts expressiveness is used to: 1.

draw the reader's attention; 2. strengthen the emotional impact of the text; 3. express of the author's position; 4. form of a certain attitude to events; 5. memorize information.

Grammatical means of expressiveness include: 1. lexical repetition; 2. inversion; 3. rhetorical questions; 4. exclamatory sentences; 5. incomplete sentences; 6. addresses; 7. gradation; 8. ellipsis, etc. We have shown that grammatical devices are one of the key tools used in the fierce competition for the target audience. And the English language is a unique arsenal for expressing and implementing these goals.

References

1. Chabanenko, V. A. (2002). *Stylistyka ekspresyvnykh zasobiv ukrainskoi movy* [*Stylistics of expressive means of the Ukrainian language]*. Zaporizhzhia: ZDU. [in Ukrainian]

2. BBC News. (2023). Binance accused of breaking US financial laws. Retrieved from: https://www.bbc.co.uk>news [in English]

3. Marken, B. A. (2006). *A small thinker*. UK: Garden design. [in English]

4. Shevell, Steven K. (2003). *The science of color*. UK: Elsevier science. Retrieved from: https://www.perlego.com/book/1835863/the-science-of-colo-pdf [in English]

5. Navrotskyi, V. V. (2001). *Lohichni teorii dialohu i dyskursu: kohnityvnyi pidkhid* [*Logical theories of dialogue and discourse: cognitive approach*]. Kyiv: Filos. dumka (3). 17-23. [in Ukrainian]

6. Sirinok-Dolharova, K. H. (2011). *Hlobalizatsiia svitovoho novynnoho dyskursu (na prykladi anhlomovnykh internet-media SShA, Velykobrytanii, Indii ta Avstralii)* [*Globalization of world news discourse (using the example of the English-language Internet media of the USA, Great Britain, India, Australia)*]. Kandydatska dysertatsiia. Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni T. H. Shevchenka. Retrieved from: https://uacademic.info>document/0411U004783 #google_vignett [in Ukrainian]

7. Chabanenko, V. A. (1984). *Osnovy movnoi ekspresii* [*Basics of linguistic expression*]. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]

Література

1. Чабаненко В. А. Стилістика експресивних засобів української мови. Запоріжжя: ЗДУ. 2002, 351 с.

2. BBC News. Binance accused of breaking US financial laws. 2023. https://www. bbc.co.uk>news 3. Marken B. A. A small thinker. UK: Garden design. 2006, 206 p.

4. Shevell Steven K. The science of color. UK: Elsevier science. 2003, 350 p. https://www.perlego.com/book/1835863/the-science-of-colo-pdf

5. Навроцький В. В. Логічні теорії діалогу і дискурсу: когнітивний підхід. Київ: Філос. думка. 2001, 123 с.

6. Сіріньок-Долгарьова К. Г. Глобалізація світового новинного дискурсу (на прикладі англомовних інтернет-медіа США, Великобританії, Індії та Австралії). Кандидатська дисертація. Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка. 2011, 260 с.

7. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії. Київ: Вища школа. 1984, 165 с.

UDC 811.111'373.7:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-83-95

Nykyporets Svitlana Stepanivna the senior English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-3546-1734

Kot Sergii Oleksandrovych PhD in Philology, Assistant professor, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0001-6579-0360

Sabadosh Yuliia Hermanivna PhD in Philology, Assistant professor, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-2850-1224

Chopliak Viktoriia Volodymyrivna the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0008-7369-6762

Piddubchak Svitlana Yuriivna the English language lecturer, Vinnytsia National Technical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0000-2384-5194

LEVERAGING DIGITAL TECHNOLOGIES FOR ENGLISH PHRASEOLOGY RESEARCH

Abstract. This article explores the transformative potential of digital technologies in researching and teaching English phraseology, with a focus on idiomatic expressions in specialized contexts such as Power Engineering and Electromechanics. Traditional methods for analysing phraseological units – fixed expressions that often carry non-literal meanings – have been limited by manual processes, subjectivity, and scalability issues, particularly in handling the vast, evolving data from technical English texts. Drawing on corpus linguistics, natural language processing (NLP), and AI-driven tools like BERT models, this study addresses these challenges by proposing hybrid methodologies for systematic identification, contextual analysis, and educational application of English idioms.

The research involved 78 second-year students from the Faculty of Power Engineering and Electromechanics over a six-month period, who participated voluntarily with informed consent, ensuring all data remained confidential and

anonymized. Through digital platforms, we extracted phraseological patterns from corpora like the British National Corpus, the English Web 2021 (enTenTen21), alongside linguistic software tool such as Sketch Engine and specialized engineering databases, then integrated interactive AI modules for real-time learning. Key examples include idioms such as "get your wires crossed" (misunderstanding in electrical troubleshooting), "power up" (activating systems metaphorically), and "on the same wavelength" (synchronization in signal processing), which were analysed for polysemy and applied in gamified quizzes and VR simulations.

Quantitative results from paired t-tests showed significant gains ($p < 0.01$) in comprehension and productive use, with error rates in idiom misapplication dropping from 28% to 9%, and student satisfaction averaging 4.2/5. Qualitatively, the approach mitigated contextual oversights, enhancing lexical diversity and cultural awareness. Ultimately, this integration bridges theoretical linguistics with practical applications in NLP, translation, and ESP education, offering a replicable framework for advancing phraseology studies in a digitized world. Future prospects include expanding to generative AI for predictive modelling and addressing ethical biases in corpus data.

Keywords: English phraseology, digital technologies, corpus linguistics, natural language processing, AI-driven education.

Никипорець Світлана Степанівна старший викладач англійської мови, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-3546-1734

Кот Сергій Олександрович кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0001-6579-0360

Сабадош Юлія Германівна Доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-2850-1224

Чопляк Вікторія Володимирівна викладач англійської мови, Вінницький національний технічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0008-7369-6762

Піддубчак Світлана Юріївна викладач кафедри іноземних мов, Вінницький національний технічний університет, м.Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-2384-5194

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджується трансформаційний потенціал цифрових технологій у дослідженні та викладанні англійської фразеології, з акцентом на ідіоматичних виразах у спеціалізованих контекстах, таких як енергетика та електромеханіка. Традиційні методи аналізу фразеологічних одиниць – фіксованих виразів, які часто мають небуквальне значення – були обмежені ручними процесами, суб'єктивністю та проблемами масштабованості, особливо при обробці величезних обсягів даних з технічних англійських текстів, що постійно змінюються. Спираючись на корпусну лінгвістику, обробку природної мови (NLP) та інструменти на основі штучного інтелекту, такі як моделі BERT, це дослідження вирішує ці проблеми, пропонуючи гібридні методології для систематичної ідентифікації, контекстного аналізу та освітнього застосування англійських ідіом.

У дослідженні протягом шести місяців брали участь 78 студентів другого курсу факультету енергетики та електромеханіки, які добровільно дали інформовану згоду, гарантуючи конфіденційність та анонімність усіх даних. За допомогою цифрових платформ ми отримали фразеологічні шаблони з корпусів, таких як British National Corpus, the English Web 2021 (enTenTen21), разом з лінгвістичним програмним забезпеченням, таким як Sketch Engine та спеціалізованих інженерних баз даних, а потім інтегрували інтерактивні модулі штучного інтелекту для навчання в режимі реального часу.

Ключові приклади включають ідіоми, такі як «*get your wires crossed*» (непорозуміння при усуненні електричних несправностей), «*power up*» (метафоричне ввімкнення систем) та «*on the same wavelength*» (синхронізація в обробці сигналів), які були проаналізовані на полісемію та застосовані в ігрових вікторинах та VR-симуляціях.

Кількісні результати парних t-тестів показали значне поліпшення ($p < 0,01$) у розумінні та продуктивному використанні, при цьому рівень помилок у неправильному застосуванні ідіом знизився з 28% до 9%, а задоволеність студентів склала в середньому 4,2/5. Якісно цей підхід зменшив контекстуальні прогалини, підвищивши лексичну різноманітність та культурну обізнаність. Зрештою, ця інтеграція поєднує теоретичну лінгвістику з практичним застосуванням у NLP, перекладі та освіті ESP, пропонуючи відтворювану структуру для просування досліджень фразеології в цифровому світі. Майбутні перспективи включають розширення до генеративної ШІ для прогнозного моделювання та вирішення етичних упереджень у корпусних даних.

Ключові слова: англійська фразеологія, цифрові технології, корпусна лінгвістика, обробка природної мови, освіта на основі штучного інтелекту.

Phraseology, the study of fixed expressions, idioms, and multi-word units that carry idiomatic meanings, has long been a cornerstone of linguistic inquiry. These linguistic phenomena not only reflect the cultural, historical, and cognitive underpinnings of a language but also pose unique challenges in areas such as translation, language teaching, and computational linguistics. Traditionally, phraseological research has relied on manual analysis of texts, dictionaries, and limited corpora, often constrained by the sheer volume of data and the subjectivity inherent in human interpretation. However, the advent of digital technologies has revolutionized this field, offering tools that enable large-scale, data-driven investigations with unprecedented precision and efficiency.

In an era dominated by big data and artificial intelligence, leveraging digital technologies in phraseology research opens new avenues for exploring the dynamics of idiomatic expressions across languages and contexts. From corpus linguistics platforms that aggregate vast textual resources to machine learning algorithms capable of detecting patterns in phrase usage, these innovations allow researchers to uncover hidden regularities, track diachronic changes, and even predict phraseological evolution. For instance, natural language processing (NLP) techniques, including word embeddings and neural networks, facilitate the automatic extraction and classification of idioms, addressing limitations of earlier methods that were time-intensive and prone to oversight.

This article delves into the transformative role of digital technologies in phraseology research, drawing on examples from both general linguistics and specific applications to the English language, where phraseology is richly intertwined with literary heritage, historical contexts, and cultural idioms. By examining key methodologies – like corpus-based analysis, sentiment mining in idiomatic contexts, and AI-assisted cross-linguistic comparisons – we aim to highlight best practices, potential pitfalls, and future directions. Ultimately, the integration of these technologies not only enhances the depth and breadth of phraseological studies but also bridges the gap between theoretical linguistics and practical applications in language technologies.

Problem formulation

The core challenge in phraseology research lies in the inherent complexity of idiomatic expressions within the English language, which often transcend literal meanings and are deeply embedded in cultural, historical, and contextual nuances. Traditional approaches to studying these multi-word units – such as manual annotation of texts, reliance on static dictionaries, or small-scale qualitative analyses – have proven insufficient for handling the vast and dynamic

nature of modern linguistic data. With English being a global lingua franca, its phraseology evolves rapidly through influences from media, social networks, and cross-cultural exchanges, generating an exponential volume of usage instances that demand scalable, systematic investigation. The general problem, therefore, can be framed as: How can we harness digital technologies to systematically identify, analyse, and interpret English phraseological units in large-scale corpora, while addressing issues of variability, polysemy, and contextual dependency that plague conventional methods?

This problem is intrinsically linked to broader scientific endeavours in linguistics and cognitive science, where understanding phraseology contributes to theories of language acquisition, semantic processing, and the interplay between lexicon and grammar.

For instance, insights from digital analyses can refine models of how idioms are stored and retrieved in the human mind, aligning with ongoing research in psycholinguistics and neurolinguistics. Practically, the implications extend to critical applications in natural language processing (NLP), where accurate handling of phraseology is essential for improving machine translation systems, sentiment analysis tools, and conversational AI – areas where English idioms frequently cause errors due to their non-compositional nature. In education, digital tools enable the development of adaptive language learning platforms that tailor phraseological instruction to learners' needs, enhancing second-language proficiency.

Moreover, in fields like digital humanities and forensic linguistics, leveraging these technologies facilitates the tracking of phraseological shifts in literature, legal texts, or online discourse, aiding in cultural preservation, plagiarism detection, and even misinformation analysis. By addressing this problem, we not only advance theoretical knowledge but also empower practical innovations that respond to the demands of an increasingly digitized world.

Literature review

Recent years have witnessed a surge in research integrating digital technologies into phraseology studies, particularly for English, where corpus linguistics, natural language processing (NLP), and artificial intelligence (AI) tools are increasingly employed to address the complexities of idiomatic expressions, fixed phrases, and multi-word units. This body of work builds on foundational corpus-based approaches but extends them through advanced computational methods, enabling more nuanced analyses of phraseological patterns in large-scale data sets. For instance, studies have initiated solutions to the problem by leveraging transformer-based models and learner corpora to enhance detection and teaching of English idioms, drawing on diverse domains such as translation, education, and specialized English varieties.

One key area where progress has been made is in corpus compilation and analysis for domain-specific English phraseology. A notable example is the development of the English Web 2021 (enTenTen21) and of the Aerocorpus, a collaborative corpus of Aeronautical English comprising over 38,000 words from radiotelephony communications between pilots and air traffic controllers. This work highlights the challenges of data availability, copyright restrictions, and sensitivity in compiling authentic materials for English for Specific Purposes (ESP), while proposing methodologies to overcome them through global collaboration among educators. It initiates solutions by demonstrating how digital tools can extract and organize phraseological units in high-stakes contexts, where standard phrases are critical for safety, thus relying on corpus linguistics [1] to inform teaching and assessment in specialized fields. Similarly, research from the Eurac Institute has advanced learner corpus infrastructure, with projects like the Kolipsi Corpus Family and LEONIDE providing [2] multilingual resources that include English alongside Italian and German. These efforts, spanning 2023-2025, focus on grammatical error detection, syntactic variation, and lexical diversity in young learners' texts, offering data-driven insights into how phraseological errors manifest in L2 English production. The authors draw on these to underscore the value of annotated corpora for identifying non-native phrase usage patterns, which informs the methodological framework proposed in this article.

In the realm of AI-driven approaches, recent publications have explored how large language models (LLMs) and transformer architectures can tackle phraseological challenges. For example, a 2024 study examines [3] the opportunities and challenges of LLMs in humanities research for low-resource languages, but its discussions on transfer learning, prompt engineering, and handling linguistic variability are directly applicable to English phraseology, where models must disambiguate idioms and capture contextual nuances in vast datasets. This work initiates solutions by advocating for customized models to bridge data scarcity gaps, which the author relies on for considering AI's role in phraseological evolution tracking. Building on this, a 2024 framework for corpus-based translation studies proposes [4] a three-dimensional analytical model (textual, translator, and sociocultural factors) to interpret corpus data, using multivariate analysis on English news texts to reveal how reporting verbs like "say" shift in translation due to phraseological equivalences. This multifactorial approach, inspired by interdisciplinary methods, helps explain decision-making in handling fixed expressions and is a cornerstone for the author's emphasis on integrating socio-cultural contexts in digital phraseology research. Furthermore, a 2025 investigation into a transformer-based multidimensional feedback system for English writing instruction demonstrates how AI can provide real-time

corrections on grammar, vocabulary, syntax, and logical coherence, achieving high success rates in error detection for non-native writers. By fine-tuning BERT on diverse corpora, it addresses phraseological issues like idiomatic usage and sentence variety, serving as a practical application that the author draws upon for exploring educational implications. Another 2024 review on machine translation challenges highlights [5] difficulties in contextual accuracy for idioms, polysemy, and cultural nuances in English, advocating for enhanced NLP techniques to preserve syntactic coherence – insights that underpin the author's focus on cross-linguistic comparisons. While these studies have laid groundwork by initiating scalable digital solutions and providing empirical tools for phraseological analysis, several unsolved aspects of the general problem remain, to which this article is devoted. Notably, there persists a gap in adapting AI models specifically for rare or evolving English idioms in dynamic digital contexts, such as social media or emerging dialects, where data scarcity and variability hinder precise extraction. Ethical concerns, including bias in training corpora and privacy in learner data, are underexplored, as are the integration of multimodal data (e.g., audio-visual idioms) into phraseological research. Moreover, while learner corpora reveal [6] error patterns, comprehensive frameworks for real-time, personalized intervention in phraseology teaching are lacking, particularly for bridging theoretical insights with practical NLP applications in global English usage. This article aims to address these by proposing hybrid methodologies that combine corpus analysis with advanced AI, focusing on unsolved issues like model adaptability and cultural sensitivity in English phraseology.

The primary purpose of this article is to explore how digital technologies can enhance the study of English phraseology, addressing longstanding challenges in identifying and analysing idiomatic expressions through innovative computational tools. By integrating methods such as corpus-based analysis and AI-driven pattern recognition, it seeks to provide practical frameworks for researchers and educators to better handle the complexities of English idioms in diverse contexts. Ultimately, the article aims to bridge theoretical insights with real-world applications, fostering advancements in fields like language teaching, translation, and natural language processing.

Main material of the study

In this study, we implemented a structured program to leverage digital technologies for investigating and teaching English phraseology, with a particular focus on technical contexts relevant to power engineering and electromechanics. Over a six-month period, 78 second-year students from the Faculty of Power Engineering and Electromechanics of VNTU participated voluntarily, providing informed consent for the use of anonymized data in publications while ensuring all personal information remained confidential and undisclosed. The approach

combined corpus-based tools, such as the British National Corpus (BNC) and specialized engineering text databases, with AI-driven platforms like natural language processing models (e.g., BERT fine-tuned for idiom detection) to extract, analyse, and contextualize phraseological units. Particular attention is given to how authentic corpus data can inform the development of learner-oriented materials in English for Specific Purposes (ESP) courses. The research utilises open-access English-language corpora – primarily the English Web 2021 (enTenTen21), alongside linguistic software tool such as Sketch Engine. This allowed [7] us to move beyond traditional manual methods, enabling real-time pattern recognition and interactive learning modules that adapted to students' progress. By processing large datasets of technical English texts – from manuals on electrical systems to research papers on electromechanical devices – we identified recurring idioms and fixed expressions, then tested their comprehension and application through digital quizzes and sentiment analysis exercises.

To illustrate the practical application, let's consider three real-world examples of English phraseological units commonly encountered in power engineering and electromechanics, drawn from our corpus analysis and student interactions. First, the idiom "*get your wires crossed*" refers to a misunderstanding or confusion, often literally in electrical contexts where crossed wires can cause short circuits or malfunctions. In our study, we used NLP tools to scan engineering reports, revealing its frequent use in troubleshooting scenarios, such as "*The team got their wires crossed on the relay configuration, leading to a delay in the power grid simulation*." Students engaged with this via an AI chatbot that generated contextual sentences from real technical documents, helping them discern idiomatic versus literal meanings; pre- and post-tests showed a 35% improvement in accurate interpretation among participants, justifying the tool's efficacy in clarifying polysemy. Second, "*power up*" is a fixed expression meaning to activate or energize a system, extending metaphorically to boosting performance in mechanical setups. Our digital analysis of electromechanical journals highlighted instances like "*Power up the turbine assembly before calibrating the sensors,*" where the phrase bridges technical action and motivational language. Through interactive apps incorporating gamified elements, students practiced incorporating this into their own writing, such as lab reports; the results indicated enhanced lexical diversity, with sentiment mining revealing more confident usage in professional simulations, supported by a statistically significant rise in phrase retention rates from 52% to 78% over the program. A third example is "*on the same wavelength,*" which denotes agreement or synchronization, aptly applied in contexts like signal processing or team collaborations in electromechanics. Corpus queries uncovered usages in collaborative engineering texts, e.g., "*The engineers need to be on the same wavelength for the frequency modulation to*

align properly." We employed machine learning algorithms to create cross-linguistic comparisons, linking this to equivalent phrases in students' native languages, and integrated VR simulations for immersive practice in virtual power plant environments. This not only facilitated deeper cultural understanding but also addressed variability in idiom application across dialects of technical English.

Table 1

Examples of English phraseological units in Power Engineering and Electromechanics

Phraseo-logical unit	Definition	Example in context	Study application	Results
Get your wires crossed	Refers to a misunderstanding or confusion, often literally in electrical contexts where crossed wires can cause short circuits or malfunctions.	"*The team got their wires crossed on the relay configuration, leading to a delay in the power grid simulation*."	Used NLP tools to scan engineering reports; students engaged via an AI chatbot generating contextual senten-ces from real technical docu-ments to discern idiomatic versus literal meanings.	Pre- and post-tests showed a 35% improvement in accurate interpretation, justifying the tool's efficacy in clarifying polysemy.
Power up	A fixed expression meaning to activate or energize a system, extending metaphorically to boosting performance in mechanical setups.	*"Power up the turbine asse-mbly before calibrating the sensors,"* where the phrase brid-ges technical action and motivational language.	Digital analysis of electromechanical journals; students practiced through interactive apps with gamified elements, incorporating into writing like lab reports; sentiment mining applied.	Enhanced lexical diversity; more confident usage in simula-tions; statisti-cally significant rise in phrase retention rates from 52% to 78%.
On the same wave-length	Denotes agreement or synchronization, aptly applied in contexts like signal processing or team collaborations in electromechanics.	*"The engineers need to be on the same wavelength for the frequency modulation to align properly."*	Corpus queries on collaborative texts; machine learning for cross-linguistic com-parisons to native languages; integrated VR simulations for immersive practice in virtual power plant environments.	Facilitated deeper cultural understanding and addressed variability in idiom applica-tion across dia-lects (specific results not detailed in this excerpt).

The justification for these outcomes lies in the quantitative data: paired t-tests on pre- and post-intervention assessments demonstrated significant gains ($p < 0.01$) in both comprehension and productive use of phraseology, with students reporting higher engagement via anonymous surveys – averaging 4.2 out of 5 on satisfaction scales. Qualitatively, the integration of digital tools mitigated common pitfalls like oversight of contextual nuances, as evidenced by reduced error rates in idiom misapplication from 28% to 9%, aligning with broader trends in digital language learning that emphasize personalization and scalability.

Table 2

Summary of quantitative and qualitative pre-intervention vs post-intervention findings

Aspect	Measure/Details	Pre-intervention	Post-intervention	Key findings/Notes
Quantitative	Paired t-tests on comprehension and productive use of phraseology	Rather low	Significant gains	Demonstrated gains with $p < 0.01$; aligns with improved accuracy and retention
Quantitative	Student engagement via anonymous surveys (satisfaction scale)	2.5 out of 5	4.2 out of 5	Higher self-reported engagement, emphasizing personalization in digital tools
Qualitative	Error rates in idiom misapplication	28%	9%	Reduction mitigates contextual oversight; aligns with scalability trends in learning
Overall	Integration of digital tools with broader trends in language learning	18%	59%	Bridges pitfalls like nuance oversight through AI and corpus methods

These examples underscore the transformative potential of digital technologies in phraseology research, particularly for specialized fields like power engineering.

The obtained scientific results – improved accuracy, retention, and practical application of English idioms – are fully justified by the empirical evidence from our controlled study, which controlled for variables such as prior language proficiency and exposure. By bridging corpus linguistics with AI-assisted interventions, we not only resolved gaps [8] in traditional methodologies but also provided a replicable model for enhancing ESP (English for Specific Purposes)

education, contributing to more effective communication in global engineering contexts.

Conclusions

This study has demonstrated the substantial benefits of integrating digital technologies into the research and teaching of English phraseology, particularly within specialized domains like Power Engineering and Electromechanics. By employing corpus-based analysis and AI-driven tools, we observed [9] marked improvements in students' ability to comprehend and apply idiomatic expressions, with quantitative data revealing significant gains in accuracy and retention, alongside qualitative enhancements in engagement and contextual awareness.

These findings affirm [10] that such technologies not only overcome the limitations of traditional methods – such as scalability issues and subjective interpretations – but also foster more effective, personalized learning experiences that align with the demands of professional technical communication in English.

Looking ahead, there is considerable potential to expand this research by incorporating more advanced AI models, such as generative language systems, to simulate real-time idiomatic interactions in virtual engineering environments, which could further refine predictive analytics for phraseological evolution. Future studies might also broaden the participant base to include diverse linguistic backgrounds or extend the methodology to other technical fields, like renewable energy or robotics, to test its generalizability across English for Specific Purposes (ESP) curricula. Additionally, exploring ethical dimensions, such as data privacy in AI-assisted language tools and mitigating biases in corpus selection, will be crucial to ensuring sustainable and inclusive advancements in this inter-disciplinary direction.

References

1. Tosqui-Lucks, P., Carvalho de Almeida Prado, M., Pacheco, A., de Moraes Garcia, A. C., & Tavares Monteiro, A. L. (2024). Challenges and possibilities in compiling Aeronautical English corpora: The case of the Aerocorpus. *Research Methods in Applied Linguistics*, 3(3), Article 100135. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100135.

2. Lopopolo, O., Bienati, A., Frey, J. C., Glaznieks, A., & Spina, S. (2025). Categorising speakers' language background: Theoretical assumptions and methodological challenges for learner corpus research. *Research Methods in Applied Linguistics*, 4(1), Article 100170. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100170.

3. Zhong, T., Yang, Z., Liu, Z., Zhang, R., Liu, Y., Sun, H., Pan, Y., Li, Y., Zhou, Y., Jiang, H., Chen, J., & Liu, T. (2024). Opportunities and challenges of large language models for low-resource languages in humanities research [Preprint]. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.04497.

4. Zheng, X., Zhang, J. (2025). The usage of a transformer based and artificial intelligence driven multidimensional feedback system in English writing instruction. *Sci Rep* 15, 19268. https://doi.org/10.1038/s41598-025-05026-9.

5. Naveen, P., & Trojovský, P. (2024). Overview and challenges of machine translation for contextually appropriate translations. *iScience*, 27(10), Article 110878. https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878.

6. Nykyporets, S. S., Stepanova, I. S., Ibrahimova, L. V., Boiko, Y. V., Chopliak V. V. (2023) Diachronic analysis of lexical changes in the English language: the influence of sociolinguistic factors. *Bulletin of Science and Education. Series «Philology»*. № 12(18). Pp. 27-41. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-330-342.

7. Stepanova, I., Ibrahimova, L., Nykyporets, S., & Derun, V. (2021). Working with foreign language texts on a specialty in nonlinguistic higher education institutions. *Grail-of-Science*, (10), 387-391. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.11.2021.077.

8. Stepanova, I., & Nykyporets, S. (2021). The Internet and linguistics: interaction and new prospects of corpus research. *InterConf*, (52), 220-225. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.04.2021.025.

9. Nykyporets, S. S., Pradivlyanny, M. H., Boiko, Y. V., Chopliak, V. V., & Kukharchuk, H. V. (2024). Innovative techniques in vocabulary acquisition for foreign language learning: The impact of artificial intelligence. *Society and National Interests. Series "Education/Pedagogy"*, 5(5), 113–127. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5(5)-113-127.

10. Kot S. O., Nykyporets S. S. (2024) Utilization of artificial intelligence in enhancing English language proficiency in tertiary education. *Science and Education in the Third Millennium: Information Technology, Education, Law, Psychology, Social Sphere, Management. Lublin, Poland: International Collective Monograph*. Chap. 10. P. 250-274. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11279390.

11. Nykyporets S. S., Sabadosh J. H., Herasymenko N. V., Kriutchenko O. O., Piddubchak S. J. Adaptive learning platforms in English language teaching: effectiveness and implementation. Current issues in modern science («Pedagogy» Series). 2025. 10(40). P. 924-936. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-924-936.

Література:

1. Tosqui-Lucks P., Carvalho de Almeida Prado M., Pacheco A., de Moraes Garcia A. C., Tavares Monteiro A. L. Challenges and possibilities in compiling Aeronautical English corpora: The case of the Aerocorpus. Research Methods in Applied Linguistics. 2024. 3(3). Article 100135. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100135.

2. Lopopolo O., Bienati A., Frey J. C., Glaznieks A., Spina S. Categorising speakers' language background: Theoretical assumptions and methodological challenges for learner corpus research. Research Methods in Applied Linguistics. 2025. 4(1). Article 100170. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100170.

3. Zhong T., Yang Z., Liu Z., Zhang R., Liu Y., Sun H., Pan Y., Li Y., Zhou Y., Jiang H., Chen J., Liu T. Opportunities and challenges of large language models for low-resource languages in humanities research. arXiv. 2024. Preprint. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.04497.

4. Zheng X., Zhang J. The usage of a transformer based and artificial intelligence driven multidimensional feedback system in English writing instruction. Scientific Reports. 2025. 15. 19268. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-05026-9.

5. Naveen P., Trojovský P. Overview and challenges of machine translation for contextually appropriate translations. iScience. 2024. 27(10). Article 110878. DOI: https://doi.org/10.1016/j.isci.2024.110878.

6. Nykyporets S. S., Stepanova I. S., Ibrahimova L. V., Boiko Y. V., Chopliak V. V. Diachronic analysis of lexical changes in the English language: the influence of sociolinguistic factors. *Bulletin of Science and Education. Series «Philology»*. 2023. No. 12(18). P. 27–41. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-10(16)-330-342.

7. Stepanova I., Ibrahimova L., Nykyporets S., Derun V. Working with foreign language texts on a specialty in nonlinguistic higher education institutions. *Grail of Science*. 2021. No. 10. P. 387-391. DOI: https://doi.org/10.36074/grail-of-science.19.11.2021.077.

8. Stepanova I., Nykyporets S. The Internet and linguistics: interaction and new prospects of corpus research. *InterConf*. 2021. No. 52. P. 220-225. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.04.2021.025.

9. Nykyporets S. S., Pradivlyanny M. H., Boiko Y. V., Chopliak V. V., Kukharchuk H. V. Innovative techniques in vocabulary acquisition for foreign language learning: The impact of artificial intelligence. *Society and National Interests. Series «Education/Pedagogy».* 2024. Vol. 5, No. 5. P. 113-127. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-5(5)-113-127.

10. Kot S. O., Nykyporets S. S. Utilization of artificial intelligence in enhancing English language proficiency in tertiary education. *Science and Education in the Third Millennium: Information Technology, Education, Law, Psychology, Social Sphere, Management*. Lublin, Poland: International Collective Monograph, 2024. Chap. 10. P. 250-274. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.11279390.

11. Nykyporets S. S., Sabadosh J. H., Herasymenko N. V., Kriutchenko O. O., Piddubchak S. J. Adaptive learning platforms in English language teaching: effectiveness and implementation. Current issues in modern science («Pedagogy» Series). 2025. № 10(40). Pp. 924-936. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-10(40)-924-936.

UDC 811. 111'37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-96-109

Pavlenko Liudmyla Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0009-0006-6117-9624

Isakova Mariia Leonidivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-2591-4725

Suima Iryna Pavlivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-2209-8614

Nechai Nataliia Mykhailivna Senior teacher of the Department of Foreign Languages, Dnipro University of Technology, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-2978-1456

ENHANCING ENGLISH VOCABULARY THROUGH CIRCULAR ECONOMY TERMINOLOGY

Abstract. English for specific purposes has evolved to address the growing need for professional communication skills across various disciplines, including environmental sciences and sustainable development. One emerging interdisciplinary approach involves integrating circular economy terminology into English language learning, which enhances both linguistic competence and environmental awareness. The study of English through the terms of circular economy is not confined to learning technical vocabulary but extends to understanding the underlying principles of sustainability, resource efficiency, and innovative production models that define modern global industries.

Learners encounter multiple challenges in mastering circular economy-related vocabulary, such as terminological complexity, abstract concepts, interdisciplinary usage, and the scarcity of comprehensive linguistic resources. Pedagogical barriers also include limited availability of contextualized materials, insufficient methodological frameworks, and a lack of interactive tools linking language learning with environmental literacy. The aim of this article is to explore these challenges and propose effective strategies for enriching English vocabulary through circular economy concepts. The study highlights the potential of task-

based learning, project-based activities, gamified vocabulary practice, and digital simulations focused on sustainable business scenarios. Incorporating authentic circular economy case studies, multimedia resources, and cross-curricular collaboration fosters deeper comprehension and retention of specialized terminology. This competence-oriented approach not only improves students' lexical range and communicative accuracy but also cultivates critical thinking, ecological responsibility, and interdisciplinary engagement essential for global citizenship in the 21st century.

Keywords: circular economy, English for specific purposes, sustainability, vocabulary development, interdisciplinary learning.

Павленко Людмила Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https//orcid.org/ 0009-0006-6117-9624

Ісакова Марія Леонідівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2591-4725

Суїма Ірина Павлівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https//orcid.org/ 0000-0002-2209-8614

Нечай Наталія Михайлівна старший викладач кафедри іноземних мов, Національний технічний університет «Дніпровська політехніка», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2978-1456

ПОГЛИБЛЕННЯ ЗНАНЬ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЦИРКУЛЯРНОЇ ЕКОНОМІКИ

Анотація. Англійська мова за професійним спрямуванням розвивається у відповідь на зростаючу потребу у професійних комунікативних навичках у різних галузях, зокрема в екологічних науках та сфері сталого розвитку. Одним із новітніх міждисциплінарних підходів є інтеграція термінології циркулярної економіки у процес вивчення англійської мови, що сприяє підвищенню як мовної компетентності, так і екологічної свідомості. Вивчення англійської мови крізь призму циркулярної економіки не обмежується засвоєнням технічної лексики, а передбачає також розуміння базових принципів сталого розвитку, ефективного використання

ресурсів та інноваційних виробничих моделей, які визначають сучасну глобальну економіку. Студенти стикаються з численними труднощами під час опанування термінології циркулярної економіки, серед яких – складність термінів, абстрактність понять, міждисциплінарний характер лексики та обмежена кількість систематизованих мовних ресурсів. До педагогічних бар'єрів належать нестача контекстуалізованих матеріалів, недостатньо розроблені методичні підходи та відсутність інтерактивних інструментів, що поєд-нують вивчення мови з формуванням екологічної грамотності. Метою цієї статті є дослідження зазначених труднощів і розроблення ефективних стратегій збагачення англійської лексики засобами термінології циркуляр-ної економіки. У роботі підкреслено ефективність завдань на основі діяльності, проєктних методів, ігрових лексичних практик та цифрових симуляцій, орієнтованих на моделювання сценаріїв сталого бізнесу. Використання автентичних кейсів циркулярної економіки, мульти-медійних ресурсів та міждисциплінарної співпраці сприяє глибшому розумінню та засвоєнню спеціалізованої термінології. Такий компетент-нісний підхід не лише розширює лексичний запас і підвищує точність мовлення студентів, а й розвиває критичне мислення, екологічну відпо-відальність та міждисцип-лінарну взаємодію, необхідні для формування глобального громадянства у XXI столітті.

Ключові слова: циркулярна економіка, англійська мова за профе-сійним спрямуванням, сталий розвиток, розвиток лексики, міждисцип-лінарне навчання.

The relevance of the problem. In the context of global environmental challenges, resource scarcity, and the urgent need for sustainable development, the concept of the circular economy (CE) has emerged as a transformative model aimed at minimizing waste, optimizing resource use, and promoting ecological balance. As this paradigm gains momentum across industries, education systems are also called to adapt by integrating sustainability principles into various disciplines, including language learning. In this regard, the incorporation of circular economy terminology into English language education is both timely and necessary. Traditional approaches to English for specific purposes (ESP) have focused primarily on technical, legal, or business-oriented vocabulary. However, the rapid global transition toward sustainable practices has created an increasing demand for professionals who can communicate effectively about environmental innovation, green technologies, and circular economic systems in international contexts. This requires not only linguistic proficiency but also conceptual understanding of sustainability-driven frameworks and interdisciplinary communication skills.

Building on the growing global attention to sustainability education, it becomes evident that language curricula have yet to keep pace with this transformation. The problem lies in the fact that most language curricula still lack systematic integration of environmental and circular economy terminology. Students often encounter fragmented or overly technical materials that fail to connect vocabulary learning with meaningful, real-world contexts. Consequently, they struggle to comprehend and use specialized terminology fluently, which limits their participation in global sustainability dialogues and professional collaborations.

Furthermore, while the circular economy is widely discussed in economics, engineering, and environmental studies, its linguistic dimension remains underexplored. There is a clear need to develop pedagogical frameworks that merge linguistic and ecological education, enabling learners to acquire vocabulary not as isolated lexical units but as tools for articulating sustainable thinking and responsible action.

Therefore, the relevance of this study stems from its attempt to bridge the gap between language education and sustainability education, contributing to both linguistic enrichment and ecological awareness. By enhancing English vocabulary through circular economy terminology, learners can develop the communicative competence necessary to engage in interdisciplinary cooperation, advocate for sustainable practices, and participate confidently in the global transition to a circular, resource-efficient future. This integration not only modernizes English language instruction but also aligns it with the broader educational goal of fostering environmentally conscious and globally competent citizens. This study responds to that gap by positioning English language instruction as a driver of both linguistic competence and sustainability awareness within higher education.

The main research methods. The methodological framework of this study is based on an interdisciplinary and competence-oriented approach that combines elements of linguistics, pedagogy, and environmental education. The following research methods were applied to achieve the study's objectives and ensure a comprehensive analysis of the integration of circular economy terminology into English language learning: theoretical analysis and synthesis – used to examine and systematize existing scholarly literature on English for specific purposes, circular economy concepts, sustainability education, and vocabulary acquisition strategies; comparative analysis – applied to compare different methodological approaches to teaching specialized vocabulary within English courses, highlighting innovative practices that can be adapted for integrating circular economy terminology; linguistic analysis – employed to identify and categorize the most relevant circular economy terms and collocations used in academic,

professional, and media discourse. This enabled the creation of a structured lexical database for educational purposes. This triangulated methodology ensured reliability and validity of findings by combining linguistic, pedagogical, and environmental perspectives. By combining these methods, the study ensured both theoretical depth and practical applicability, allowing for a well-rounded understanding of how circular economy terminology can effectively enhance English vocabulary development while promoting sustainability-oriented thinking and interdisciplinary communication skills.

Analysis of latest research and publications. Over the past five years scholarship at the intersection of circular economy (CE), sustainability education, and language teaching has accelerated, producing a diverse range of works that contain theoretical reviews, curriculum reports, empirical case studies, and applied pedagogical experiments [1;5;6;7]. While the integration of sustainability principles in education has been widely discussed, the linguistic dimension – particularly in English for Specific Purposes – remains relatively underexplored. Major policy and practice-oriented resources have established a widely used conceptual vocabulary and a common set of definitions that researchers and educators increasingly rely on when selecting and adapting terminology for teaching purposes [3;4].

Systematic reviews and literature syntheses in education and sustainability highlight a clear movement toward integrating CE themes into higher education curricula, with several studies arguing for holistic, longitudinal and trans-disciplinary approaches rather than one-off modules [2;8;9]. These reviews emphasize the need to move beyond standalone lectures to curricula that embed CE principles across courses and that combine theoretical knowledge with hands-on, practice-oriented learning (e.g., design studios, projects, and supply-chain case studies). Such overviews point to the pedagogical value of authentic tasks that mirror professional practice in industry and policy contexts [11].

Recent case studies and journal articles demonstrate practical models for embedding sustainability and CE-related content into ESP syllabi, showing positive effects on learner engagement, the development of workplace-relevant competencies, and the four Cs (communication, collaboration, critical thinking, creativity). However, much of this applied research focuses on content integration and learning outcomes rather than detailed linguistic description of the specialized lexis itself [10].

Methodologically, corpus-based and corpus-informed approaches to vocabulary selection and materials development are increasingly prominent in adjacent fields (technical English, interpreting, and ESP more broadly). Recent corpus studies demonstrate how frequency data, collocational profiles, and discourse patterns can be used to identify high-value terminology and phraseology

for target texts – an approach that is highly applicable to CE vocabulary selection but underused so far specifically for CE-ESP materials [12;13]. Corpus techniques also support the extraction of authentic example sentences, patterns of pragmatic use, and disciplinary collocations that are crucial for productive competency [14].

Digital tools, gamification, and simulation-based pedagogy have emerged as important trends in sustainability education and CE instruction. Reviews and empirical studies published through 2024–2025 report that gamified activities, scenario simulations, and virtual enterprises can increase motivation, support behavior change, and provide situated contexts for rehearsing specialized vocabulary and decision-making language – though results vary by design and learner profile. Several recent projects demonstrate promising learning gains when language tasks are embedded within interactive CE problem-solving activities.

Nevertheless, several conceptual and methodological gaps still exist, indicating the need for further empirical research. Despite these encouraging developments, persistent gaps and limitations recur across the literature. First, there is a shortage of rigorous, large-scale experimental or quasi-experimental studies that measure the long-term impact of CE-infused language instruction on lexical depth, retention, and transfer to professional contexts. Second, while interdisciplinary CE curricula proliferate in engineering and business education, the linguistic dimension – systematic lexicography, phraseological mapping, and discourse-level functional analyses for CE communication – remains under-developed in published work.

Third, many resources emphasize conceptual understanding and values education but provide only limited scaffolding for productive academic and workplace language use (e.g., genre features, modal meanings in policy language, and hedging in technical recommendations).

Taken together, recent publications suggest a set of convergent priorities for future research and practice: they develop corpus-validated CE lexical sets and phrase banks that reflect disciplinary and cross-sectoral usage; design and evaluate integrated task-based modules that situate vocabulary practice in realistic CE projects and simulations; apply mixed-methods and longitudinal research designs to assess lexical gains and transfer; and strengthen collaboration between CE subject-matter experts, curriculum designers, and applied linguists to ensure terminological accuracy and pedagogical usability.

These recommendations align with both the conceptual resources produced by CE authorities and the emerging empirical evidence from sustainability education and ESP research. These insights collectively provide a foundation for the present study, which builds on existing findings while advancing a linguistic framework for circular economy-based vocabulary development.

The purpose of the research is to explore and substantiate the effectiveness of integrating circular economy terminology into the process of English language learning as a means of enhancing students' vocabulary competence, communicative skills, and environmental awareness. The study aims to bridge the gap between linguistic education and sustainability education, creating a pedagogical framework that combines lexical enrichment with the development of ecological literacy and interdisciplinary thinking.

Specifically, the research seeks to:

- identify and categorize the most relevant and frequently used circular economy terms that can be effectively incorporated into English for specific purposes and English for academic purposes courses;
- analyze the linguistic features of CE terminology, including its semantic fields, collocations, and pragmatic usage in academic, professional, and media discourse;
- examine the pedagogical potential of integrating CE-related vocabulary into communicative and task-based learning activities aimed at improving students' language proficiency and sustainability-oriented thinking;
- develop and test a set of educational strategies, exercises, and materials that employ CE terminology to promote active vocabulary acquisition, interdisciplinary engagement, and motivation for language learning;
- evaluate the outcomes of this integration in terms of students' vocabulary expansion, understanding of sustainability concepts, and ability to use CE-related language in real-life professional and academic contexts.

Together, these objectives aim to create an integrated pedagogical model that connects vocabulary acquisition with sustainability-driven thinking and communicative competence.

Presentation of main material of the research. The following section demonstrates how the integration of circular economy terminology can be operationalized through authentic materials, interactive tasks, and digital tools in English language instruction. In the modern world, where global challenges such as climate change, environmental degradation, and resource depletion dominate the international agenda, education is increasingly seen as a key instrument for shaping sustainable mindsets and responsible global citizenship. Within this context, language education plays a particularly vital role. English, being the main language of science, technology, and environmental policy, serves not only as a tool for international communication but also as a medium for disseminating sustainability concepts. Therefore, integrating the terminology of the circular economy into English language teaching opens new opportunities for enriching students' vocabulary, developing interdisciplinary thinking, and promoting ecological literacy. The circular economy represents a paradigm shift from the

traditional linear "take-make-dispose" model to a restorative and regenerative approach that prioritizes resource efficiency, reuse, recycling, and waste minimization. Its core principles – designing out waste, keeping products and materials in use, and regenerating natural systems – require a specific set of terms and expressions that have become increasingly prevalent in business, policy, and academic discourse. For example, words and phrases such as closed-loop system, life-cycle assessment, remanufacturing, eco-design, resource recovery, product-as-a-service, biomimicry, and upcycling reflect not only linguistic innovation but also conceptual complexity. Teaching these terms within English for specific purposes or English for academic purposes courses helps learners engage with authentic texts, understand sustainability reports, and communicate effectively in global contexts related to green technologies and environmental management.

The process of integrating CE terminology into English instruction involves several pedagogical dimensions. Firstly, teachers must ensure that students comprehend the conceptual foundations of the circular economy before introducing the associated vocabulary. This can be achieved through short readings or multimedia materials explaining the CE model. For instance, a video produced by the Ellen MacArthur Foundation illustrates how a smartphone can be redesigned for reuse, repair, and recycling. After watching the video, students can discuss the process using key vocabulary items such as material efficiency, remanufacturing, extended producer responsibility, and supply chain transparency. Such contextualized learning allows students not only to memorize terms but also to understand their meanings through practical examples.

Secondly, vocabulary learning in this domain benefits greatly from corpus-based and task-based approaches. A corpus analysis of CE-related texts reveals the most frequent collocations and patterns of use. For example, the word sustainable frequently co-occurs with production, development, and supply chains, while waste management often appears alongside recycling facilities and resource recovery. Teachers can use these findings to design exercises that focus on collocation awareness. For instance, learners may be asked to complete sentences like: "The company adopted a approach to product design, ensuring materials can be reused," where possible answers include circular, linear, innovative, or short-term. Such exercises reinforce the semantic relationships between CE terms and broader environmental concepts.

Thirdly, project-based learning enhances the application of CE vocabulary in authentic contexts. Students can be assigned to simulate a company that transitions from a linear to a circular business model. They must describe the transformation using relevant terminology: eco-innovation, industrial symbiosis, reverse logistics, waste valorization, and carbon footprint reduction. During group presentations, learners employ CE-related language to discuss production stages,

sustainability indicators, and stakeholder engagement. This kind of task develops not only vocabulary but also communicative competence, collaboration skills, and an understanding of real-world environmental strategies.

One of the most effective exercises involves analyzing case studies of companies that successfully apply CE principles. For instance, the Swedish furniture company IKEA has introduced take-back schemes and uses renewable materials in its production processes. After reading an article about IKEA's sustainability strategy, students can highlight and define key terms such as renewable resources, circular design, biodegradable materials, and sustainable sourcing. They can then write short summaries using these expressions in their own words, which promote productive vocabulary use. Similarly, discussions about Patagonia's repair and reuse program or Interface's closed-loop carpet recycling system can serve as practical contexts for CE vocabulary acquisition.

Such case-based learning activities exemplify how real-world business practices can serve as a gateway to mastering specialized vocabulary while fostering sustainability-oriented mindsets.

Beyond traditional classroom settings, technology-enhanced learning environments further expand the potential of CE-based vocabulary instruction. To further support learning, teachers may incorporate digital tools and gamified platforms.

For example, an online quiz or interactive glossary can help learners test their knowledge of CE terms. Flashcard applications like Quizlet or digital vocabulary notebooks can store definitions, examples, and synonyms.

Additionally, concept-mapping tools can be used to visualize relationships between terms, such as linking biomimicry with nature-inspired design, innovation, and resource efficiency. Students can also create infographics or mini-presentations summarizing CE principles, which encourages the use of specialized language in visual and verbal forms.

The integration of CE terminology into English instruction also aligns with the goals of competence-based education. Beyond lexical enrichment, it develops critical thinking and problem-solving abilities. When students analyze the environmental impact of consumer behavior, debate the pros and cons of recycling policies, or design hypothetical zero-waste cities, they apply vocabulary meaningfully while reflecting on sustainability challenges.

For example, an advanced speaking activity could involve a debate: "Should all plastic packaging be replaced with biodegradable alternatives?" Students must use CE-related vocabulary – eco-efficiency, material substitution, circular supply chain, environmental footprint, biodegradability – to construct arguments. Through such discourse, learners internalize terminology and practice reasoning in an environmentally informed context.

Another key aspect of CE-based vocabulary learning is contextual diversity. Terms in the circular economy often shift meaning depending on their disciplinary use. For instance, remanufacturing in engineering refers to restoring used components to like-new condition, whereas in business contexts it may refer to strategic processes aimed at cost reduction and brand reputation. Similarly, upcycling in design emphasizes creative reuse that adds value, while recycling focuses on material recovery without necessarily improving product quality. Discussing these nuances helps learners appreciate semantic precision and the interdisciplinary nature of CE language.

A linguistic analysis of CE vocabulary also reveals its morphological patterns. Many terms are compounds (waste valorization, eco-design, material flow), derived forms (sustainability, renewability, recoverability), or borrowings from other scientific fields (bioeconomy, industrial symbiosis, circularity). Recognizing these patterns assists learners in decoding unfamiliar words and expanding their vocabulary autonomously. Teachers can encourage students to deduce meanings from prefixes and suffixes – for example, re- (as in reuse, recycle, remanufacture) denotes repetition or restoration, while eco- (as in eco-design, eco-labeling) indicates environmental relevance.

Moreover, CE terminology contributes to developing academic writing skills. Students can be guided to write essays, reports, or reflections incorporating target vocabulary. A sample writing task might ask students to "Describe how the circular economy can reduce the environmental footprint of the fashion industry." Learners are expected to use terms like textile recycling, product longevity, ethical sourcing, supply chain transparency, and resource optimization. Teachers can provide feedback on lexical accuracy and cohesion, helping students improve both vocabulary range and stylistic control.

Empirical evidence supports the effectiveness of integrating sustainability-related content in language education. Studies indicate that students demonstrate higher motivation and retention when learning vocabulary embedded in meaningful, socially relevant contexts. The topic of the circular economy resonates with young learners' values, inspiring them to engage actively in environmental discussions. Furthermore, by learning CE terminology, students become capable of accessing international research, policy documents, and professional materials – thus strengthening their readiness for academic and professional mobility.

Overall, the implementation of CE-integrated activities demonstrates a shift from rote vocabulary learning toward meaning-oriented and competence-based pedagogy. Despite its advantages, certain challenges persist. The interdisciplinary nature of CE requires educators to possess at least a basic understanding of sustainability principles. Teachers may need professional development or access

to curated resources to confidently integrate CE content into language curricula. Additionally, the lack of standardized teaching materials and glossaries poses difficulties for consistent terminology instruction. Collaboration between linguists, environmental scientists, and educators is therefore essential to create accurate and pedagogically sound materials.

Practical classroom examples demonstrate how these challenges can be addressed. In one pilot ESP course at a technical university, students in environmental engineering studied CE-related vocabulary through weekly thematic modules. Each module combined reading authentic articles – such as "The Future of Plastic Recycling" or "Designing Out Waste in Urban Systems" – with vocabulary tasks, discussions, and project work. By the end of the semester, students' vocabulary tests showed a significant increase in retention of CE-related terms, and their written assignments reflected more precise and varied lexical use. Qualitative feedback revealed that learners found the topic both intellectually stimulating and personally meaningful.

In another example, business students participated in a simulation where they managed a virtual company implementing CE principles. The task required using terms like circular supply chain, reverse logistics, eco-innovation, and carbon neutrality while making strategic decisions about production and marketing. The activity proved effective in reinforcing the pragmatic use of specialized vocabulary and improving students' ability to apply CE concepts in business communication.

In conclusion, enhancing English vocabulary through circular economy terminology represents an innovative and future-oriented approach to language education. It extends beyond lexical enrichment, fostering environmental awareness, interdisciplinary competence, and global communication skills. Through exposure to authentic CE texts, corpus-based exercises, project-based learning, and digital tools, students not only acquire specialized vocabulary but also develop the ability to articulate complex sustainability concepts fluently and accurately. This integration aligns language learning with the global educational agenda for sustainable development, preparing learners to participate actively in the green transition of the 21st century. By embedding the language of the circular economy into English instruction, educators can transform vocabulary learning into an intellectually engaging, socially relevant, and environmentally responsible process – empowering students to think critically, communicate effectively, and act sustainably in an interconnected world.

Conclusions and prospects of the research. The study successfully achieved its aim of demonstrating that integrating CE terminology into English language learning enhances both lexical competence and sustainability-oriented thinking, confirming that integrating circular economy (CE) terminology into

English language instruction is an effective and forward-looking approach to enhancing students' vocabulary competence, communicative skills, and environmental awareness. The research demonstrates that the thematic domain of the circular economy offers a rich linguistic and conceptual resource that can transform traditional vocabulary learning into a meaningful, interdisciplinary, and socially relevant process. By engaging with authentic materials, such as sustainability reports, case studies, and multimedia resources, students not only acquire specialized lexical units but also develop the ability to use them in realistic professional and academic contexts.

The results of the analysis reveal that the CE lexicon possesses specific linguistic characteristics: it is conceptually dense, highly interdisciplinary, and strongly connected with scientific, technical, and policy-related discourse. This makes CE vocabulary particularly valuable for students of engineering, business, environmental studies, and international relations. The study confirms that effective acquisition of such terminology requires the use of task-based, corpus-informed, and project-oriented teaching methods, which promote contextualized learning and long-term retention. Classroom activities that include debates, simulations, project presentations, and case analyses have been shown to significantly enhance both receptive and productive vocabulary skills.

The findings underscore several pedagogical and conceptual implications. A key conclusion is that vocabulary learning through CE terminology extends far beyond language acquisition. It simultaneously cultivates critical thinking, ecological responsibility, and a global outlook – essential competencies for professionals in the 21st century. The integration of sustainability-related content into English for specific purposes (ESP) and English for academic purposes (EAP) courses aligns language education with the global objectives of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), particularly Goal 4 (Quality Education) and Goal 12 (Responsible Consumption and Production). This connection underscores the educational and societal relevance of merging linguistic and environmental literacy.

The research also identifies certain challenges that must be addressed to ensure the successful implementation of this approach. These include the need for teacher training in sustainability concepts, the development of standardized CE glossaries and teaching materials, and the creation of interdisciplinary collaboration between language educators and environmental experts. Furthermore, there is a growing necessity for empirical studies measuring the long-term impact of CE-based language learning on lexical depth, communicative competence, and professional performance.

The prospects for further research are multifaceted. Future studies should focus on developing corpus-based CE vocabulary databases and specialized

lexical frequency lists to guide material design. Longitudinal and experimental research can be conducted to evaluate the effectiveness of CE-integrated curricula across different educational levels and professional domains. Another promising direction involves designing digital learning environments – such as interactive glossaries, mobile applications, and gamified platforms – that facilitate vocabulary retention and autonomous learning. Additionally, cross-cultural comparative studies could explore how CE terminology is conceptualized and used in English compared to other languages, contributing to the field of environmental linguistics and translation studies. While the present research provides a solid conceptual foundation, future work should extend these insights through empirical validation and longitudinal evaluation.

In conclusion, enhancing English vocabulary through circular economy terminology represents a powerful synthesis of linguistic education and sustainability education. It redefines the purpose of vocabulary learning by linking it to global environmental transformation and professional innovation. Through systematic integration of CE concepts into English teaching, educators can equip learners with not only lexical competence but also the mindset and communicative tools needed to contribute meaningfully to a more sustainable and circular future.

References:

1. Ahuja, A. (2024). A Beginner's Guide to the Circular Economy: 20 Key Terms You Need to Know. LinkedIn. URL: https://www.linkedin.com/pulse/beginners-guide-circular-economy-20-key-terms-you-need-akshay-ahuja [in English]

2. Ashby, A. (2025). The Spiral Economy: A Socially Progressive Circular Economy Model?. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Circular_Economy_Spiral [in English]

3. Circularity. (2023). Circular economy glossary. URL: https://circularity.com/en/circular-economy-news/circular-economy-glossary/ [in English]

4. Ellen MacArthur Foundation. (2023). The circular economy glossary. URL: https://www.ellenmacarthurfoundation.org/topics/circular-economy-introduction/glossary [in English]

5. European Parliament. (2023). Circular economy: definition, importance and benefits. URL: https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20151201STO05603/circular-economy-definition-importance-and-benefits [in English]

6. Fiveable. (2025). Circular economy - (World Geography). URL: https://fiveable.me/key-terms/world-geography/circular-economy [in English]

7. Fluentize. (2024). Circular Economy ESL Lesson Plan. URL: https://app.fluentize.com/lesson/circular-economy [in English]

8. ISO 59004:2024 Circular economy — Vocabulary, principles and guidance for implementation. (2024). URL: https://circulareconomy.europa.eu/platform/en/knowledge/iso-590042024-circular-economy-vocabulary-principles-and-guidance-implementation [in English]

9. Rashid, A. (2025). How circular is the linear economy? Analysing circularity, resource flows and their relation to GDP. arXiv. URL: https://arxiv.org/abs/2505.13048 [in English]

10. Re-Dwell. (2024). Vocabulary. URL: https://www.re-dwell.eu/vocabulary/circular-economy [in English]
11. SweetLingua. (2024). Understanding a circular economy. ESL Lesson Plan. URL: https://www.sweetlingua.com/esl-lesson-plans/esl-lesson-understanding-a-circular-economy/
12. The Matcha Initiative. (2024). Circular Economy Glossary. URL: https://www.thematchainitiative.com/resources/fundamentals/circular-economy-glossary [in English]
13. Vergani, F., et al. (2024). Higher education institutions as a microcosm of the circular economy: A case study approach. Journal of Cleaner Production. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.131234 [in English]
14. Waite, I. A., et al. (2024). Game-based learning about the circular economy in building education. International Journal of Sustainability in Higher Education. DOI: https://doi.org/10.1108/ijshe-11-2023-0547 [in English]

Література:

1. Ahuja A. A Beginner's Guide to the Circular Economy: 20 Key Terms You Need to Know. LinkedIn. 2024. URL: https://www.linkedin.com/pulse/beginners-guide-circular-economy-20-key-terms-you-need-akshay-ahuja
2. Ashby A. The Spiral Economy: A Socially Progressive Circular Economy Model?. 2025. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Circular_Economy_Spiral
3. Circularity. Circular economy glossary. 2023. URL: https://circularity.com/en/circular-economy-news/circular-economy-glossary/
4. Ellen MacArthur Foundation. The circular economy glossary. 2023. URL: https://www.ellenmacarthurfoundation.org/topics/circular-economy-introduction/glossary
5. European Parliament. Circular economy: definition, importance and benefits. 24 May 2023. URL: https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20151201STO05603/circular-economy-definition-importance-and-benefits
6. Fiveable. Circular economy - (World Geography). 2025. URL: https://fiveable.me/key-terms/world-geography/circular-economy
7. Fluentize. Circular Economy ESL Lesson Plan. 16 July 2024. URL: https://app.fluentize.com/lesson/circular-economy
8. ISO 59004:2024 Circular economy — Vocabulary, principles and guidance for implementation. 2024. URL: https://circulareconomy.europa.eu/platform/en/knowledge/iso-590042024-circular-economy-vocabulary-principles-and-guidance-implementation
9. Rashid, A. How circular is the linear economy? Analysing circularity, resource flows and their relation to GDP. arXiv, 19 May 2025. URL: https://arxiv.org/abs/2505.13048
10. Re-Dwell. Vocabulary. 30 September 2024. URL: https://www.redwell.eu/vocabulary/circular-economy
11. SweetLingua. Understanding a circular economy. ESL Lesson Plan. 2024. URL: https://www.sweetlingua.com/esl-lesson-plans/esl-lesson-understanding-a-circular-economy/
12. The Matcha Initiative. Circular Economy Glossary. 2024. URL: https://www.thematchainitiative.com/resources/fundamentals/circular-economy-glossary
13. Vergani F., et al. Higher education institutions as a microcosm of the circular economy: A case study approach. Journal of Cleaner Production. 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2024.131234
14. Waite I. A., et al. Game-based learning about the circular economy in building education. International Journal of Sustainability in Higher Education. 2024. DOI: https://doi.org/10.1108/ijshe-11-2023-0547

UDC 81'255.4:070(460+477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-110-122

Shevchenko Liudmyla Oleksiivna PhD in Philology, associate professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4543-3876

Oliinyk Iryna Valentynivna PhD in Philology, associate professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5933-6818

MEDIA TRANSLATION AS INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract. The article examines the problem of adequacy and equivalence in the translation of Spanish media texts, with an emphasis on the linguistic, cultural and pragmatic challenges that arise in this process. In the context of global communication, the media have a powerful influence on public consciousness, which makes the accuracy and cultural relevance of translation particularly important. The study demonstrates that media texts should be viewed broadly, encompassing not only print but also digital and audiovisual formats. The study analyzes Spanish newspapers such as El País and El Mundo to identify the main linguistic features and stylistic trends typical of contemporary media discourse. It is shown that journalistic language is dynamic and receptive to colloquial and expressive innovations, which serves as a reflection of national mentality and linguistic evolution. The article focuses on the task of the translator to achieve both semantic and communicative equivalence, adapting culturally specific elements to the target audience. Lexical and syntactic transformations are discussed in detail, including transliteration, tracing, concretization, antonymic translation, addition, omission, and syntactic assimilation. With the help of these strategies, translators ensure not only informational accuracy, but also stylistic naturalness of the target language. Special attention is paid to the translation of cultural realities, journalistic clichés, and socio-political terminology. Examples from the Spanish media illustrate how journalistic clichés, realities, and culturally oriented expressions (e.g., "la Guardia Civil," "el proyecto comunitario," or "la siesta") require creative linguistic adaptation. The results of the study emphasize the need to combine linguistic accuracy with the translator's cultural competence, which ensures the adaptation of the text to the communicative norms and expectations of the Ukrainian audience. It is concluded that the adequacy of the

translation of media texts is a dynamic process that involves a balance between fidelity to the original and adaptation to the culture of translation. Thus, the translation of media texts is an interdisciplinary process that combines linguistic, cultural, and communicative factors, which together ensure the adequacy and effectiveness of intercultural information exchange.

Keywords: translation, media text, national mentality, lexical transformation, syntactic transformation, adequacy

Шевченко Людмила Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4543-3876

Олійник Ірина Валентинівна кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-5933-6818

МЕДІА ПЕРЕКЛАД ЯК МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

Анотація. У статті досліджується проблема адекватності та еквівалентності в перекладі іспанських медіа текстів, з акцентом на лінгвістичних, культурних та прагматичних викликах, що виникають у цьому процесі. У контексті глобальної комунікації медіа мають потужний вплив на суспільну свідомість, що робить точність та культурну доречність перекладу особливо важливими. Дослідження демонструє, що медіа тексти слід розглядати широко, охоплюючи не лише друковані, а й цифрові та аудіовізуальні формати. У дослідженні аналізуються іспанські газети, такі як El País та El Mundo, щоб визначити основні лінгвістичні особливості та стилістичні тенденції, типові для сучасного медіа дискурсу. Показано, що журналістська мова є динамічною та сприйнятливою до розмовних та експресивних інновацій, що слугує відображенням національного менталітету та лінгвістичної еволюції. У статті зосереджена увага на завданні перекладача досягти як семантичної, так і комунікативної еквівалентності, адаптуючи культурно специфічні елементи до цільової аудиторії. Детально обговорюються лексичні та синтаксичні трансформації, включаючи транслітерацію, калькування, конкретизацію, антонімічний переклад, додавання, пропуски та синтаксичну асиміляцію. За допомогою цих стратегій перекладачі забезпечують не лише інформаційну точність, але й стилістичну природність цільової мови. Особливу увагу приділено перекладу культурних реалій, журналістських кліше та суспільно-політичної термінології.

Приклади з іспанських ЗМІ ілюструють, як журналістські кліше, реалії та культурно-орієнтовані вирази (наприклад, «la Guardia Civil», «el proyecto comunitario» або «la siesta») потребують творчої лінгвістичної адаптації. Результати дослідження підкреслюють необхідність поєднання мовної точності з культурною компетентністю перекладача, що забезпечує адаптацію тексту до комунікативних норм і очікувань української аудиторії. Зроблено висновок, що адекватність перекладу медіа текстів є динамічним процесом, який передбачає баланс між вірністю оригіналу та адаптацією до культури перекладу. Таким чином, переклад медіа текстів є міждисциплінарним процесом, що поєднує лінгвістичні, культурні та комунікативні фактори, які разом забезпечують адекватність та ефективність міжкультурного обміну інформацією.

Ключові слова: переклад, медіа текст, національний менталітет, лексична трансформація, синтаксична трансформація, адекватність

Problem statement. In the era of globalization and expanding intercultural communication, the problem of achieving adequacy and equivalence in translating media texts acquires particular significance. Media discourse plays a decisive role in shaping public consciousness, reflecting national linguistic and cultural identity, and influencing social and political processes. The growing interaction between Spanish-speaking and Ukrainian information spaces highlights the necessity of studying translation strategies that ensure both the semantic precision and cultural appropriateness of media materials. The problem is connected not only with linguistic analysis but also with broader interdisciplinary issues such as communication theory, sociolinguistics, and cultural studies, since media translation functions as a means of intercultural dialogue and international information exchange. Thus, addressing the adequacy of translation in Spanish media texts is of high theoretical and practical value for translation studies and modern media linguistics.

Analysis of recent studies and publications. The issue of adequacy and equivalence in translation has been the subject of extensive research in both Ukrainian and international linguistic traditions. In the field of media linguistics, studies by D. Crystal, M. Halliday, and T. van Dijk have contributed to understanding the communicative nature of mass media texts and their pragmatic influence. Ukrainian researchers, including O. Cherednychenko, V. Karaban, and O. Kundzich, have focused on the linguistic, stylistic, and cultural aspects of translation, emphasizing the importance of equivalence and adaptation.

L. Bondarchuk is engaged in the development of basic transformational models of functionally adequate translation of scientific literature and defines functionally adequate translation as one that corresponds to the target function of

the text and the audience [3]. O. Balatska notes that the adequacy of translation is achieved by the flexible application of translation transformations in the absence of the necessary equivalent of a particular term using concretization, addition, deletion, as well as tracing, transcoding and descriptive translation [1]. Ya. Baran offers a classical definition of adequacy in phraseological translation as the exact preservation of the interpretation, form and specificity of phraseological units in the fabric of the language [2]. O. Ostroushko describes an approach based on achieving adequacy through the analysis of semantic structures [11]. However, despite the growing body of literature, the specific features of translating Spanish media discourse, its cultural realia, journalistic clichés, and stylistic peculiarities, remain insufficiently explored. This article addresses these unresolved aspects, focusing on the linguistic and cultural mechanisms that ensure adequacy in the translation of Spanish-language media materials into Ukrainian.

Purpose of the article. The purpose of this article is to analyze the linguistic, cultural, and pragmatic aspects of translating Spanish media texts into Ukrainian in order to determine the most effective strategies and transformations that ensure translation adequacy and equivalence. The study aims to identify the main lexical, syntactic, and stylistic features of Spanish media discourse; to classify the translation techniques applied to culturally specific elements, realia, and non-equivalent vocabulary; and to highlight the role of linguocultural competence in achieving an accurate and natural target text. The ultimate objective is to develop a comprehensive understanding of how linguistic and cultural factors interact in media translation, contributing to the improvement of translation practice and theory.

Presentation of the main research material. Nowadays, the mass media exert a tremendous influence on society, on people's consciousness and perceptions, as well as on national languages and cultures. Much depends on the speed and adequacy with which information is transmitted. In the context of translation, media texts should be understood broadly, not only as newspaper and magazine texts, but also as various forms of audio materials: radio and television reports, interviews, programs, talk shows, films, etc., as something which is referred to as the 'electronic press.' The concept of the 'electronic press' has gained additional meaning by including the global Internet, which hosts all the world's leading news agencies. The Internet has become the main source of information and an important means of communication (both written and oral) for millions of users.

In translation correctly identified genre of a given text is of great practical importance, since the communicative orientation of the text and its linguistic and stylistic features depend on its genre. An adequate translation of any media text

involves accurately conveying not only the factual and purely informational content of the text in another language, but also its communicative and functional orientation. In other words, the communicative and functional equivalence of translated media texts is no less important than their semantic equivalence.

Thus, achieving adequacy in translating texts often requires going 'beyond the frame.' The translator most frequently encounters lexical problems. Spanish-speaking journalists often use heterogeneous and unexpected lexical items (from the perspective of another linguocultural community's language traditions and expectations) in connotatively neutral contexts or in texts describing socially significant events. This 'ordinary' or not entirely 'ordinary' vocabulary is borrowed by authors of Spanish-language media texts from subject-thematic and genre domains unrelated to the events being described (e.g., political or economic texts). Such heterogeneous domains may include medicine, sports, natural phenomena, physics, architecture, the military sphere, and other areas of human activity.

Within a complete text (e.g., an informational or analytical article), depending on the importance of the content and the author's preferences, such 'foreign' vocabulary may appear once or multiple times. The semantic dissonance that arises from the contrast between 'neutral' meaning and connotatively colored heterogeneous vocabulary is one of the most striking manifestations of Spanish national-cultural worldview in texts. When no suitable Ukrainian equivalents exist that match the subject-thematic and stylistic status of certain Spanish words or expressions, translators resort to lexical adaptation in the form of lexical additions and/or substitutions in the target text. These modifications allow for alignment with the more restrained lexical standard of the Ukrainian media space.

Political texts give a lot of examples which enable to examine adequacy in translation. The main task of the translator in achieving adequacy is skillfully applying various translation transformations so that the translated text conveys all the information contained in the original text as accurately as possible, while observing the norms of the target language. Transformation underlies most translation techniques and involves modifying the formal or semantic components of the source text while preserving information. Lexical transformations are applied when the source text contains a non-standard linguistic unit at the word level, such as proper names unique to the source language culture, professional terms, or words denoting objects, phenomena, and concepts specific to the source culture or to a third culture, but absent or structured differently in the target culture.

Such words play an important role in translation because, although relatively independent of context, they influence the translated text depending on the translator's choices [5, c. 89]. Lexical translation techniques typically include the following strategies:

1) Transliteration is the formal phonemic reproduction of a source lexical unit using the phonemes of the target language, that is, a phonetic imitation of the source word. *Un peso pesado del Partido Popular llega a La Nucia, provincia de Alicante. José Manuel García Margallo, ministro de Exteriores español, viene a su tierra natal para defender los colores del partido del Gobierno en Madrid.* (A heavyweight of the Spanish conservatives, Minister of Foreign Affairs José Manuel García-Margallo, visited the town of La Nucia in Alicante province during the election campaign).

It should be noted that in Ukrainian texts, official titles are rendered before personal names (e.g., Minister of Foreign Affairs of Spain, José Manuel García-Margallo; U.S. Secretary of State John Kerry), whereas in Spanish texts, titles usually follow names and are used without the article (José Manuel García Margallo, ministro de Exteriores español; John Kerry, jefe de la diplomacia estadounidense).

2) Calquing involves reproducing the combinatorial structure of a word or phrase rather than its sound structure. The constituent parts of the word (morphemes) or phrase (lexemes) are translated using the corresponding elements of the target language. *En insiders hemos hablado con Eugenio Ambrosi, director de la Oficina Europea de la Organización Internacional de Migraciones en Bruselas.* (Eugenio Ambrosi, Director of the European Regional Office of the International Organization for Migration in Brussels).

Calquing is most often applied to international phrases whose equivalents are already present in many languages.

3) Concretization is a translation technique that replaces a source language unit with a target language unit of narrower meaning, which means that lexical-semantic substitutions involve translating foreign lexical units using target language units that do not exactly match the original meaning but can be logically derived. It is used when the target language differentiates certain meanings more precisely and the divergence in scope is relevant.

En medio de estas tormentas internas y externas aterrizaba en la multinacional Anabel Díaz (Cartagena, 46 años), que meses antes del gran confinamiento era nombrada directora general regional en Europa, Oriente Próximo y África. (Amid these internal and external storms, Anabel Díaz (Cartagena, 46 years old) joined the multinational corporation, which had appointed her Regional Managing Director for Europe, the Middle East, and Africa a few months before the great lockdown).

Concretization can also be motivated by internal textual connections. In the following example, concretization is used to avoid repetition in the translation:

Este país, uno de las primeras víctimas de la rapacidad norteamericana, ha permanecido bajo el dominio político, económico y militar de los Estados

Unidos durante los últimos 20 años. (This country, one of the first victims of U.S. predatory policy, has remained politically, economically, and militarily dependent on Washington for the past 20 years.)

Concretization, like any other translation technique, must be motivated rather than arbitrary. In the following example, concretization (*pérdida de una fortuna – robbery*; *gaje de oficio – operating costs*) might seem arbitrary, but it is justified if we consider that the context involves frequent robberies of Spanish jewelers: *Y es que entre joyeros las cosas son distintas que entre el resto de los mortales; parece como si tuvieran una filosofía particular sobre las vanidades de las riquezas materiales..., poseen una especie de fatalismo que les hace ver la posible pérdida de una fortuna como un gaje de oficio...* (The fact is that jewelers differ from other mortals. They seem to have their own philosophy regarding the vanity of material wealth... a kind of fatalism that allows them to regard possible robbery as a type of operating cost.)

4) Antonymic translation is a substitution technique, which typically involves replacing a positive construction with a negative one or vice versa.

Esta posición empeora las relaciones bilaterales. (Such a position does not benefit bilateral relations).

The Spanish verb *empeorar* is translated as 'to worsen': 'Such a position worsens bilateral relations.'

En su vida ha conocido este país huelgas similares. (Never before has this country experienced such a scale of strike action.)

Expressions like *en su vida*, *en el mundo*, when placed at the beginning of a sentence, are equivalent to negative adverbs such as 'never (in life)' or 'nowhere in the world'.

5) Additions in translation can be motivated by systemic, normative, or usage differences between the two languages, stylistic factors, or extralinguistic reasons.

Fue la guardia civil que salvó la vida a un montañero que sufrió un accidente en Sierra Nevada. (It was the Civil Guard, a paramilitary police force operating outside cities, that saved the life of a mountaineer who had an accident in Sierra Nevada.) The cultural realia '*la guardia civil*' does not exist in Ukraine, and consequently there is no direct equivalent in Ukrainian. The translator introduces an addition to ensure reader understanding.

Dos de las ocho personas que perpetraron este atroz ataque terrorista en París llegaron a Europa a través de la ola de refugiados y fueron registradas en Grecia, según El Pais. (According to the newspaper El País, two of the eight individuals who carried out the vile terrorist attack in France entered Europe with the wave of refugees and were registered in Greece according to European regulations.)

The insertion of the word 'newspaper' helps the target reader understand what El País is, since Ukrainian readers may not know this.

6) Omission is the opposite phenomenon to addition. In translation, words that are semantically redundant are often omitted. Parcelling (the separation of a part of a sentence and formatting it as an independent one) is frequently used to increase emotional impact. Joining sentences is the opposite of parcelling and involves transforming the syntactic structure of the original by combining two or more simple sentences. This is usually done to adapt to differing syntactic or stylistic traditions. *Otras fuerzas llevan bombardeando Siria desde hace más de un año. En estos momentos Siria está siendo bombardeada por las dos mayores potencias militares en el mundo, Estados Unidos y rusia*. (Bombing has been carried out for more than a year by other countries, and now the two leading military powers of the world, the United States and russia, have joined them,' said a coalition representative.) *Un país destaca: Alemania. Ha recibido medio millón de demandantes de asilo hasta la fecha y garantizado la protección a 150.000 de ellos.* (Germany stands out among other EU countries: it has already accepted half a million migrants and has guaranteed protection to 150,000 asylum seekers.)

7) Syntactic assimilation or literal translation occurs when the syntactic structure of the original is reproduced in the target language in a completely analogous way: *Una Europa fuerte no es una amenaza para el liderazgo global del Reino Unido.* (A strong Europe is not a threat to the United Kingdom's global leadership.)

Thus, the translator's main task in achieving adequacy is to skillfully apply various translation transformations so that the translated text conveys all the information contained in the original text as precisely as possible while observing the norms of the target language. As it was mentioned above, the language of the media represents a socially conditioned realization of the national language, reflecting to a greater or lesser extent the state of all its styles and substyles. This determines the natural interest of linguists in media texts. Despite being thoroughly studied, newspaper texts still remain a valuable material for linguistic observation. The press rightfully occupies a fundamental place among existing mass media, as it is within this sphere that the main stylistic techniques and devices used today in media discourse are formed. Texts of periodicals, as part of the informational layer created and maintained by Spanish-language media, represent a generalized and cumulative image of the Spanish language, in which linguistic innovations are vividly and rapidly reflected each day. Through the mediation of the press, such innovations are fixed and ultimately incorporated into the national language. Newspapers and magazines stimulate a kind of movement and evolution of linguistic means, acting as initiators of the 'variability of the linguistic picture of the world.'

The analysis of materials from Spanish newspapers El País and El Mundo reveals that news occupies more than half of the paper's space (excluding advertisements). Social, scandalous, political, economic, and sports reports fill numerous pages. The headline or the beginning of an article often highlights the most advantageous, and sometimes secondary, details. Readers, accustomed to the structure in which the most important information appears first and progressively less significant details follow, perceive these introductory elements as the essential content of the message. Such an organization makes it easier to shorten the text during layout and editing.

The journalistic style is the most receptive to new, more expressive linguistic phenomena, which, emerging in colloquial speech, are recorded in newspapers and magazines, and then either solidify in the language or fail to be accepted by the speech community and remain occasionalisms. In this regard, it is advisable to analyze the lexical and stylistic features of the newspaper language and to trace new tendencies and their usage in contemporary Spanish press. Newspaper texts in Spain, as in other countries, are characterized by the presence of political vocabulary, phraseologisms, abbreviations, realia, clichés, and diverse thematic content. When working with a newspaper article, it is important to recognize structural features that help extract relevant information from the text. The most significant part of the vocabulary of Spanish journalistic style consists of words and terms of socio-political meaning and usage, such as *Europarlamento, gobierno, la sociedad española, política, ministerio, presidente, vicepresidente*, and others. Abbreviations are also characteristic of newspaper language.

The presence of clichés in the language of informational materials is functionally justified, as authors aiming for clear and consistent communication with readers find it easier to operate with ready-made linguistic formulas and stereotyped expressions than to invent new formulations. The dominant feature of informational genres is a detailed presentation of events and phenomena of surrounding reality, built on a factual method of description. Consequently, authors of informational genres tend to include citations of eyewitnesses, participants, or experts to lend credibility and express opinions: *"Vamos a pedir en el Presupuesto que se reduzca el gasto político ineficaz para poder duplicar las ayudas a pymes, autónomos y empresas de hostelería, especialmente del centro", ha dicho la diputada Rocío Monasterio, tras reunirse con la Asociación de Hosteleros de Madrid. "Con 86 millones que habían anunciado no hacemos absolutamente nada, son migajas", ha criticado. "Tenemos que conseguir, como mínimo, 250 millones para una ayuda directa a todas estas empresas, y eso es lo que vamos a luchar en el Presupuesto", ha insistido. "Sabemos cómo extraer todos estos recursos del gasto político superfluo. También hay que levantar las*

restricciones de acceso al centro: Almeida nos prometió que iba a levantar las restricciones de acceso y no lo ha hecho". Pese a que la negociación de los Presupuestos es autonómica, Vox ha introducido ese tema, que es municipal, y no compete ni a Isabel Díaz Ayuso ni a Ignacio Aguado. Por eso ha contestado inmediatamente José Luis Martínez Almeida, el alcalde de la capital, que es también el portavoz nacional del PP.

The task of the journalist is not only to convey certain information to the audience and express their attitude toward it but also to evoke a corresponding reaction. For this purpose, the author of an analytical article often constructs the narrative as an internal monologue or an implicit dialogue with the reader, thereby inviting them to a shared analysis and reflection on the issue raised. Such monologues frequently include epithets, metaphors, and fixed expressions used as evaluative modifiers. The most characteristic feature of journalistic texts is a high degree of cliché use. Clichés include phrases or expressions possessing stable collocability but functioning primarily within the journalistic style. Examples in Spanish include "*desarme general y completo*" or "*política miope*". Such clichés are generally metaphorical, but their metaphoricity has become conventionalized; nonetheless, they still act as signals for the reader, creating an elevated emotional tone that does not hinder comprehension of cognitive information. Contemporary Spanish shows a higher standardization of official and journalistic styles compared to Ukrainian, where there are far fewer established rhetorical clichés.

When translating such expressions, the structure of the original is preserved, although the linguistic clichés may differ in internal form while coinciding in meaning. The relative equivalence in translation depends on several factors: differences in linguistic clichés, rhetorical structures, the possibility of using literalism and stylistic neutralization in translation, and discrepancies in the neutral style characteristics of different languages. Translating Spanish clichés often requires literal translation or calquing, for example: "*casualidad imprevista*" (unexpected coincidence), "*por razones ajenas de la voluntad*" (for reasons beyond one's control), "*desarme general y completo*" (complete and general disarmament), "*alcanzamiento de propósitos*" (achievement of goals), "*uso en interés común*" (use in the common interest).

Spanish newspaper publications characteristically employ not only numerous familiar clichés, stereotyped phrases, and journalistic formulas but also terms, concepts, social and political realia, and similar elements. In recent times, the emergence of new political realia has been associated with the activities of the European Union, leading to the appearance of neologisms in the Spanish press and the rethinking of existing lexemes. An example of such a neologism is the adjective "*comunitario*", derived from "*comunidad*" and related to EU activity: "*el proyecto comunitario*" (a project developed for EU member countries).

When translating modern social realia, the translator must first and foremost convey their precise socio-political meaning, thereby preserving the public orientation of the article. To do so, the translator performs various syntactic and informational transformations and seeks established correspondences in the target language. This demonstrates that such translations are also relatively equivalent, though their closeness to the original is fairly high. Differences between the source and target texts arise from stylistic variations in journalistic publications and explanatory expansions introduced in translation [4, p. 36]. In these cases, the volume of the translation may differ noticeably from the original. Examples include such ideas as "*el alza de la caña*" (cultivation of sugarcane after harvest); "*la siesta*" (midday rest); "*alcanzar un triunfo reivindicativo*" (to achieve success in the struggle for fair demands).

From a pragmatic perspective, when translating such non-equivalent expressions, translators employ the following methods:

1) introducing brief explanatory additions into the translation, e.g., "*el Movimiento a la democracia*" (a moderate organization known as the Movement toward Democracy);

2) adding introductory or concluding comments containing information about the author or the socio-political, historical, or cultural context, e.g., *Carlos Menem*, the president of Argentina, twice in office during the 1990s, when the country experienced relative political and economic stability; *Mario Vargas Llosa*, a prominent Peruvian writer who ran for president in 1990 but lost to the then little-known businessman of Japanese descent, Alberto Fujimori [5, pp. 245, 333].

Thus, when working with journalistic texts, translators encounter lexical difficulties such as clichés, journalistic formulas, terms, concepts, and socio-political realia. In translating these, one must reveal the text's connections to extratextual phenomena, take into account real-world knowledge of the target culture, and apply linguistic and cultural expertise.

Conclusions from this study and prospects for further research in this direction. The conducted analysis demonstrates that the translation of Spanish media texts into Ukrainian requires a comprehensive approach that integrates linguistic precision with cultural sensitivity. Adequate translation is achieved through a balanced application of translation transformations, including transliteration, calquing, concretization, antonymic translation, and additions or omissions. Each technique serves not merely as a mechanical tool but as a means of achieving equivalence that reflects the pragmatic, stylistic, and communicative dimensions of the original. The translator's task involves adapting lexical and syntactic structures to ensure naturalness and clarity for the Ukrainian reader while preserving the cultural nuances and expressive potential of Spanish media

discourse. Thus, translation adequacy in this context becomes a multidimensional process that bridges linguistic systems and cultural worldviews.

Furthermore, the study underscores the significance of media translation as a vital component of intercultural communication in the globalized information space. Spanish media discourse not only conveys facts but also shapes ideological perspectives and cultural identities, which must be accurately reflected in translation. Therefore, linguocultural competence emerges as a key factor for translators working in the field of mass communication. By mastering both linguistic and cultural codes, translators contribute to mutual understanding between societies, facilitating the exchange of information, ideas, and values. The insights gained from this research can be applied to improve translation teaching methods, enhance professional standards, and strengthen international dialogue through media.

References

1. Balatska O.L. (2019) *Osoblyvosti anhlo-ukrainskoho perekladu bahato-komponentnykh terminiv: leksychni transformatsii [Peculiarities of English-Ukrainian translation of multi-component terms: lexical transformations]* / O.L. Balatska, O.V. Kuts, S.A. Pedashev // Molodyi vchenyi. – 2019. – № 5.1 (69.1). – S. 14-17. [in Ukrainian]

2. Baran, Ya.A. (2008). *Frazeolohiya: znakovi velychyny: navchalnyi posibnyk dlya studentiv fakultetiv inozemnykh mov [Phraseology: sign values: study guide for students of foreign language faculties]*. Vinnytsia: Nova Knyha, 256 p. [in Ukrainian]

3. Bondarchuk L. Y. (2016) *Funktsiino adekvatnyi pereklad naukovoi literatury (na materiali anhliiskykh y ukrainskykh tekstiv ekonomichnoho zmistu) [Functionally adequate translation of scientific literature (based on English and Ukrainian texts of economic content)]* // Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika». Seriia: Problemy ukrainskoi terminolohii : zbirnyk naukovykh prats. – 2016. – № 842. – S. 24–27. [in Ukrainian]

4. Bublyk I. F. (2012) *Osoblyvosti perekladu publitsystychnoho tekstu [Features of translating a journalistic text]* // Vcheni zapysky KhHU «NUA», 2012. - S. 105-113. [in Ukr]

5. Nikulina N. Yu. (2013) *Spetsyfichni osoblyvosti perekladu anhlomovnykh hazetno-publitsystychnykh tekstiv [Specific features of the translation of English-language newspaper and journalistic texts]* / N. Yu. Nikulina, T. A. Zinovieva // Molodyi vchenyi, 2013. - No1. - S. 232- 234. [in Ukrainian]

6. Casanova V., Franco M.A. Tema, rema y focalización: del enunciado al texto análisis de títulos y leads de prensa [Theme, rheme and focus: from the statement to the text: analysis of titles and press leads] [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/276410812_ Tema_rema_y_focalizacion_del_enunciado_al_texto_Analisis_de_titulos_y_leads_de_prensa. [in Spanish]

7. Garcia Rios, Sergio I, and Matt A Barreto. (2016) Immigrant Identity, Spanish-Language Media, and Political Mobilization in 2012. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, vol. 2, no. 3, June 2016, pp. 78–96.

8. Hanitzsch, Thomas, and Henrik Örnebring. (2018). “Professionalism, Professional Identity and Journalistic Roles.” Handbook of Journalism Studies 2nd Edition, pp. 195–229.

9. Márquez-Ramírez, M. (2012) *Valores normativos y prácticas de reporteo en tensión: Percepciones profesionales de periodistas en México. [Normative values and reporting*

practices under tension: Professional perceptions of journalists in Mexico] Cuadernos de Información 30: 97–110. [in Spanish]

10. Mellado, Claudia et al. (2016) Journalistic Performance in Latin America: A Comparative Study of Professional Roles in News Content. Sage Journals, vol. 18, no. 9, 10 July 2016, pp. 1087–1106.

11. Ostorushko O. (2010) Peculiarity of translation of attribute groups from English into Ukrainian. Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University, 4, 150-155.

12. Reuters Institute (2016) "Media, Journalism And Technology." University of Oxford.

13. Euronews [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu: www.euronews.com.

Література:

1. Балацька О.Л. Особливості англо-українського перекладу багатокомпонентних термінів: лексичні трансформації / О.Л. Балацька, О.В. Куц, С.А. Педашев // Молодий вчений. – 2019. – № 5.1 (69.1). – С. 14-17.

2. Баран Я.А. Фразеологія: знакові величини : навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов. Вінниця : Нова Книга, 2008. 256 с.

3. Бондарчук Л. Й. Функційно адекватний переклад наукової літератури (на матеріалі англійських й українських текстів економічного змісту) / Людмила Бондарчук // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Проблеми української термінології : збірник наукових праць. – 2016. – № 842. – С. 24–27.

4. Бублик І. Ф. Особливості перекладу публіцистичного тексту / І. Ф. Бублик // Вчені записки ХГУ «НУА», 2012. - С. 105-113.

5. Нікуліна Н. Ю. Специфічні особливості перекладу англомовних газетно-публіцистичних текстів / Н. Ю. Нікуліна, Т. А. Зінов'єва // Молодий вчений, 2013. - No1. - С. 232- 234.

6. Casanova V., Franco M.A. Tema, rema y focalización: del enunciado al texto análisis de títulos y leads de prensa [Електронний ресурс] // Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/276410812_Tema_rema_y_focalizacion_del_enunciado_al_texto_Analisis_de_titulos_y_leads_de_prensa.

7. Garcia Rios, Sergio I, and Matt A Barreto. Immigrant Identity, Spanish-Language Media, and Political Mobilization in 2012. RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, vol. 2, no. 3, June 2016, pp. 78–96.

8. Hanitzsch, Thomas, and Henrik Örnebring. Professionalism, Professional Identity and Journalistic Roles." Handbook of Journalism Studies 2nd Edition, 2018, pp. 195–229.

9. Márquez-Ramírez, M. Valores normativos y prácticas de reporteo en tensión: Percepciones profesionales de periodistas en México.Cuadernos deInformación30,2012:97-110

10. Mellado, Claudia et al. "Journalistic Performance in Latin America: A Comparative Study of Professional Roles in News Content." Sage Journals, vol. 18, no. 9, 10 July 2016, pp. 1087–1106.

11. Ostorushko O. Peculiarity of translation of attribute groups from English into Ukrainian. Philological Studies: Scientific Bulletin of Kryvyi Rih State Pedagogical University, 4, 2010. – pp.150-155.

12. Reuters Institute Media, Journalism And Technology. University of Oxford, 2016.

13. Euronews [Електронний ресурс] // Режим доступу: www.euronews.com.

UDC 81'25:159.9.072.43:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-123-139

Skyba Oksana Mykolaivna Senior Lecturer of the Department of Philology and Military Translation, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0009-0002-0758-1955

Leshchenko Anzhelika Viacheslavivna Lecturer of the Department of Philology and Military Translation, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0001-5871-0871

Bunechko Artur Mykolaiovych Senior Lecturer of the Language Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3732-176X

COGNITIVE LOAD AND AUDIENCE RECEPTION IN TRANSLATION, LOCALIZATION, AND TRANSCREATION

Abstract. The intricate relationship between cognitive processing and audience reception represents a fundamental paradigm in contemporary translation studies, encompassing the domains of translation, localization, and transcreation. This article examines how cognitive load theory, originally developed within educational psychology and human-computer interaction frameworks, applies to the reception and processing of translated content across different cultural and linguistic contexts. The article explores the multifaceted nature of cognitive burden experienced by target audiences when engaging with translated materials, considering the complex interplay between linguistic complexity, cultural adaptation strategies, and receptor comprehension mechanisms. Through an interdisciplinary approach that synthesizes cognitive science principles with translation theory, this article demonstrates that excessive cognitive load significantly impairs audience reception effectiveness, particularly in cross-cultural communication scenarios where multiple layers of meaning transformation occur simultaneously. The analysis reveals that successful translation practices must account for intrinsic cognitive load stemming from content complexity, extraneous load resulting from poor adaptation choices, and germane load facilitating meaningful cultural transfer. Furthermore, the article establishes that localization and transcreation strategies, when properly implemented, can substantially reduce cognitive burden while enhancing message clarity and cultural resonance. The findings suggest that translation practitioners

who consciously manage cognitive load parameters achieve superior audience engagement rates and comprehension outcomes compared to those who focus solely on linguistic accuracy without considering receptor processing limitations and cultural cognitive frameworks.

Keywords: translation effectiveness, translation reception, localization strategies, transcreation processes, cognitive load theory, audience comprehension, cross-cultural communication, cognitive processing.

Скиба Оксана Миколаївна старший викладач кафедри філології та військового перекладу, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, https//orcid.org/0009-0002-0758-1955

Лещенко Анжеліка Вячеславівна викладач кафедри філології та військового перекладу, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, https//orcid.org/0000-0001-5871-0871

Бунечко Артур Миколайович старший викладач мовного відділу, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3732-176X

КОГНІТИВНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ТА СПРИЙНЯТТЯ АУДИТОРІЄЮ В ПЕРЕКЛАДІ, ЛОКАЛІЗАЦІЇ ТА ТРАНСКРЕАЦІЇ

Анотація. Складний взаємозв'язок між когнітивною обробкою та сприйняттям аудиторією є фундаментальною парадигмою в сучасних перекладацьких дослідженнях, що охоплюють сфери перекладу, локалізації та транскреації. У статті розглядається, як теорія когнітивного навантаження, спочатку розроблена в рамках освітньої психології та взаємодії людини з комп'ютером, застосовується до сприйняття та обробки перекладеного контенту в різних культурних та мовних контекстах. У статті досліджується багатовимірний характер когнітивного навантаження, яке відчуває цільова аудиторія під час взаємодії з перекладеними матеріалами, з урахуванням складної взаємодії між складністю мови, стратегіями культурної адаптації та механізмами розуміння тексту цільовою аудиторією. Завдяки міждисциплінарному підходу, що поєднує принципи когнітивної науки з теорією перекладу, ця стаття демонструє, що надмірне когнітивне навантаження значно погіршує ефективність сприйняття аудиторією перекладеного тексту, особливо в умовах міжкультурної комунікації, де одночасно відбуваються багаторівневі трансформації значення. Аналіз показує, що успішні перекладацькі практики повинні враховувати внутрішнє

когнітивне навантаження, зумовлене складністю змісту, зовнішнє навантаження, що виникає внаслідок невдалих адаптаційних рішень, та релевантне навантаження, що сприяє ефективній передачі культурного змісту. Крім того, у статті з'ясовано, що стратегії локалізації та транскреації, за умови їх належної реалізації, можуть істотно зменшити когнітивне навантаження, водночас підвищуючи чіткість повідомлення та культурний резонанс. Результати дослідження свідчать, що перекладачі, які свідомо керують параметрами когнітивного навантаження, досягають вищих показників залучення аудиторії та розуміння порівняно з тими, хто зосереджується виключно на лінгвістичній точності, не враховуючи когнітивні обмеження реципієнтів і культурні когнітивні рамки.

Ключові слова: ефективність перекладу, сприйняття перекладу, стратегії локалізації, процеси транскреації, теорія когнітивного навантаження, міжкультурна комунікація, когнітивна обробка.

Problem Statement. The contemporary landscape of global communication presents unprecedented challenges for translation professionals operating across increasingly complex multicultural environments. Traditional approaches to translation assessment have predominantly focused on linguistic accuracy and cultural appropriateness while neglecting the fundamental cognitive mechanisms that govern how target audiences process and comprehend translated content [1, 2, 3, 4]. This oversight has resulted in a significant gap between theoretical translation quality and practical audience reception effectiveness, particularly evident in commercial localization projects where audience engagement metrics frequently fail to meet projected outcomes despite technically proficient translations.

The emergence of cognitive load theory as an explanatory framework for understanding information processing limitations offers valuable insights into why certain translation strategies succeed while others fail to achieve their communicative objectives. However, the application of cognitive load principles to translation studies remains largely unexplored, with existing research failing to establish clear connections between cognitive processing capacity and translation reception outcomes. This theoretical vacuum becomes particularly problematic when considering the exponential growth of digital content requiring rapid localization across multiple markets, where cognitive accessibility directly impacts commercial success and user experience satisfaction.

Furthermore, the traditional distinction between translation, localization, and transcreation has created artificial boundaries that obscure the unified cognitive processes underlying all forms of cross-linguistic communication. Current methodologies lack comprehensive frameworks for evaluating how

different adaptation strategies affect audience cognitive burden, making it difficult for practitioners to optimize their approaches for maximum comprehension and minimal processing effort.

Review of Recent Research and Publications. Contemporary global scientific community in translation studies has increasingly recognized the importance of reception-oriented approaches [5, 6], with seminal contributions from scholars such as Christiane Nord [7] and Hans Vermeer [8] establishing the foundation for functionalist translation theory. Their work emphasizes the primacy of target audience needs and communication purposes over source text fidelity, creating theoretical space for cognitive considerations in translation practice. However, these foundational theories have not been systematically integrated with empirical cognitive research to create actionable frameworks for practitioners. Recent developments in cognitive science have provided valuable insights into information processing mechanisms that directly relate to translation reception. John Sweller's cognitive load theory, originally developed for educational contexts, has found applications in various communication domains but remains underexplored in translation studies. Sweller's framework distinguishes between intrinsic cognitive load, determined by content complexity, extraneous load resulting from poor instructional design, and germane load facilitating schema construction and knowledge transfer [9]. These distinctions offer powerful analytical tools for understanding how translation choices affect audience comprehension processes. Empirical research in psycholinguistics has demonstrated that bilingual and multilingual individuals process translated content differently from monolingual source text readers, with studies by Ellen Bialystok et al. revealing distinct cognitive patterns in cross-linguistic comprehension tasks. These findings suggest that traditional translation evaluation metrics may not accurately reflect actual audience processing experiences, particularly for readers operating in their second or third languages [10]. The localization industry has generated substantial practical knowledge about audience adaptation strategies, with companies like Software and Documentation Localization (SDL, since 2020 a part of the RWS Group) and Lionbridge, being major competitors in the language services and localization industry, documenting best practices for cultural and technical adaptation processes. However, this industry knowledge has rarely been subjected to rigorous academic analysis or integrated with cognitive science principles to create evidence-based optimization strategies. Recent investigations into transcreation effectiveness performed by Li Wang et al. [11], Simran Khanuja et al. [12], Li Zhu et al. [13] have revealed that audiences respond differently to various levels of cultural adaptation, with studies indicating that overly localized content can sometimes increase cognitive burden by disrupting familiar

processing patterns. This counterintuitive finding suggests that the relationship between adaptation intensity and cognitive accessibility is more complex than previously assumed, requiring nuanced analytical frameworks to optimize translation strategies.

Purpose of the Article. This article aims to establish a comprehensive theoretical framework that integrates cognitive load theory with translation studies to enhance understanding of audience reception processes across translation, localization, and transcreation practices. The research seeks to demonstrate how cognitive science principles can inform translation decision-making processes, ultimately improving communication effectiveness and audience satisfaction in cross-cultural contexts. Moreover, the article seeks to challenge traditional boundaries between translation, localization, and transcreation by demonstrating their underlying cognitive unity and proposing integrated approaches that leverage insights from all three domains. This unified perspective aims to enhance professional practice by providing practitioners with comprehensive frameworks for making informed decisions about adaptation strategies based on cognitive rather than purely linguistic or cultural considerations.

Presentation of the Main Material. The cognitive architecture underlying multilingual processing fundamentally differs from monolingual systems in ways that profoundly affect how mental resources are allocated and depleted. When multilingual individuals engage in language processing tasks, they maintain parallel activation of multiple linguistic systems, creating a constant requirement for executive control mechanisms to manage potential interference and select appropriate linguistic elements from the correct language. This parallel activation phenomenon represents a baseline cognitive demand that consumes working memory resources even before specific task-related processing begins, effectively reducing the available cognitive capacity for other mental operations. Research utilizing dual-task paradigms has demonstrated that multilingual individuals show greater performance decrements when required to perform concurrent non-linguistic tasks compared to monolinguals, suggesting that the maintenance of multiple active language systems exacts measurable cognitive costs [14; 15].

Working memory capacity limitations become particularly salient in multilingual contexts where multiple linguistic codes must be maintained and manipulated simultaneously. The phonological loop component of working memory, which handles verbal and acoustic information, faces especially heavy demands during multilingual processing as it must accommodate phonological representations from multiple language systems with potentially different sound structures and phonotactic constraints. Studies examining working memory performance in bilingual populations have revealed that when individuals

maintain information across languages, such as remembering phone numbers conveyed in one language while conducting conversation in another, they experience greater working memory strain compared to monolingual scenarios where all information exists within a single linguistic code. This cross-linguistic working memory burden has practical implications for contexts such as interpreting and translation, where professionals must maintain source language information while simultaneously constructing target language output, creating cognitive demands that can lead to rapid mental fatigue and increased error rates.

The phenomenon of code-switching illuminates complex relationships between cognitive load and multilingual language management strategies. While early research often characterized code-switching as representing cognitive confusion or inadequate language separation, contemporary investigation reveals that strategic alternation between languages frequently serves to optimize cognitive efficiency by exploiting the linguistic resources most readily available for expressing particular concepts or managing specific communicative functions. When multilingual speakers switch to another language to express a concept that lacks a direct equivalent in the current conversation language or that they learned specifically in another linguistic context, they actually reduce rather than increase cognitive load by avoiding the additional processing required to construct complex explanations or circumlocutions within a single language. This cognitive optimization function of code-switching challenges pedagogical approaches that prohibit language alternation in educational settings, suggesting instead that controlled code-switching might actually support learning by reducing extraneous cognitive load and allowing learners to focus mental resources on content comprehension rather than linguistic formulation.

Proficiency level significantly modulates cognitive load patterns in multilingual processing, with evidence indicating that increased language competence substantially reduces the cognitive burden associated with managing multiple linguistic systems. Highly proficient multilingual individuals demonstrate more efficient executive control mechanisms and show reduced activation in brain regions associated with cognitive effort during language processing tasks compared to less proficient speakers. This proficiency effect suggests that while multilingualism inherently involves additional cognitive demands compared to monolingualism, these demands diminish substantially with experience and automatization of language control processes. However, even highly proficient multilinguals never achieve completely equivalent processing efficiency in their additional languages compared to their first language, with subtle processing costs persisting even at advanced proficiency levels, particularly for tasks requiring rapid processing under time pressure or involving low-frequency vocabulary and complex grammatical structures.

The domain specificity of cognitive load in multilingual contexts presents important considerations for applied contexts such as professional communication and specialized education. Multilingual individuals who develop strong language proficiency within specific professional or academic domains may experience relatively low cognitive load when operating within those domains despite experiencing higher demands in unfamiliar contexts. Medical interpreters, for example, may process complex medical terminology across languages with minimal cognitive strain while finding everyday casual conversation in those same languages more cognitively demanding due to the breadth of vocabulary and idiomatic expressions involved. This domain specificity effect underscores the importance of context-appropriate language development rather than pursuing global language proficiency as the solution to cognitive load challenges in multilingual professional contexts.

Technological mediation of multilingual communication introduces additional layers of cognitive complexity that contemporary research is only beginning to address systematically. When individuals communicate through machine translation systems or attempt to comprehend content that has been automatically translated, they often encounter linguistic output that violates natural language processing expectations, creating extraneous cognitive load as they work to extract meaning from imperfect translations [16]. The cognitive demands of 'post-editing' machine translation output, where human translators must read, evaluate, and correct automatically generated translations, create unique cognitive load patterns that combine elements of language comprehension, error detection, and language production in ways that differ substantially from traditional translation workflows. Understanding these technology-mediated cognitive load patterns becomes increasingly crucial as machine translation and artificial intelligence-assisted communication tools become ubiquitous in multilingual professional and educational contexts.

The exponential growth of digital content consumption necessitates sophisticated localization strategies that optimize cognitive load management across diverse audience segments. Contemporary localization practices must account for cultural cognitive processing preferences, technological interface constraints, and multilingual user experience optimization requirements.

Game localization represents a particularly complex application domain where cognitive load management directly influences user engagement and commercial success. Cultural adaptation requirements for character names, narrative elements, and interactive components demand careful balance between cultural authenticity and cognitive processing efficiency. Recent investigations of Pokémon name transcreation demonstrate how cultural adaptation decisions significantly influence audience reception and engagement levels [17].

User interface localization presents unique cognitive load challenges due to spatial constraints and interactive functionality requirements. Successful localization strategies minimize extraneous cognitive load through culturally appropriate visual design choices, intuitive navigation patterns, and contextually relevant content organization while maintaining functional equivalence with source materials. Transcreation applications within clinical research contexts demand exceptional precision in cognitive load management due to potential health and safety implications of communication failures. Patient information materials, informed consent documents, and clinical trial communications require sophisticated cultural adaptation while maintaining scientific accuracy and regulatory compliance.

The complexity of medical terminology presents significant intrinsic cognitive load challenges that transcreation practices must carefully navigate. Effective approaches employ layered information presentation strategies that introduce complex concepts progressively, allowing audiences to build appropriate cognitive schemas before encountering advanced technical content. Cultural sensitivity considerations in clinical communication transcreation extend beyond linguistic adaptation to encompass health belief systems, authority relationships, and decision-making processes that vary dramatically across cultural contexts. Successful transcreation strategies account for these cultural cognitive processing differences while ensuring critical health information accessibility.

Distance interpreting modalities present unique cognitive load challenges due to technological mediation effects on natural communication processing mechanisms. Technology-mediated environments alter fundamental aspects of multilingual communication, including prosodic information transmission, visual context availability, and temporal processing constraints.

Cognitive load theory applications to distance interpreting reveal how technological limitations systematically increase extraneous cognitive load for both interpreters and audiences. Audio quality degradation, visual connection limitations, and technological interface complexity contribute to cognitive processing difficulties that may compromise communication effectiveness. Adaptive technological solutions informed by cognitive load theory principles offer promising approaches for optimizing technology-mediated interpreting outcomes. Real-time cognitive load monitoring systems could potentially adjust technological parameters dynamically to maintain optimal processing conditions for all communication participants [18]. The technical architecture underlying contemporary neural machine translation systems provides essential foundation for understanding both their capabilities and inherent limitations. Unlike earlier rule-based and statistical approaches that processed language as sequences of

discrete units, neural systems employ encoder-decoder architectures that transform source language input into abstract semantic representations before generating target language output. This intermediate representation theoretically captures meaning independent of specific linguistic forms, enabling the system to produce translations that reflect source text meaning rather than merely substituting words according to predetermined equivalences. The attention mechanism, a crucial innovation in neural architecture design, allows the system to dynamically focus on relevant portions of source text when generating each target language word, theoretically enabling it to capture long-distance dependencies and contextual relationships that earlier systems struggled to process effectively.

However, the apparent semantic processing of neural systems remains fundamentally different from human comprehension in ways that create persistent quality challenges. Neural networks learn patterns through statistical regularities in training data rather than through genuine understanding of meaning, cultural context, or communicative purpose. When systems encounter linguistic phenomena absent from or poorly represented in training data, they resort to pattern matching based on superficial similarities rather than reasoning from first principles about meaning and appropriate expression. This limitation becomes particularly evident in specialized domains where terminology and discourse conventions differ substantially from the general language corpora on which most systems are trained, resulting in translations that may be grammatically plausible yet semantically inaccurate or pragmatically inappropriate for target audience needs.

The quality of machine translation output varies dramatically across language pairs, content types, and stylistic registers in ways that reflect both training data availability and inherent linguistic complexity. Language pairs with abundant parallel corpora available for training, such as English-Spanish or English-French, generally achieve superior performance compared to pairs involving less commonly translated languages where training data remains scarce. Similarly, formal technical and administrative texts that follow relatively predictable linguistic patterns and employ standardized terminology tend to produce better machine translation results than creative, idiomatic, or culturally embedded content where meaning depends heavily on implicit cultural knowledge and contextual interpretation.

Research examining machine translation performance across different registers has documented that systems trained primarily on formal written texts struggle with colloquial language, humor, wordplay, and other features common in marketing and entertainment content, precisely the domains where transcreation expertise becomes most valuable.

The integration of artificial intelligence technologies into professional translation workflows has catalyzed fundamental changes in translator role definitions and required competencies. Traditional translator expertise centered on bilingual linguistic competence and cultural knowledge, with technical skills limited primarily to word processing and desktop publishing tools. Contemporary technology-mediated workflows demand substantially expanded technical capabilities, including proficiency with computer-assisted translation platforms, ability to evaluate and configure machine translation engines, competence in post-editing techniques, and understanding of quality assurance processes and productivity metrics. This skill expansion represents not merely an addition to existing competencies but rather a reconceptualization of professional identity, transforming translators from linguistic crafts workers into language technology specialists who orchestrate complex human-machine collaboration processes.

Post-editing practice presents particular cognitive challenges that distinguish it from traditional translation activity. When revising machine translation output, translators must suppress their natural inclination to produce optimal target texts in favor of implementing minimal necessary corrections that render machine output acceptable according to predetermined quality thresholds [19]. This cognitive reorientation proves challenging for many experienced translators whose professional identity and satisfaction derive from producing high-quality translations reflecting their linguistic expertise and stylistic sensibility. Research into post-editing cognitive processes has revealed that translators often struggle to maintain the minimal intervention approach that post-editing efficiency requires, instead implementing extensive revisions that negate potential productivity advantages while creating frustration when organizational metrics suggest they should achieve faster throughput. This tension between professional quality standards and organizational efficiency objectives represents an ongoing challenge in technology-integrated workflows, requiring careful negotiation of quality expectations and appropriate task allocation between human and machine processing.

Localization practice has experienced particularly extensive artificial intelligence integration, driven by the massive volumes of software interface text, documentation, and user-generated content requiring adaptation across multiple linguistic markets.

Contemporary localization workflows typically incorporate translation memory systems that store and retrieve previously translated segments, terminology management databases ensuring consistent term usage, and machine translation for handling novel content absent from translation memory. These integrated systems aim to maximize consistency across product updates and related materials while accelerating turnaround times for new content.

However, the emphasis on consistency and efficiency in localization workflows can create tension with cultural adaptation objectives, as systems that prioritize matching previous translations may perpetuate suboptimal choices and resist necessary adaptations to evolving language usage or cultural sensibilities in target markets.

The automation of software and website localization has enabled organizations to maintain multilingual presences across substantially more language markets than previously feasible through human translation alone. Companies like Airbnb and Booking.com process user-generated content through machine translation to provide instant multilingual access to property descriptions and reviews, accepting quality limitations as reasonable trade-offs for market access and user experience benefits. This pragmatic approach to quality reflects a significant shift from traditional translation paradigms that emphasized producing target texts equivalent to well-written original compositions, instead accepting that machine-generated output serving functional communication needs represents adequate quality for certain contexts. The challenge for the profession involves establishing clear frameworks for determining when functional adequacy suffices versus when higher quality standards remain necessary to meet user needs and organizational objectives.

Transcreation practice, focused on creative adaptation of marketing and brand communication content to maintain emotional impact and cultural resonance across markets, represents the domain where artificial intelligence capabilities face greatest limitations. While neural machine translation systems can generate grammatically correct and semantically accurate translations, they lack the cultural insight, creative sensibility, and strategic communication understanding required to adapt marketing messages effectively for different cultural contexts [20]. The process of transcreation involves substantial content transformation beyond linguistic conversion, requiring translators to function as cultural consultants and copywriters who reimagine source content to achieve equivalent emotional and persuasive effects in target markets. Current artificial intelligence systems cannot reliably perform this cultural reimagining, as it requires deep understanding of target audience values, preferences, and cultural reference points that extends far beyond linguistic pattern recognition capabilities.

However, emerging large language models demonstrate capabilities that suggest potential future applications in transcreation contexts. These systems can generate multiple creative variations of marketing content, propose cultural adaptations based on target market characteristics, and explain cultural considerations relevant to adaptation decisions. While their output requires substantial human oversight and revision, large language models may function as ideation tools that accelerate transcreation workflows by generating initial

concepts that human specialists refine and polish. The development of effective human-machine collaboration models for transcreation represents an important frontier for investigation, potentially enabling organizations to scale creative adaptation capabilities while maintaining the cultural sensitivity and strategic alignment that successful transcreation requires.

Quality assurance processes have evolved substantially with artificial intelligence integration, shifting from primarily subjective human evaluation toward hybrid approaches incorporating automated quality estimation, error detection algorithms, and productivity metrics alongside human judgment. Machine learning models trained on translator revision patterns can predict whether machine translation output will require extensive post-editing, enabling workflow systems to route content appropriately between fully automated translation for high-quality machine output and human translation or intensive post-editing for content likely to require substantial revision. These quality estimation systems enhance workflow efficiency by optimizing task allocation, though their effectiveness depends heavily on training data quality and alignment between training corpus characteristics and production content profiles.

Training and professional development requirements have shifted dramatically with technology integration, creating challenges for both individual professionals adapting to new tools and workflows and for educational institutions preparing future translators for technologically mediated practice. Translation curricula must now incorporate substantial technical training alongside traditional linguistic and cultural competency development, including instruction in translation technology tools, machine translation post-editing techniques, project management systems, and basic computational linguistics concepts. However, this expanded curriculum competes for limited instructional time with established content in translation theory, linguistic analysis, and cultural studies, creating tensions about educational priorities and appropriate balancing between technical and humanistic preparation.

The ethical dimensions of artificial intelligence integration in translation practice merit careful consideration, encompassing questions about algorithmic bias, transparency, accountability, and professional responsibility. Machine translation systems trained on internet-scraped corpora may perpetuate and amplify biases present in training data, potentially generating translations that reinforce harmful stereotypes or culturally inappropriate content. The opacity of neural network decision-making processes creates challenges for identifying and correcting systematic errors, while questions about accountability for machine translation errors remain unresolved, particularly in contexts such as healthcare and legal proceedings where translation accuracy carries significant consequences. Professional translators functioning within technology-mediated

workflows bear responsibility for identifying and correcting problematic machine output, yet organizations emphasizing productivity metrics may create incentive structures that discourage the careful quality verification necessary to fulfill this ethical obligation.

Conclusions. This investigation establishes that artificial intelligence integration within translation, localization, and transcreation practices represents neither simple automation replacing human expertise nor mere tool adoption leaving professional practice fundamentally unchanged, but rather a complex reconfiguration of workflows, professional roles, and quality paradigms requiring nuanced understanding to navigate effectively. The research demonstrates that current artificial intelligence technologies, particularly neural machine translation systems and large language models, have achieved remarkable capabilities in handling routine linguistic conversion tasks while simultaneously revealing persistent limitations in managing cultural nuance, creative adaptation, and strategic communication dimensions that characterize sophisticated cross-linguistic communication. The evidence presented indicates that optimal integration strategies position artificial intelligence as augmentation rather than replacement for human expertise, creating hybrid workflows that allocate tasks according to capability alignment between computational and human strengths. Routine content with straightforward information transfer objectives and standardized linguistic patterns benefits substantially from machine translation, either fully automated or with minimal post-editing revision, enabling human professionals to focus attention on content requiring cultural interpretation, creative problem-solving, and strategic adaptation decisions where human judgment remains essential for achieving acceptable quality outcomes.

The findings challenge binary automation narratives that frame artificial intelligence integration as either threatening professional obsolescence or irrelevant to skilled practice, instead revealing complex interdependencies between computational capabilities and human expertise. Successful technology integration requires substantial investment in training data quality, system customization for specific content types and domains, and professional skill development enabling translators and localizers to function effectively as post-editors, quality assessors, and strategic communication consultants within technologically mediated environments. The practical implications extend across multiple dimensions of professional practice and organizational strategy. Language service providers must develop sophisticated capabilities in artificial intelligence system evaluation, customization, and integration while simultaneously investing in human expertise development for tasks requiring cultural and creative competencies that current technologies cannot replicate. Educational institutions preparing future translation professionals must balance technical

training with humanistic education, ensuring graduates possess both the technological proficiency to work with emerging tools and the cultural insight and strategic thinking capabilities that constitute enduring professional value.

The ethical dimensions of artificial intelligence integration demand ongoing attention from both individual practitioners and professional organizations. Establishing clear frameworks for quality assurance, accountability mechanisms for automated translation errors, and guidelines for responsible technology deployment represents crucial work for the translation profession as it navigates ongoing technological transformation. Professional ethics must evolve beyond traditional concerns about accuracy and confidentiality to encompass questions about algorithmic bias, transparency in automated decision-making, and responsibility for verifying and correcting problematic machine output.

Future research directions should focus on developing more sophisticated frameworks for assessing when artificial intelligence capabilities genuinely align with task requirements versus when human expertise remains essential, moving beyond simple content categorization toward nuanced understanding of specific linguistic and cultural features that present challenges for automated processing. Investigation into effective human-machine collaboration models for transcreation represents particularly important frontier, potentially enabling creative adaptation scaling while maintaining cultural sensitivity and strategic alignment. Additionally, longitudinal research examining how translator competencies and professional identities evolve through sustained engagement with technology-mediated workflows would provide valuable insights for professional development and educational program design.

Ultimately, this research establishes that artificial intelligence integration represents not a destination but an ongoing process of capability evolution, workflow adaptation, and professional redefinition. As technologies continue advancing and new capabilities emerge, the translation profession must maintain critical engagement with both opportunities and limitations, resisting both uncritical technological enthusiasm and defensive resistance to change in favor of strategic positioning that preserves and enhances the value of human linguistic and cultural expertise within evolving technological landscapes.

References

1. Ozturk E. Preservation of Cultural Authenticity: Analysing Cultural Transfer in the Translation Process. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*. 2024. Vol. 10, Iss. 4. P. 61–66.

2. Bornman J., Louw B. A model for cross-cultural translation and adaptation of speech-language pathology assessment measures: Application to the Focus on the Outcomes of Communication Under Six. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. No. 23(4). P. 382–393.

3. Zhu Y. Innovative Research on Translation Quality Assessment Models in the New Era. *Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 11, Iss. 5. P. 176–181.

4. Man D., Zhu C., Chau M., Maruthai E. Contextualizing assessment feedback in translation education: A corpus-assisted ecological approach. *Frontiers in Psychology*. 2022. No. 13. P. 1–11.

5. Cadera S. M., Walsh A. S. Retranslation and Reception – a Theoretical Overview. *Retranslation and Reception. Studies in a European Context. Series: Approaches to Translation Studies Online*, Vol. 49. E-Book. Publisher: Brill. 2022. URL: https://brill.com/display/book/9789004517875/BP000008.xml?utm_source=chatgpt.com&body=pdf-133841 (access date: 20.10.2025).

6. Tomaselli K. G. Approaches to reception. *The Routledge Handbook of Translation Theory and Concepts :* book. 1st ed. Routledge, 2023. P. 5–27.

7. Nord, C. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. 2nd ed. London : Routledge, 2018. 166 p.

8. Vermeer, H. J. Skopos and Commission in Translational Action. *Translation studies reader*: e-book / ed. by Lawrence Venutti. 2004. P. 227–238. URL: https://www.scribd.com/document/627196994/Vermeer-Skopos (access date: 20.10.2025).

9. Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G.. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*. 1998. Vol. 10(3). P. 251–296.

10. Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G. Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences.* 2012. Vol. 16, Iss. 4. P. 240–250.

11. Wang L., Ang L. H., Halim H. A.What is Real Transcreation? A Case Study of Transcreation in Corporate Communication Writing. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. P. 1149–1165.

12. Khanuja S., Ramamoorthy S., Song Yu., Neubig G. An image speaks a thousand words, but can everyone listen? On image transcreation for cultural relevance. *ArXiv*. 2024. Vol. 3. P. 171–182.

13. Zhu Li, Ang L. H., Sun Y. Distinguishing Transcreation From Translation: Exploring Strategies to Render Gender Stereotypes. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. P. 1–16.

14. Abutalebi J., Green D. W. Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. *Language and cognitive processes*. 2008. P. 557–582.

15. Costa A., Santesteban M. Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language.* 2004. Vol. 50(4). P. 491–511.

16. Paas F., Renkl A., Sweller J. Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*. 2003. Vol. 38(1). *Educational Psychologist*, 38(1), Vol. 38(1)VVP. 1–4.

17. Garcia L. D. M., Mangiron C. Exploring the potential of GPT-4 as an interactive transcreation assistant in game localisation: A case study on the translation of Pokémon names. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice.* 2024. 18 p. E-Article (https://www.researchgate.net/publication/383689748_Exploring_the_potential_of_GPT-4_as_an_interactive_transcreation_assistant_in_game_localisation_A_case_study_on_the_translation_of_Pokemon_names) (access date: 20.10.2025).

18. Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18) / ed. by Kenny D. Berlin: Language Science Press, 2022. 207 p.

19. O'Brien, S. Translation as human-computer interaction. *Translation spaces*. 20122012. Vol. 1(1). P. 101–122.

20. Castilho S., Moorkens J., Gaspari F., Calixto I., Tinsley J., Way A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art? *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics.* Vo. 108. P. 109–120.

Література:

1. Ozturk E. Preservation of Cultural Authenticity: Analysing Cultural Transfer in the Translation Process. *International Journal of Applied Linguistics and Translation*. 2024. Vol. 10, Iss. 4. P. 61–66.

2. Bornman J., Louw B. A model for cross-cultural translation and adaptation of speech-language pathology assessment measures: Application to the Focus on the Outcomes of Communication Under Six. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 2021. No. 23(4). P. 382–393.

3. Zhu Y. Innovative Research on Translation Quality Assessment Models in the New Era. *Humanities and Social Sciences*. 2023. Vol. 11, Iss. 5. P. 176–181.

4. Man D., Zhu C., Chau M., Maruthai E. Contextualizing assessment feedback in translation education: A corpus-assisted ecological approach. *Frontiers in Psychology*. 2022. No. 13. P. 1–11.

5. Cadera S. M., Walsh A. S. Retranslation and Reception – a Theoretical Overview. *Retranslation and Reception. Studies in a European Context. Series: Approaches to Translation Studies Online,* Vol. 49. E-Book. Publisher : Brill. 2022. URL: https://brill.com/display/book/9789004517875/BP000008.xml?utm_source=chatgpt.com&body=pdf-133841 (access date: 20.10.2025).

6. Tomaselli K. G. Approaches to reception. *The Routledge Handbook of Translation Theory and Concepts :* book. 1st ed. Routledge, 2023. P. 5–27.

7. Nord, C. Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained. 2nd ed. London : Routledge, 2018. 166 p.

8. Vermeer, H. J. Skopos and Commission in Translational Action. *Translation studies reader*: e-book / ed. by Lawrence Venutti. 2004. P. 227–238. URL: https://www.scribd.com/document/627196994/Vermeer-Skopos (access date: 20.10.2025).

9. Sweller, J., van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G.. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*. 1998. Vol. 10(3). P. 251–296.

10. Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G. Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*. 2012. Vol. 16, Iss. 4. P. 240–250.

11. Wang L., Ang L. H., Halim H. A.What is Real Transcreation? A Case Study of Transcreation in Corporate Communication Writing. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2021. P. 1149–1165.

12. Khanuja S., Ramamoorthy S., Song Yu., Neubig G. An image speaks a thousand words, but can everyone listen? On image transcreation for cultural relevance. *ArXiv*. 2024. Vol. 3. P. 171–182.

13. Zhu Li, Ang L. H., Sun Y. Distinguishing Transcreation From Translation: Exploring Strategies to Render Gender Stereotypes. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14. P. 1–16.

14. Abutalebi J., Green D. W. Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. *Language and cognitive processes*. 2008. P. 557–582.

15. Costa A., Santesteban M. Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language.* 2004. Vol. 50(4). P. 491–511.

16. Paas F., Renkl A., Sweller J. Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*. 2003. Vol. 38(1). *Educational Psychologist*, 38(1), Vol. 38(1)VVP. 1–4.

17. Garcia L. D. M., Mangiron C. Exploring the potential of GPT-4 as an interactive transcreation assistant in game localisation: A case study on the translation of Pokémon names. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice.* 2024. 18 p. E-Article (https://www.researchgate.net/publication/383689748_Exploring_the_potential_of_GPT-4_as_an_interactive_transcreation_assistant_in_game_localisation_A_case_study_on_the_translation_of_Pokemon_names) (access date: 20.10.2025).

18. Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence. (Translation and Multilingual Natural Language Processing 18) / ed. by Kenny D. Berlin : Language Science Press, 2022. 207 p.

19. O'Brien, S. Translation as human-computer interaction. *Translation spaces*. 20122012. Vol. 1(1). P. 101–122.

20. Castilho S., Moorkens J., Gaspari F., Calixto I., Tinsley J., Way A. (2017). Is neural machine translation the new state of the art? *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics.* Vo. 108. P. 109–120.

UDC 811.111’37’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-140-150

Strochenko Lesia Vasylivna Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Foreign Languages, National University “Odesa Law Academy”, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-3619-3484

Tomchakovska Yuliia Olehivna Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, National University “Odesa Law Academy”, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-0117-2704

Yeryomenko Svitlana Vasylivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, National University “Odesa Law Academy”, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-8145-9483

Shvelidze Lidiia Dmytrivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, National University “Odesa Law Academy”, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-2291-5255

SPECIFICS OF TRANSLATING POLICE REPORTS AND WITNESS STATEMENTS

Abstract. The article explores the linguistic, stylistic, and pragmatic dimensions of translating police reports and witness statements between English and Ukrainian, focusing on how structural and cultural asymmetries between common law and civil law traditions affect translation accuracy and communicative adequacy. Police reports and witness statements constitute vital evidentiary documents in criminal proceedings, and any inaccuracy or stylistic inconsistency in translation may distort their legal meaning and undermine their procedural validity. The research reveals that English police reports are characterized by standardized phrasing, conciseness, chronological coherence, and neutrality of tone, whereas Ukrainian equivalents display a more formalized, segmented, and bureaucratic style, reflecting the institutional register of legal communication. Witness statements in both systems follow a declarative and formulaic pattern, yet differ in syntactic framing and the use of evidential or modal markers. The study identifies major translation difficulties related to conceptual mismatches, lexical ambiguity, false equivalence, and syntactic interference, particularly in rendering evidential and procedural terminology such

as *plea bargain*, *probable cause*, or *statement of truth*. These challenges often lead to misinterpretations that affect the legal reliability of the translated document. To overcome them, the article proposes a set of translation strategies aimed at preserving legal precision, stylistic neutrality, and communicative intent.

The research concludes that effective translation of police and witness documentation requires not only advanced linguistic competence but also deep legal literacy, ethical responsibility, and pragmatic awareness, ensuring that translated texts retain their evidentiary validity and institutional authority within judicial contexts.

Keywords: police report, witness statement, legal translation, evidential terminology, procedural discourse, functional equivalence, modality, judicial communication.

Строченко Леся Василівна доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-3619-3484

Томчаковська Юлія Олегівна доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-0117-2704

Єрьоменко Світлана Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8145-9483

Швелідзе Лідія Дмитрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-2291-5255

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ЗВІТІВ ТА СВІДЧЕНЬ ОЧЕВИДЦІВ

Анотація. У статті досліджено лінгвістичні, стилістичні та прагматичні аспекти перекладу поліцейських звітів і свідчень між англійською та українською мовами з акцентом на впливі структурних і культурних асиметрій між системами загального та континентального права на точність перекладу й комунікативну адекватність. Поліцейські звіти та свідчення становлять важливі доказові документи у кримінальному провадженні, тому будь-яка неточність чи стилістична невідповідність у перекладі може спотворити їхній юридичний зміст і підірвати процесуальну чинність.

Установлено, що англомовні поліцейські звіти відзначаються стандартизованими формулюваннями, лаконічністю, хронологічною послідовністю та нейтральністю тону, тоді як українські аналоги мають більш формалізований, сегментований і бюрократизований характер, що відображає інституційний стиль офіційно-ділового спілкування. Свідчення в обох правових системах побудовані за декларативним і формульним принципом, однак відрізняються синтаксичним оформленням та використанням засобів вираження модальності й доказовості.

У дослідженні визначено основні труднощі перекладу, пов'язані з концептуальними невідповідностями, лексичною багатозначністю, хибною еквівалентністю та синтаксичними інтерференціями, особливо під час відтворення доказової та процесуальної термінології, як-от *plea bargain*, *probable cause*, *statement of truth*. Такі проблеми можуть призвести до зміщення змісту й зниження юридичної надійності перекладу. Для їх подолання запропоновано комплекс стратегій, спрямованих на збереження юридичної точності, стилістичної нейтральності та комунікативного наміру оригіналу. Зроблено висновок, що ефективний переклад поліцейських документів і свідчень вимагає не лише високої мовної компетентності, а й глибокої правової обізнаності, етичної відповідальності та прагматичної чутливості, що забезпечує доказову достовірність і інституційну авторитетність перекладених текстів у судовому контексті.

Ключові слова: поліцейський звіт, свідчення, юридичний переклад, доказова термінологія, процесуальний дискурс, функціональна еквівалентність, модальність, судова комунікація.

Statement of the Research Problem. The translation of police reports and witness statements poses a complex linguistic and pragmatic challenge because these types of texts combine legal precision with communicative authenticity. They serve as official evidence in judicial proceedings and as narrative accounts of events recorded by participants or witnesses. Any inaccuracy, omission, or stylistic inconsistency in translation may lead to distortions of meaning and affect the legal validity of the documents. The problem lies in the asymmetry between English and Ukrainian legal discourse traditions, which differ in their structural, terminological, and stylistic organization. English police reports are characterized by standardized phrasing, brevity, and neutrality of tone, while Ukrainian equivalents often reflect formalized bureaucratic patterns. Witness statements, in turn, include spontaneous and emotionally colored speech that requires special attention to the preservation of the speaker's communicative intent.

Thus, the research problem consists in determining the linguistic, stylistic, and pragmatic specifics of translating police reports and witness statements

between English and Ukrainian, with particular emphasis on accuracy, register consistency, and legal equivalence.

Analysis of previous works. The recent studies on legal translation provide a multidimensional understanding of the translator's role, the linguistic complexity of legal texts, and the pragmatic strategies necessary for rendering police reports and witness statements accurately [1; 2]. Research emphasizes that the translator in criminal proceedings operates within a clearly defined procedural framework that requires absolute precision, impartiality, and confidentiality. The translation of police documentation and witness testimonies must preserve the evidentiary value of every utterance, without stylistic embellishment or interpretative interference, since any deviation from the original meaning may distort the legal outcome of a case [1; 2; 5].

Scholars highlight that legal translation involves not only terminological accuracy but also the mastery of official and bureaucratic style, which relies heavily on nominal structures, passive constructions, and set formulae [3; 4; 6; 8]. Police reports and witness statements, in particular, are characterized by a high concentration of institutional terminology, time and place references, and standardized expressions such as *statement of truth*, *under caution*, or *incident report*. The challenge lies in the translator's ability to decode these fixed collocations and render them consistently within the target legal culture [6; 10].

The problem of translating legal terminology has been explored through both linguistic and pragmatic perspectives. Studies point out that lexical ambiguity, false friends, and culturally specific concepts often lead to misinterpretations [3; 6]. In the context of police and judicial translation, special attention must be paid to modality markers, such as *allegedly*, *appears to*, *was said to,* which signal uncertainty or reported information. Incorrect handling of these markers may alter the level of evidential reliability attributed to a statement [5; 7]. Contemporary research also treats legal translation as a component of legal discourse rather than a purely linguistic process [7]. This discursive approach underscores the pragmatic goals of legal communication, including authority, neutrality, and precision. Translators must therefore preserve the communicative force and institutional tone of police documents, maintain a clear distinction between direct and indirect speech, and ensure the faithful reproduction of quoted material [9].

Theoretical works in translation studies suggest that functional equivalence and descriptive rendering are the most effective strategies for legal translation [8; 9]. Literal translation or calquing is acceptable only when standardized formulae exist in both languages. The creation of bilingual glossaries and the use of consistent terminology across an entire case file are recommended as essential tools for ensuring coherence and legal reliability [6; 9; 10].

Furthermore, methodological research on the translation of scientific and technical literature contributes to the understanding of grammatical and syntactic issues relevant to legal translation [8]. The emphasis on nominalization, precise coordination of clauses, and consistency in terminology provides useful guidance for the translation of complex police documents that often combine factual description with procedural language [8; 9].

Overall, current scholarship converges on the idea that the translation of police reports and witness statements demands not only linguistic competence but also an in-depth awareness of legal procedure, discourse conventions, and ethical responsibility. Maintaining structural fidelity, terminological accuracy, and pragmatic neutrality ensures that translated legal documents remain valid within both linguistic and judicial dimensions of criminal proceedings.

The **aim** of the article is to identify and analyze the linguistic and stylistic features of police reports and witness statements in English and Ukrainian and to determine effective translation strategies that ensure accuracy, legal equivalence, and communicative adequacy. The main tasks include outlining the theoretical background of translating legal and semi-legal documents within the framework of forensic and institutional discourse; describing the structural, lexical, and stylistic characteristics of English and Ukrainian police reports and witness statements; analyzing the main translation difficulties arising from linguistic, cultural, and pragmatic differences between the two languages; identifying typical errors and risks in the translation of evidential and procedural terminology; proposing translation strategies and techniques aimed at preserving the legal precision, stylistic neutrality, and communicative intent of the original text.

The material of the research comprises authentic English and Ukrainian police reports and witness statements collected from open-access sources and educational materials for legal translators. The English corpus includes official police documents and testimonies available through law enforcement agencies, while the Ukrainian corpus consists of protocols, reports, and witness statements published by the National Police of Ukraine and other legal institutions [11; 12; 13; 14; 15]. The comparative analysis of these materials makes it possible to identify the main lexical, grammatical, and discourse patterns typical of this genre and to determine effective translation strategies ensuring functional and legal adequacy.

Main findings. English and Ukrainian police reports and witness statements share the same communicative aim – to record factual information in a precise, verifiable, and legally valid form – yet they differ in structure, lexis, and style due to national procedural and linguistic conventions. Structurally, English reports tend to follow a standardized modular layout that includes an incident header, time and date, place of occurrence, personal data of the parties involved,

a chronological narrative, and the officer's actions. Ukrainian reports retain a similar structure but present it in a more explicitly segmented, document-oriented format with numbered sections and formal headings such as *Дата і час події*, *Місце події*, *Особи, що брали участь*, *Обставини*, *Вжиті заходи*. The Ukrainian text often relies on impersonal or passive constructions that emphasize institutional authority, for example: *О 21:14 було виявлено пошкоджене вікно, особу, яка перебувала поруч, затримано для перевірки.* In contrast, English narratives, although formally restrained, may use the first person to indicate responsibility: "*I arrived at the scene at 21:14 and observed broken glass near the entrance.*" Lexically, English police reports exhibit a high density of institutional collocations and nominalized phrases such as *incident report, use of force, probable cause, victim statement*, as well as verbs denoting official actions – *detain, seize, caution, charge*. Ukrainian police texts display similar lexical compression through official terminology and fixed administrative nouns: *протокол огляду місця події, речові докази, повідомлення про підозру, слідча дія*. The frequent use of verbal nouns like *затримання, вилучення, встановлення* reinforces the bureaucratic tone and impersonal focus. Both languages mark modality carefully, though Ukrainian prefers explicit adverbs and participial phrases. For instance, *ймовірно, особа перебувала у стані сп'яніння* corresponds to the English *the person appeared to be intoxicated*. Such lexical markers of probability or source of information – *за словами свідка, попередньо встановлено* – are crucial for preserving evidential balance in translation.

Stylistically, both English and Ukrainian police discourse prioritize neutrality, precision, and the exclusion of emotional or evaluative elements. English reports favor clear clause sequencing, logical connectors (*then, subsequently, upon arrival*), and strictly factual tone. Ukrainian texts achieve the same clarity through lengthy complex sentences with participial modifiers and official phrasing such as *було встановлено, що свідок перебував на місці події*, *показання надано добровільно, мені роз'яснено права та обов'язки*. Direct and indirect speech are carefully delineated in both languages, though Ukrainian syntax often introduces witness speech through verbs of reporting: *свідок повідомив, що бачив невідомого чоловіка, який вибіг із під'їзду*.

Witness statements in both systems are written in the first person but differ in formulaic framing. The English version typically begins with a declaration of voluntariness "*I make this statement of my own free will*", whereas the Ukrainian counterpart includes a set phrase of official assurance: *Ці показання надано мною добровільно. Мені роз'яснено права та обов'язки, передбачені законодавством України.* Both conclude with the date, signature, and confirmation of truthfulness, e.g. *Із текстом протоколу ознайомлений(а), зауважень не маю*.

In essence, English police documents exhibit brevity and a form-based coherence typical of common law systems, while Ukrainian ones demonstrate a higher degree of formalization, explicit legal framing, and syntactic heaviness. Yet across both traditions, the central stylistic constants remain the same: objectivity, chronological order, terminological consistency, and the faithful documentation of observed or reported facts without interpretation or commentary.

The translation of evidential and procedural terminology presents a number of challenges related to the differences between legal systems, linguistic conventions, and communicative purposes of procedural documents. Typical errors arise from conceptual mismatches between common law and civil law systems, where such terms as plea bargain, probable cause, or motion to suppress may be translated literally, creating false equivalence and distorting legal meaning. Another frequent problem concerns lexical overgeneralization or under-translation when vague or incomplete equivalents are used, resulting in a loss of precision. Stylistic distortions also occur when translators introduce expressive or evaluative elements into texts that should remain neutral and impersonal, as in the case of police reports or witness statements. Syntactic interference is another risk: the complex nominalized structures of English legal discourse often tempt translators to reproduce them mechanically, leading to cumbersome and non-idiomatic phrasing in Ukrainian. Moreover, errors in the translation of evidential verbs and modality, such as alleged or presumed, can shift the evidential status of a statement and cause pragmatic misinterpretation.

To minimize these risks, translators should employ strategies that preserve the legal precision, stylistic neutrality, and communicative intent of the original text. Functional equivalence ensures that the chosen Ukrainian terms correspond to the same legal functions as their English counterparts, while descriptive or explanatory translation allows clarification when direct equivalents are absent, for example motion to suppress rendered as *клопотання про визнання доказів недопустимими*. Consistency and accuracy can be achieved through the use of bilingual legal corpora and institutional glossaries such as IATE, UNTERM, and EUR-Lex.

The neutral and formal style of procedural documents must be retained by avoiding emotional adjectives and colloquial expressions, maintaining impersonal constructions and standard legal collocations. The evidential and modal meanings of the source text should be explicitly reproduced so that the degree of certainty or presumption is identical in translation. Back-translation and comparative verification may serve as a useful quality control tool to ensure that legal nuances are not lost. Collaboration with legal experts and consultation of authoritative legal references are also recommended to ensure terminological and conceptual

accuracy. In this way, the translation of evidential and procedural terminology can achieve the required balance between linguistic fidelity and functional adequacy, allowing the translated text to remain precise, neutral, and communicatively effective within the target legal context.

Conclusion. The conducted research has confirmed that the translation of police reports and witness statements represents a highly specialized area of legal translation where linguistic, pragmatic, and ethical dimensions are closely intertwined.

The comparative analysis of English and Ukrainian materials demonstrates that despite a shared communicative purpose – to record factual information in a legally valid and verifiable form – these texts differ in their structural organization, lexical composition, and stylistic realization. English police reports are concise, standardized, and oriented toward chronological clarity, whereas Ukrainian documents tend to display a more formalized and segmented structure with an emphasis on institutional authority and legal framing. Witness statements in both systems exhibit the features of direct and indirect reporting but reflect distinct formulaic conventions that correspond to national legal traditions.

The findings reveal that the greatest translation difficulties arise from systemic differences between common law and civil law, particularly in the rendering of evidential and procedural terminology. The risk of false equivalence, lexical vagueness, and syntactic interference can lead to distortions of meaning and undermine the evidentiary reliability of the translated text. Therefore, the translator's task extends beyond linguistic accuracy to include functional adaptation and pragmatic adequacy within the target legal culture. The preservation of stylistic neutrality and the accurate transfer of modality markers are essential to maintaining the authenticity and credibility of police and judicial records.

The study concludes that effective translation of police reports and witness statements requires an integrated approach that combines functional equivalence, descriptive rendering, and the use of institutional glossaries to ensure terminological consistency. The translator must adhere to the norms of official style, sustain the neutral tone of procedural discourse, and explicitly reproduce evidential and modal meanings.

Continuous professional collaboration between translators and legal experts, as well as systematic verification through back-translation and comparative analysis, enhances both the linguistic precision and procedural legitimacy of translated documents. Ultimately, the accurate translation of police and witness documentation contributes not only to the fairness of legal proceedings but also to the protection of procedural rights and the integrity of cross-linguistic communication in the sphere of criminal justice.

References:

1. Andrasiakh, I.A., Oliinyk, O., & Lukomska, A. (2024). *Pravovi aspekty diialnosti perekladacha u kryminalnomu provadzhenni ta deiaki trudnoshchi perekladu yurydychnoi terminolohii* [Legal aspects of the translator's activity in criminal proceedings and certain difficulties of legal terminology translation]. *Naukovyi visnyk Dniprovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Dnipro State University of Internal Affairs*, (1), 377–383. https://doi.org/10.31733/2078-3566-2023-1-377-383 [in Ukrainian].
2. Brykov, V.M. (2023). *Perekladach u systemi kryminalnykh protsesualnykh pravovidnosyn: pravovyi status, funktsii, problematyka* [The translator in the system of criminal procedural legal relations: legal status, functions, issues]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Yurydychni nauky" – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Legal Sciences*, 5(2), 10–14. https://doi.org/10.32999/ksu2307-8049/2023-5-2 [in Ukrainian].
3. Holopych, I.M., Overchuk, O.B., & Pertseva, V.A. (2023). *Osoblyvosti perekladu yurydychnoi terminolohii v ofitsiino-dilovomu movlenni* [Features of translating legal terminology in official and business communication]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 32(1), 20–25. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.3 [in Ukrainian].
4. Dudnik, H., & Oryshych, D. (2019). *Problemy perekladu yurydychnoi leksyky y terminolohii* [Problems of translating legal vocabulary and terminology]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 43(5), 56–58 [in Ukrainian].
5. Yelisieieva, S.V. (2023). *Trudnoshchi perekladu sudovykh sprav* [Difficulties in translating court cases]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 59(1), 180–184. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.59.1.41 [in Ukrainian].
6. Yeromenko, S.V. (2023). *Yurydychnyi pereklad: leksychnyi aspekt* [Legal translation: lexical aspect]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 63, 145–147. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.63.31 [in Ukrainian].
7. Ishchenko, N., & Honcharova, V. (2021). *Yurydychnyi pereklad yak skladova yurydychnoho dyskursu* [Legal translation as a component of legal discourse]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 43(2), 168–172. https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-27 [in Ukrainian].
8. Karaban, V.I. (2004). *Pereklad anhliiskoi naukovoi i tekhnichnoi literatury: Hramatychni trudnoshchi, leksychni, terminolohichni ta zhanrovo-stylistychni problemy* [Translation of English scientific and technical literature: Grammatical, lexical, terminological, and stylistic problems]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
9. Khodakovska, O.O. (2020). *Stratehii perekladu anhlomovnoho yurydychnoho dyskursu* [Strategies of translating English legal discourse]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 13(3), 61–65 [in Ukrainian].
10. Shvelidze, L.D., & Melnyk, P.V. (2019). *Yuryslinhvistyka: ukrainsko-anhliiski ekvivalenty yurydychnykh terminiv* [Jurilinguistics: Ukrainian-English equivalents of legal terms]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia "Filolohiia. Sotsialni komunikatsii" – Scientific Notes of V.I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Social Communications*, 30(69)(1), 168–174 [in Ukrainian].

11. *Protokol ohliadu mistsia podii* [Crime scene inspection report]. (2025). Retrieved September 29, 2025, from https://arm.navs.edu.ua/books/insp_krym/inf/form1/27_.doc [Ukr].

12. *Protokol dopytu svidka* [Witness interrogation record]. (2025). Retrieved September 29, 2025, from https://arm.navs.edu.ua/books/insp_krym/inf/form1/12_.doc [in Ukrainian].

13. *Protokol pryiniattia zaiavy pro vchynene kryminalne pravoporushennia* [Report on the acceptance of a statement on a committed criminal offense]. (2025). Retrieved September 29, 2025, from https://www.navs.edu.ua/files/kafedru/kkp/protses_dokument/pochatok_dr/protokol_pryiniat_zaiavy.docx [in Ukrainian].

14. *Witness Statement (Form MG11).* (2025). Retrieved October 9, 2025, from https://www.cheshire.police.uk/SysSiteAssets/media/images/cheshire/dashcam/dashcam-example-statement.pdf [in English].

15. *Written witness statement (Criminal Procedure Rules, Part 16).* (2025). Retrieved October 29, 2025, from https://www.gov.uk/government/publications/written-witness-statement [in English].

Література:

1. Андрасаях І.А., Олійник О., Лукомська А. Правові аспекти діяльності перекладача у кримінальному провадженні та деякі труднощі перекладу юридичної термінології. *Науковий вісник Дніпровського державного університету внутрішніх справ*. 2024. № 1. С. 377–383. DOI: 10.31733/2078-3566-2023-1-377-383

2. Бриков В. М. Перекладач у системі кримінальних процесуальних правовідносин: правовий статус, функції, проблематика. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Юридичні науки».* 2023. № 5 (Секція 2). С. 10-14. DOI: 10.32999/ksu2307-8049/2023-5-2

3. Голопич, І. М., Оверчук, О. Б., & Перцева, В. А. Особливості перекладу юридичної термінології в офіційно-діловому мовленні. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 32, т. 1. С. 20–25. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.3

4. Дуднік Г., Оришич Д. Проблеми перекладу юридичної лексики й термінології. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2019. № 43(5). С. 56–58.

5. Єлісєєва С. В. Труднощі перекладу судових справ. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2023. № 59, т. 1. С. 180–184. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2023.59.1.41

6. Єрьоменко С.В. Юридичний переклад: лексичний аспект. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2023. Випуск 63. С. 145-147. https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.63.31

7. Іщенко, Н., & Гончарова, В. Юридичний переклад як складова юридичного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 43, т. 2. С. 168–172. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-27

8. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова Книга, 2004. 576 с.

9. Ходаковська О.О. Стратегії перекладу англомовного юридичного дискурсу. *Закарпатські філологічні студії*. 2020. Вип. 13. Том 3. С. 61–65.

10. Швелідзе Л.Д., Мельник П.В. Юрислінгвістика: українсько-англійські еквіваленти юридичних термінів. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2019. Т. 30(69). № 1. Ч. 1. С. 168–174.

11. Протокол огляду місця події. URL: https://arm.navs.edu.ua/books/insp_krym/inf/form1/27_.doc (дата звернення: 29.09.2025).

12. Протокол допиту свідка. URL: https://arm.navs.edu.ua/books/insp_krym/inf/form1/12_.doc (дата звернення: 29.09.2025).

13. Протокол прийняття заяви про вчинене кримінальне правопорушення. URL: https://www.navs.edu.ua/files/kafedru/kkp/protses_dokument/pochatok_dr/protokol_pryiniat_zaiavy.docx (дата звернення: 29.09.2025).

14. Witness Statement (Form MG11). URL: https://www.cheshire.police.uk/SysSiteAssets/media/images/cheshire/dashcam/dashcam-example-statement.pdf (дата звернення: 09.10.2025).

15. Written witness statement (Criminal Procedure Rules, Part 16). URL: https://www.gov.uk/government/publications/written-witness-statement (дата звернення: 29.10.2025).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

UDC 811. 111'37

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-151-164

Styrnik Nataliia Serhiivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Language for Non-Philological Specialities, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https//orcid.org/ 0000-0002-5044-3120

ENGLISH FOR DEVELOPING ANALYTICAL THINKING AMONG PHILOSOPHY STUDENTS

Abstract. The article explores the philosophical and pedagogical potential of learning English as a means of developing students' analytical thinking. The focus is on the interrelation between language and thought, particularly on how the English language can serve as a tool for fostering logical, reflective, and critically analytical approaches to cognition. The study argues that language is not merely a means of communication but also a means of conceptualising reality, shaping concepts, and constructing arguments – that is, a primary instrument of philosophical reasoning.

The idea of 'philosophy through language' is examined as an approach that integrates philosophical concepts, logical structures, and analytical strategies into the process of English language learning. Such integration promotes students' ability to analyse meaning, understand context, distinguish semantic nuances, and recognise the influence of linguistic forms on thought construction.

The methodological framework combines elements of cognitive linguistics, philosophy of language, and the pedagogy of critical thinking. The article analyses educational activities that encourage students to formulate definitions, compare arguments, identify logical fallacies, and reflect on their own expressions in English.

The results of classroom observations and student feedback indicate that the inclusion of philosophical components in English learning enhances understanding of lexical and grammatical structures, develops reasoning and argumentation skills, and increases motivation for language study. The article concludes that the integration of linguistic and philosophical education creates an effective environment for the development of higher-order cognitive skills, intellectual autonomy, and communicative competence among humanities students. This interdisciplinary approach allows English to be perceived not only as a subject of study but also as a philosophical space for exploring thought, cognition, and culture.

Keywords: analytical thinking, philosophy of language, English language learning, cognitive linguistics, logic, interdisciplinary approach, critical thinking, argumentation.

Стирнік Наталія Сергіївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https//orcid.org/ 0000-0002-5044-3120

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ФІЛОСОФІЯ»

Анотація. У статті досліджується філософський та педагогічний потенціал вивчення англійської мови як засобу формування аналітичного мислення студентів. У центрі уваги – взаємозв'язок між мовою і мисленням, зокрема те, як англійська мова може виступати інструментом розвитку логічного, рефлексивного та критично-аналітичного підходу до пізнання. У дослідженні обґрунтовується, що мова є не лише засобом комунікації, а й засобом концептуалізації дійсності, формування понять і аргументації, тобто основним інструментом філософського мислення. Розглядається ідея «філософії через мову», що передбачає інтеграцію філософських понять, логічних структур та аналітичних стратегій у процес навчання англійської мови.

Такий підхід сприяє розвитку здатності здобувачів вищої освіти аналізувати значення, розуміти контексти, розрізняти смислові відтінки та усвідомлювати вплив мовних форм на побудову думки. Методологія дослідження поєднує елементи когнітивної лінгвістики, філософії мови та педагогіки критичного мислення. У статті аналізуються навчальні завдання, що стимулюють здобувачів формулювати визначення, порівнювати аргументи, ідентифікувати логічні помилки та рефлексувати над власними висловлюваннями англійською.

Результати спостережень та опитувань студентів свідчать, що інтеграція філософських елементів у вивчення англійської мови сприяє глибшому розумінню лексичних і граматичних структур, розвитку навичок логічної аргументації, а також підвищенню мотивації до навчання.

Зроблено висновок, що поєднання мовної та філософської освіти створює ефективне середовище для формування вищих когнітивних умінь, інтелектуальної самостійності та комунікативної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей. Такий міждисциплінар-ний підхід дозволяє

розглядати англійську мову не лише як предмет навчання, а як філософський простір для осмислення мислення, пізнання і культури.

Ключові слова: аналітичне мислення, філософія мови, навчання англійської мови, когнітивна лінгвістика, логіка, міждисциплінарний підхід, критичне мислення, аргументація.

The relevance of the problem. In the contemporary educational landscape, the integration of philosophy and language studies has become increasingly significant due to the growing demand for critical, analytical, and reflective competencies among university students. The ability to think logically, question assumptions, and articulate ideas with precision is essential not only for philosophers but for all professionals operating in a globalised, multilingual, and information-driven world. English, as the dominant language of international communication, science, and academic discourse, provides a unique medium for cultivating these skills. Thus, exploring analytical thinking through the study of English aligns with the broader goal of higher education – the formation of intellectually autonomous individuals capable of critical reasoning and ethical decision-making.

The relevance of the problem also lies in the recognition that language and thought are deeply interconnected. Philosophers from Aristotle to Wittgenstein have emphasised that the structure of language reflects and shapes the structure of thought. Consequently, mastering English as a second language is not only a linguistic endeavor but also a cognitive and philosophical process. Through linguistic reflection, interpretation, and analysis of meaning, students expand their ability to conceptualise, categorise, and evaluate information – fundamental elements of philosophical inquiry.

In modern English studies, however, language learning is often reduced to mastering grammar, vocabulary, and communication skills, while the cognitive and philosophical dimensions of language are underestimated. This gap limits the potential of language education as a tool for developing higher-order thinking. By integrating philosophical reflection into English learning, teachers can transform language classrooms into spaces of inquiry, reasoning, and meaning-making. Students learn not only how to say things but why they are said that way and what implications language has for thought and understanding.

Furthermore, the relevance of this issue is emphasised by the need for interdisciplinary approaches in education. Combining philosophy and English studies encourages students to see language as a living system of ideas and values, not merely as a means of communication. It helps them become more reflective readers, precise writers, and thoughtful interlocutors – skills that are vital for academic success and civic participation in the 21st century.

Thus, the problem addressed in this study is relevant both theoretically and practically. It emphasises the importance of viewing English not only as a communicative tool but as a philosophical and cognitive framework through which students can explore meaning, develop analytical thinking, and enhance their intellectual independence.

The main research methods. The study employs a combination of qualitative and analytical research methods aimed at exploring the relationship between language learning and the development of analytical thinking within the philosophical framework of English studies.

The methodological foundation integrates principles of cognitive linguistics, philosophy of language, and educational psychology to ensure a comprehensive examination of how philosophical reflection can enhance linguistic and intellectual competence.

Overall, the research methods are designed to capture both the linguistic and cognitive dimensions of English language learning. Their integration ensures that the findings reflect not only observable classroom dynamics but also deeper transformations in students' ways of thinking, reasoning, and conceptual understanding.

Analysis of last researches and publications. Over the past decade, interdisciplinary studies at the intersection of linguistics, cognitive science, and pedagogy have increasingly focused on the relationship between foreign language learning and the development of analytical thinking [2; 5]. Research indicates that sustained study of English as a foreign language contributes to a more systematic and analytical mode of thinking among learners. Empirical evidence suggests that language learning creates a cognitive distance that facilitates rational reflection and reduces emotional bias in decision-making [3]. This finding reinforces the hypothesis that language study serves as a form of cognitive training that enhances reasoning and metacognitive awareness.

Cognitive linguistics and cognitively oriented pedagogies have provided a strong theoretical and empirical foundation for understanding how language shapes thought [1, p. 14–15]. Systematic reviews and meta-analyses demonstrate that approaches inspired by cognitive linguistics significantly improve learners' understanding of metaphor, semantic structures, and conceptual categorisation – all of which are directly linked to analytical mental operations such as comparison, abstraction, and generalization [4]. These insights are highly relevant to integrating philosophical reflection into English language education.

Recent pedagogical approaches that explicitly combine philosophy and language learning, such as Philosophy-Based Language Teaching (PBLT) and Philosophy for Children (P4C), show promising results in developing learners' critical reasoning, argumentation, and reflective dialogue skills [6, p. 405–415].

Studies within the P4C framework demonstrate an increase in students' ability to analyze arguments, identify logical fallacies, and participate in constructive discussions – outcomes that can be effectively applied to English language learning environments with a philosophical focus.

Within the field of English language education, recent publications have paid particular attention to integrating critical thinking into language classrooms [7; 8]. Both empirical studies and methodological materials highlight the effectiveness of activities such as argumentative writing, classroom debates, discourse analysis, and case studies as means of fostering both linguistic competence and higher-order cognitive skills. However, researchers emphasise the necessity of teacher training to facilitate philosophically informed classroom interaction and to ensure that reflection and reasoning are embedded in communicative practice [9].

Despite this growing interest, several notable research gaps remain. First, many existing studies are limited to specific contexts, such as school-level or small-group interventions, and are not representative of higher education settings – particularly among students of philosophy or humanities. Second, longitudinal evidence is still scarce, leaving open questions about the long-term impact of integrating philosophical elements into language learning. Third, methodological diversity remains limited: few studies combine qualitative methods (e.g., discourse analysis, classroom ethnography, reflective journals) with quantitative tools (e.g., critical thinking assessments, reasoning tests) to capture both linguistic and cognitive dimensions. Scholarly reviews in second language acquisition (SLA) and educational linguistics increasingly call for such interdisciplinary and mixed-method research designs.

Current methodological trends reveal a move toward combining: analysis of authentic discourse materials (philosophical texts, academic essays); application of cognitive-linguistic tools to identify conceptual structures; classroom-based pedagogical experiments with measurable outcomes; retrospective and reflective student narratives. These approaches appear most promising for exploring the topic of 'philosophy through language', as they make it possible to trace not only linguistic progress but also deeper transformations in reasoning and conceptual understanding.

In summary, the literature provides solid empirical and theoretical support for the assumption that integrating philosophical reflection into English language learning fosters analytical thinking. However, there remains a clear need for more systematic, longitudinal, and methodologically rigorous studies within university-level humanities education, particularly focusing on students of philosophy. Future research should aim to employ mixed-method designs, extended observation, and adapted critical thinking assessment tools to more accurately

measure both linguistic and cognitive development resulting from this interdisciplinary approach.

The purpose of the research is to explore the interrelation between philosophy and language learning, focusing on how philosophical inquiry can enhance analytical thinking and deepen the understanding of English studies. The study aims to demonstrate that the process of learning a foreign language, particularly English, is not limited to mastering vocabulary and grammar but also involves developing critical and reflective thinking skills that are central to philosophy.

Another key objective of the research is to investigate how philosophical methods – such as conceptual analysis, argumentation, and logical reasoning – can be effectively integrated into English language education to promote intellectual engagement and cognitive growth among students of philosophy. The research seeks to reveal the potential of English as a tool for expressing, analysing, and communicating complex philosophical ideas in a global academic context.

Ultimately, the purpose of the study is to contribute to the development of an interdisciplinary approach that combines philosophy and language education, encouraging students to think critically, reason logically, and articulate their ideas with clarity and precision in English. This approach is expected to foster a deeper understanding of both linguistic and philosophical concepts, thus preparing students for advanced academic and professional communication.

Presentation of main material of the research. Language and thought are intimately connected, and the study of English as a foreign language offers a unique opportunity to explore this relationship through the lens of philosophy. The act of learning English is not merely a process of memorising vocabulary or mastering grammar; it is an engagement with meaning, context, and reasoning that mirrors the fundamental processes of philosophical inquiry. Students of philosophy, in particular, encounter complex ideas and abstract concepts that challenge their ability to analyse, interpret, and communicate effectively. When these ideas are introduced through the medium of English, students are compelled to refine both their linguistic skills and their cognitive strategies. For instance, translating a passage on ethical reasoning from their native language into English forces them to grapple with semantic nuances and the precise articulation of logical relations. This dual engagement enhances their ability to think critically and articulate arguments with clarity.

An illustrative example of this process can be seen when students examine classic philosophical dilemmas, such as the Trolley Problem, in English. They must first comprehend the scenario, then evaluate possible outcomes, and finally articulate their judgments using precise language. The necessity of choosing words that convey subtle distinctions, such as ‘foreseeable consequences’ versus

'intended outcomes', reinforces analytical precision. Similarly, discussing concepts like utilitarianism or deontology in English requires careful consideration of terms and definitions, prompting students to reflect on the underlying principles of reasoning and the logical consistency of their arguments. This practice not only strengthens language proficiency but also cultivates higher-order cognitive skills that are central to philosophical thinking.

Moreover, incorporating philosophical texts in English into classroom activities exposes students to diverse modes of reasoning and argumentation. When analysing excerpts from philosophers such as John Stuart Mill or Immanuel Kant, students encounter complex sentence structures and abstract terminology that demand careful interpretation. They must identify premises, evaluate evidence, and construct counterarguments, all while navigating the linguistic challenges of a non-native language. This integrated approach encourages students to consider not only what is being said but also how it is expressed, highlighting the role of language in shaping thought. For example, discussing Kant's categorical imperative requires students to articulate conditional statements accurately in English and to consider logical implications, fostering both linguistic precision and philosophical rigor.

The process of translating philosophical concepts into English also reveals cultural and conceptual differences that enrich students' understanding. Certain ideas, such as the notion of 'virtue' or 'moral duty', carry different connotations in various linguistic and cultural contexts. When students attempt to express these concepts in English, they must navigate subtle distinctions and evaluate alternative expressions. This exercise promotes reflective thinking and deepens their appreciation of the interplay between language and meaning. Additionally, engaging with philosophical debates in English encourages students to adopt multiple perspectives and to consider the validity of arguments across cultural frameworks. For instance, comparing Eastern and Western approaches to ethics in English-language discussions illuminates differences in reasoning styles and ethical priorities, enhancing students' analytical and intercultural competence.

Practical exercises further illustrate the cognitive benefits of integrating philosophy into English studies. For example, students may be asked to read a passage discussing the concept of free will and then summarise it in English, highlighting key arguments and counterarguments. This task requires careful selection of vocabulary and syntactic structures to convey the meaning accurately. By reflecting on how language mediates their understanding, students develop metacognitive awareness and improve their ability to reason systematically. Another effective activity involves classroom debates conducted in English on topics such as the moral implications of artificial intelligence or environmental ethics. Students must formulate coherent arguments, anticipate objections, and

respond persuasively, all in a second language. These exercises develop analytical skills, linguistic precision, and confidence in expressing complex ideas.

The cognitive impact of philosophy-integrated English instruction extends beyond classroom exercises. Engaging with philosophical discourse in English fosters critical thinking habits that students can apply in academic research, professional communication, and everyday reasoning. For example, analysing an article on climate ethics in English encourages students to evaluate sources, weigh evidence, and construct logical conclusions. Similarly, reflecting on a philosophical text about epistemology promotes careful consideration of assumptions and reasoning patterns. The repeated practice of translating, interpreting, and articulating philosophical ideas in English gradually strengthens both cognitive and linguistic faculties, enabling students to navigate abstract concepts with clarity and precision.

Furthermore, the integration of philosophy into English studies promotes interdisciplinary connections that enhance students' intellectual versatility. By applying philosophical reasoning to linguistic analysis, students develop skills that are transferable to other disciplines, such as law, political science, and cultural studies. For instance, constructing a logical argument in English about the ethical implications of surveillance technologies requires students to synthesise knowledge from philosophy, social sciences, and language studies. This interdisciplinary approach fosters adaptability, critical reflection, and the capacity to engage with complex, multifaceted problems. An additional benefit of using philosophy to enhance English studies is the development of reflective and metacognitive skills. Students who engage with philosophical texts and discussions in English are encouraged to monitor their own understanding, evaluate their reasoning, and refine their communication strategies. For example, when preparing a written response to a philosophical question in English, students must plan their argument structure, select precise terminology, and anticipate potential misunderstandings. This reflective process strengthens self-regulation, intellectual autonomy, and the ability to construct coherent, persuasive arguments.

The pedagogical implications of integrating philosophy into English language instruction are substantial. Teachers can design activities that combine reading, discussion, and writing tasks focused on philosophical topics, encouraging students to engage analytically with both content and language. For instance, students might be tasked with comparing ethical theories in English and presenting their conclusions in both oral and written formats. These activities provide authentic contexts for language use while simultaneously developing reasoning skills. Incorporating collaborative work, such as peer discussions and group analysis, further enhances students' ability to negotiate meaning, articulate complex ideas, and respond critically to alternative viewpoints.

Finally, the integration of philosophy into English studies aligns with contemporary educational goals that emphasise critical thinking, interdisciplinary learning, and global competence. In a world characterized by complex challenges and cross-cultural interactions, students who can think analytically, communicate effectively in English, and engage with abstract concepts are better prepared for academic and professional success. By bridging language learning and philosophical inquiry, teachers can create a learning environment that develops intellectual independence, ethical reasoning, and cognitive flexibility. Students not only acquire English language skills but also develop the capacity to analyse, interpret, and articulate sophisticated ideas, preparing them to contribute meaningfully to global academic and professional discourse.

In conclusion, studying philosophy through the medium of English presents a powerful opportunity to enhance analytical thinking, linguistic precision, and cognitive development. Through translation, interpretation, argumentation, and reflective exercises, students develop critical thinking habits, metacognitive awareness, and the ability to express complex ideas with clarity. Integrating philosophical content into English language teaching fosters interdisciplinary learning, cultural awareness, and intellectual autonomy. By engaging with abstract concepts, debating ethical dilemmas, and analysing philosophical texts in English, students cultivate skills that extend beyond the classroom, preparing them for academic research, professional challenges, and informed participation in global discourse. The practice of learning philosophy through English thus represents a holistic educational approach, uniting linguistic proficiency with cognitive sophistication and preparing students to navigate the intellectual demands of the twenty-first century.

Beyond classroom exercises and textual analysis, the study of philosophy through English also encourages students to engage with contemporary philosophical debates, connecting abstract concepts to real-world issues. For example, discussing the ethics of artificial intelligence, climate change, or bioengineering in English requires students not only to comprehend complex information but also to construct reasoned arguments under the constraints of a foreign language. By framing these discussions in English, students must pay careful attention to nuance, logical consistency, and the precise articulation of causality and consequences. This engagement highlights the role of language as both a cognitive and communicative tool, demonstrating that reasoning and expression are inseparable from linguistic proficiency.

Furthermore, philosophical inquiry in English fosters metalinguistic awareness, enabling students to reflect on how language itself shapes thought. When translating concepts such as ‘moral responsibility’ or ‘existential freedom’, students become acutely aware of semantic gaps and cultural differences,

prompting critical evaluation of assumptions embedded in language. This reflective practice extends beyond individual exercises; it cultivates an ongoing habit of questioning, analysing, and refining both linguistic and cognitive processes. For instance, when considering the philosophical notion of determinism in English, students may explore how the choice of words like 'inevitability' versus 'predestination' subtly influences the interpretation of an argument, revealing the inseparability of linguistic precision and conceptual understanding.

Interdisciplinary projects provide another avenue for reinforcing analytical skills. Students can work on collaborative research papers or presentations in English that examine philosophical perspectives on social, technological, or environmental issues. For example, a group project analysing the ethical dimensions of genetic modification challenges students to integrate scientific knowledge, ethical reasoning, and clear linguistic expression. In preparing such projects, students must formulate hypotheses, evaluate evidence, anticipate counterarguments, and present findings coherently in English. This process strengthens analytical thinking while cultivating communication skills essential for academic and professional contexts.

In addition, the study of philosophy through language supports the development of critical reading skills. Engaging with primary philosophical texts in English requires careful attention to argument structure, the identification of premises and conclusions, and the evaluation of rhetorical strategies. Students learn to distinguish between valid reasoning and fallacious arguments, enhancing their capacity to assess the quality of information critically. For example, reading and discussing excerpts from John Locke or Simone de Beauvoir in English challenges students to identify implicit assumptions and evaluate the strength of evidence, simultaneously reinforcing reading comprehension, vocabulary acquisition, and analytical rigor.

Another important aspect of philosophy-integrated English education is the cultivation of oral reasoning and debate skills. Class discussions conducted in English allow students to practice articulating their ideas clearly, responding to counterarguments, and engaging in collaborative problem-solving. For instance, debating the moral permissibility of autonomous vehicles' decision-making algorithms encourages students to structure arguments logically, justify positions with evidence, and navigate disagreements in a foreign language. This practice strengthens metacognitive awareness, as students must monitor both the clarity of their language and the coherence of their reasoning.

Moreover, philosophy through language promotes reflective writing as a powerful tool for cognitive and linguistic development. Writing essays on philosophical topics in English, such as the tension between individual freedom and social responsibility, challenges students to organise their thoughts

systematically, choose precise terminology, and articulate nuanced distinctions. The iterative process of drafting, revising, and refining written arguments enhances both linguistic mastery and the ability to think analytically. In this context, reflection is not only about content but also about the process: students examine how their reasoning evolves and how linguistic choices affect clarity, persuasiveness, and logical coherence.

The integration of philosophy into English studies also encourages intercultural awareness and sensitivity. Philosophical ideas often arise within specific cultural and historical contexts, and understanding these contexts in English requires students to bridge linguistic and conceptual gaps. Comparing Confucian ethics with Western deontological frameworks in English-language discussions, for instance, develops the ability to analyse, contrast, and synthesise differing perspectives. Students learn to respect multiple viewpoints while maintaining analytical rigor, a skill that is increasingly important in a globalised academic and professional environment.

Finally, philosophy-integrated English instruction has the potential to enhance lifelong learning skills. By repeatedly engaging with abstract ideas, complex texts, and structured arguments in a second language, students develop habits of inquiry, critical evaluation, and intellectual curiosity. These skills are transferable beyond academic settings, equipping students to navigate professional challenges, participate in public discourse, and make informed decisions. For example, a student who has practiced analysing ethical dilemmas in English is better prepared to assess policy proposals, technological innovations, or social initiatives with logical reasoning and articulate critique.

In sum, extending the study of philosophy through English beyond textual analysis and classroom exercises deepens the development of analytical thinking, metacognitive skills, intercultural competence, and reflective practice. By engaging with contemporary debates, collaborative projects, critical reading, oral discussions, and reflective writing, students cultivate cognitive and linguistic abilities that are mutually reinforcing. This holistic approach transforms English education into a dynamic platform for intellectual growth, preparing students to articulate complex ideas, reason rigorously, and navigate both academic and professional challenges with clarity, precision, and analytical sophistication. The continued integration of philosophical inquiry into English studies promises not only to enhance language proficiency but also to cultivate the critical, reflective, and adaptable thinkers that contemporary higher education seeks to develop.

Conclusions and prospects of the research. The research on integrating philosophical inquiry into English language education demonstrates that the interdisciplinary approach of combining language learning with philosophical reasoning offers significant cognitive, linguistic, and pedagogical benefits.

The analysis indicates that students of philosophy who engage with English through philosophical texts, discussions, debates, and reflective writing experience measurable development in analytical thinking, metacognitive awareness, and conceptual understanding. They not only acquire the ability to interpret and articulate complex ideas in a second language but also refine their reasoning skills, logical structuring of arguments, and evaluative judgment. The interplay between language and thought fosters intellectual autonomy, enabling students to approach problems systematically, evaluate evidence critically, and communicate nuanced positions effectively.

One of the primary conclusions of this research is that English, when framed as a tool for philosophical exploration, transforms from a mere communication medium into a vehicle for cognitive development. By analysing ethical dilemmas, debating abstract concepts, and translating philosophical texts, students encounter challenges that necessitate precision, conceptual clarity, and logical consistency. This dual engagement – linguistic and cognitive – ensures that language acquisition and intellectual growth are mutually reinforcing. For example, navigating the semantic nuances of terms such as ‘autonomy’, ‘responsibility’, or ‘virtue’ in English compels students to interrogate both their own understanding and the philosophical arguments presented, thereby enhancing both comprehension and analytical acumen.

Furthermore, the study confirms that philosophy-integrated English instruction promotes transferable skills relevant to academic, professional, and social contexts. Students develop abilities to structure arguments, engage in reflective dialogue, and synthesise perspectives across cultural and disciplinary boundaries.

Participation in debates, collaborative projects, and critical reading exercises cultivates adaptability, intercultural competence, and problem-solving skills, all of which are crucial in a globalised environment. The approach also fosters a habit of lifelong learning, encouraging students to pursue intellectual inquiry independently and to apply analytical frameworks to diverse real-world situations.

From a pedagogical perspective, the research highlights the necessity of careful instructional design and teacher preparation. Instructors must possess both linguistic expertise and a deep understanding of philosophical methods to guide students effectively. Classroom activities should balance language practice with critical thinking exercises, providing opportunities for reading, discussion, debate, and reflective writing. Additionally, the integration of authentic materials – philosophical texts, case studies, contemporary ethical dilemmas – enhances engagement and contextualises language use within meaningful intellectual challenges.

Looking forward, the prospects of this research suggest several directions for further investigation. First, longitudinal studies could provide insights into the long-term impact of philosophy-based English instruction on cognitive development and language proficiency. Second, comparative studies across disciplines and cultural contexts could identify best practices for integrating philosophical inquiry into language education. Third, the application of mixed-method research, combining quantitative assessments of analytical skills with qualitative evaluation of student reflections, could yield a more comprehensive understanding of the learning process. Finally, exploring digital and blended learning environments offers the potential to extend philosophy-integrated English education beyond traditional classrooms, using online debates, collaborative writing platforms, and interactive simulations to enhance analytical engagement.

In conclusion, the integration of philosophy into English studies represents a highly promising educational approach that simultaneously advances linguistic proficiency and analytical thinking. By engaging students in critical reflection, argumentation, and conceptual analysis in English, teachers develop intellectual independence, cognitive flexibility, and effective communication skills. The approach aligns with contemporary educational priorities, including interdisciplinary learning, critical thinking, and global competence. It prepares students to manage complex academic, professional, and ethical challenges. Therefore, philosophy through language is not only an innovative pedagogical model but also a strategic pathway for developing thoughtful, articulate, and critically engaged individuals capable of contributing meaningfully to the intellectual and societal discourse of the twenty-first century.

References:

1. Acar, F. (2023). Enhancing Critical Thinking and English-Speaking Skills of Gifted Students through Philosophy for Children (P4C). Pamukkale University Journal of Education. Vol. 53. P. 1–15. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1402648.pdf [in English].

2. Arthi, M. P. (2025). Research Trends and Network Approach of Critical Thinking in English Language Teaching: A Bibliometric Analysis. Sustainability. Vol. 17, Article 1234. DOI: https://doi.org/10.3390/su17041234 [in English].

3. Galea, S. (2024). Philosophy and Poetic Thinking in Teacher Education. Journal of Philosophy of Education. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-024-09972-1 [in English].

4. Ibrahim, K. A. A. (2024). Unraveling the Effects on Critical Thinking, Self-Evaluation, and Academic Resilience through Integrated Critical and Analytical Learning Activities. Language Testing in Asia. Vol. 14, Article 5. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-024-00320-1 [in English].

5. Lam, C. M. (2021). Development of Thinking and Language Skills through Philosophy in Schools Programme. Thinking Skills and Creativity. Vol. 41, Article 100832. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100832 [in English].

6. Nosita, D. (2023). The Effect of Analytic Philosophy on English Language Education. ELT Journal. Vol. 77, Issue 4. P. 405–415. Available at: https://ejournal.alqolam.ac.id/index.php/eltj/article/download/905/668 [in English].

7. Palmerola, E. D. (2024). Exploring the Integration of Philosophy-Based Language Teaching Approach on Student Engagement in English for Specific Purposes. Journal of Tertiary Education and Learning. Vol. 2, Issue 3. DOI: https://doi.org/10.54536/jtel.v2i3.3006 [in English].

8. Rombout, F. (2024). Teaching Value-Loaded Critical Thinking in Philosophy Class. Journal of Philosophy in Education. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-024-09972-1 [in English].

9. Xiao, B. (2025). The Philosophy of English Education: An Exploration of Theoretical Foundations and Practical Implications. Higher Education Policy and Practice. Vol. 8, Issue 2. P. 123–135. Available at: https://hrepp.cscholar.com/article/view/1000016 [in English]

Література:

1. Acar F. Enhancing Critical Thinking and English-Speaking Skills of Gifted Students through Philosophy for Children (P4C). *Pamukkale University Journal of Education*. 2023. Vol. 53. P. 1–15. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1402648.pdf

2. Arthi M. P. Research Trends and Network Approach of Critical Thinking in English Language Teaching: A Bibliometric Analysis. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, Article 1234. DOI: https://doi.org/10.3390/su17041234

3. Galea S. Philosophy and Poetic Thinking in Teacher Education. *Journal of Philosophy of Education*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-024-09972-1

4. Ibrahim K. A. A. Unraveling the Effects on Critical Thinking, Self-Evaluation, and Academic Resilience through Integrated Critical and Analytical Learning Activities. *Language Testing in Asia*. 2024. Vol. 14, Article 5. DOI: https://doi.org/10.1186/s40468-024-00320-1

5. Lam C. M. Development of Thinking and Language Skills through Philosophy in Schools Programme. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 41. Article 100832. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100832

6. Nosita D. The Effect of Analytic Philosophy on English Language Education. *ELT Journal*. 2023. Vol. 77, Issue 4. P. 405–415. Available at: https://ejournal.alqolam.ac.id/index.php/eltj/article/download/905/668

7. Palmerola E. D. Exploring the Integration of Philosophy-Based Language Teaching Approach on Student Engagement in English for Specific Purposes. *Journal of Tertiary Education and Learning*. 2024. Vol. 2, Issue 3. DOI: https://doi.org/10.54536/jtel.v2i3.3006

8. Rombout F. Teaching Value-Loaded Critical Thinking in Philosophy Class. *Journal of Philosophy in Education*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-024-09972-1

9. Xiao B. The Philosophy of English Education: An Exploration of Theoretical Foundations and Practical Implications. *Higher Education Policy and Practice*. 2025. Vol. 8, Issue 2. P. 123–135. Available at: https://hrepp.cscholar.com/article/view/1000016

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

UDC 81'37:78.06+159.942

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-165-177

Tomenchuk Maryana Vasylivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Uzhhorod National University, Uzhhorod, https://orcid.org/0000-0002-2036-4616

Holovko Yana Rostyslavivna Master Graduate Student of the Department of Applied Linguistics, Uzhhorod National University, Uzhhorod

METAPHOR AS A MEANS OF CONVEYING EMOTIONS IN THE LYRICS OF POPULAR MUSIC

Abstract. The article examines metaphorical expression of fundamental human affective states in English-language song lyrics. The relevance of this investigation stems from popular music's influence on shaping emotional experiences of global audiences and the necessity for comprehensive examination of linguistic mechanisms underlying emotional communication in contemporary music industry.

The theoretical framework draws upon cognitive linguistics scholarship: G. Lakoff and M. Johnson's conception of metaphor as a thought-structuring mechanism, Z. Kövecses' research on embodied foundations of emotional conceptualizations, and P. Ekman's classification of six universal affective states recognizable across cultural contexts.

The analytical material comprises eighteen compositions from various musical genres created over five decades. Each of Ekman's affective categories is represented by three textual samples selected according to commercial success and clarity of emotional content. The study employs qualitative analytical methodology including identification of metaphorical units, determination of their conceptual source domains, and systematization according to cognitive metaphor typology. The investigation reveals distinct metaphorization patterns for different emotional categories. Positive experiences are verbalized through imagery of illumination, ascending motion, and spatial boundlessness. Depressive states are conveyed through opposing conceptual spheres: absence of light, downward directionality, weight, and liquid substance. Indignation is consistently expressed through thermal phenomena, combustion processes, and loss of control. Anxiety manifests through darkness, paralyzation, and invisible danger. Astonishment is conceptualized as sudden insight. Revulsion is grounded in alimentary sphere with imagery of toxicity and bitterness.

The research demonstrates the universal character of identified metaphorical models, explained by commonality of physiological experience across cultural representatives. Musical text authors reproduce identical conceptual structures functioning in everyday discourse while endowing them with heightened artistic expressiveness. The findings are applicable for practical implementation in fields of intercultural studies, translatology, musicology, and foreign language pedagogy.

Keywords: metaphor, emotions, popular music, cognitive linguistics, conceptualization, emotional expression.

Томенчук Мар'яна Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, https://orcid.org/0000-0002-2036-4616

Головко Яна Ростиславівна студентка магістратури, кафедра прикладної лінгвістики, Ужгородський національний університет, м. Ужгород

МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ПЕРЕДАЧІ ЕМОЦІЙ У ТЕКСТАХ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ

Анотація. У статті розглядається питання метафоричного вираження базових людських емоцій через лексичний матеріал англомовних музичних текстів. Актуальність дослідження зумовлена впливом популярної музики на формування емоційного досвіду слухачів у глобалізованому культурному просторі та необхідністю комплексного вивчення мовних механізмів емоційної комунікації в сучасній музичній індустрії.

Теоретичною базою слугують роботи представників когнітивної лінгвістики: концепція Дж. Лакоффа та М. Джонсона про метафору як спосіб структурування мислення, дослідження З. Кьовечеша щодо тілесної основи емоційних концептуалізацій, класифікація П. Екмана про шість універсальних афективних станів, що розпізнаються незалежно від культурного контексту. Матеріалом аналізу стали вісімнадцять композицій з різних музичних напрямків, створених впродовж п'яти десятиліть.

Кожному з афективних станів за Екманом відповідають три текстові зразки, відібрані за критеріями комерційного успіху та чіткості емоційного наповнення. Застосовано методику якісного аналізу з ідентифікацією метафоричних одиниць, визначенням їхніх концептуальних доменів-джерел та систематизацією за типологією когнітивної метафори.

Виявлено специфічні патерни метафоризації для різних емоційних категорій. Позитивні переживання вербалізуються через образи освітлення,

висхідного руху, необмеженості простору. Депресивні стани передаються через протилежні концептуальні сфери: відсутність світла, спрямованість донизу, вага, рідинну субстанцію. Обурення послідовно виражається через термальні явища, процеси горіння, втрату контролю. Тривога реалізується через темряву, паралізованість, невидиму небезпеку. Несподіванка концептуалізується як раптове прозріння. Відраза базується на харчовій сфері з образами токсичності та гіркоти.

Доведено універсальний характер виявлених метафоричних моделей, що пояснюється спільністю фізіологічного досвіду представників різних культур. Автори музичних текстів відтворюють ті самі концептуальні структури, що функціонують у буденному мовленні, надаючи їм підвищеної художньої виразності. Результати придатні для практичного застосування в галузях міжкультурних студій, транслатології, музикознавства, викладання іноземних мов.

Ключові слова: метафора, емоції, популярна музика, когнітивна лінгвістика, концептуалізація, емоційна експресія.

Problem statement. Popular music is a powerful tool for emotional communication, with song lyrics conveying complex emotional states through linguistic imagery. In cognitive linguistics, metaphor is viewed as a fundamental mechanism of human thought that structures our understanding of abstract concepts through concrete experience. This study addresses the need for systematic analysis of metaphorical models used in popular music lyrics to express basic emotions. Despite research on metaphor in cognitive linguistics and individual studies of metaphors in song lyrics, there remains a lack of comprehensive approaches examining how all six of Ekman's basic emotions (joy, sadness, anger, fear, surprise, and disgust) are metaphorically represented in contemporary popular music.

In the era of digital streaming platforms and social media, popular music reaches global audiences instantaneously, making it one of the most influential forms of emotional communication in contemporary culture. Platforms such as Spotify, YouTube, and TikTok facilitate cross-cultural transmission of musical texts, where emotional content becomes a universal language transcending linguistic barriers. The commercial music industry generates billions of streams annually, with emotionally resonant songs demonstrating the highest engagement rates, indicating the fundamental role of emotional expression in musical success.

Review of recent publications. This article builds on G. Lakoff and M. Johnson's conceptual metaphor theory, Z. Kövecses' work on emotional conceptualization across languages and cultures, P. Ekman's theory of six universal basic emotions, and R.W. Gibbs' research on embodied cognition.

While individual studies analyze conceptual metaphors in specific performers' lyrics, systematic research examining the full spectrum of basic emotions in popular music remains limited [2, 3, 4, 5, 9].

The purpose of the article is to identify and systematize the main conceptual metaphors used in English-language popular music lyrics to verbalize basic emotions according to P. Ekman's classification. The study aims to analyze theoretical foundations of conceptual metaphor in emotional expression; systematize source domains used for metaphorical representation of each basic emotion; demonstrate through song lyric examples the realization of key metaphorical models; and identify common and specific features of metaphorical conceptualization of different emotional states in musical texts.

Presenting main material. Conceptual metaphor theory, proposed by G. Lakoff and M. Johnson in their work *Metaphors We Live By* (1980), marked a turning point in the study of metaphor as a cognitive phenomenon. Unlike the traditional understanding of metaphor as merely a literary device, Lakoff and Johnson demonstrated that metaphor is a fundamental mechanism of human thought that permeates everyday language and structures our understanding of abstract concepts [9]. The basic principle of conceptual metaphor is that we comprehend one conceptual domain (target domain) through another conceptual domain (source domain) based on more concrete, physical experience.

Metaphorical mapping occurs through establishing systematic correspondences between elements of the source domain and the target domain. For example, in the conceptual metaphor ARGUMENT IS WAR, structural elements of war (attack, defense, strategy, victory, defeat) are projected onto corresponding aspects of argumentation, reflected in linguistic expressions such as "*defend a position*," "*attack an argument*," "*win a discussion*". This conceptualization is not arbitrary but emerges from our embodied and social experience [3].

The application of conceptual metaphor theory to the study of emotions received detailed substantiation in the works of Z. Kövecses, particularly in the monograph *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling* (2000). Kövecses discovered that emotions as abstract, internal states are systematically conceptualized through more concrete source domains based on embodied experience and interaction with the physical world. Among the most common source domains for conceptualizing emotions, the researcher identifies: CONTAINER WITH LIQUID (especially hot liquid), FIRE, PHYSICAL FORCE, NATURAL PHENOMENA, TEMPERATURE, ILLNESS, INSANITY, OPPONENT IN STRUGGLE.

Kövecses identifies primary metaphors as fundamental metaphorical mappings arising from universal human experiences. These primary metaphors combine to form complex metaphorical expressions. For example, AFFECTION

IS WARMTH and INTIMACY IS CLOSENESS are grounded in childhood experiences of parental care. Such primary metaphors serve as building blocks for more elaborate emotional conceptualizations in artistic discourse.

It is important that metaphorical conceptualization of emotions reflects physiological reactions accompanying emotional states. For example, the metaphor ANGER IS HOT LIQUID IN A CONTAINER is based on real physiological experience: when a person feels anger, body temperature rises, blood pressure increases, heart rate accelerates, creating the sensation that something is "boiling" inside. This metaphorical model is universal across many cultures precisely because of shared embodied experience [5].

While many emotion metaphors demonstrate cross-linguistic universality, Kövecses notes significant cultural variations in their elaboration and emphasis. For instance, English conceptualizes anger as HOT FLUID IN A CONTAINER with emphasis on pressure and potential explosion, while certain Asian languages emphasize the container's integrity and control. However, popular music, as a globalizing cultural force, predominantly employs universally recognizable metaphorical patterns accessible to international audiences.

P. Ekman's basic emotions theory (1972) established six universal emotions recognized through facial expressions in all cultures regardless of linguistic and cultural differences: anger, joy, surprise, disgust, sadness, and fear. These emotions are evolutionarily determined and linked to basic survival tasks of humans as a species. Ekman's research showed that even representatives of isolated tribes in Papua New Guinea who had no contact with the outside world could recognize emotions in photographs of faces of people from other cultures [1]. Each of the six basic emotions is characterized by a specific pattern of facial muscle contraction: for anger – lowering the eyebrows, narrowing the lips, tensing the lower eyelids; for joy – raising the corners of the lips, contraction of the orbital muscles around the eyes; for sadness – lowering the corners of the mouth, eyelids, downward gaze [2].

The combination of conceptual metaphor theory with Ekman's basic emotions theory creates a productive foundation for analyzing how emotions are verbalized in popular music lyrics. Song lyrics, being a form of artistic communication, particularly actively use metaphor to convey emotional states, as metaphor allows not only naming the emotion but also conveying qualitative characteristics of emotional experience through imagery.

M. Johnson's work on embodied meaning demonstrates that abstract concepts emerge from bodily interactions with the physical world. Lakoff and Johnson distinguish three primary types of conceptual metaphors: structural (where one concept is structured in terms of another), orientational (organizing concepts spatially, such as HAPPY IS UP), and ontological (understanding

experiences as entities or substances). This typology provides analytical tools for systematic examination of emotional metaphors in artistic texts.

The research employs qualitative analysis to identify metaphorical expressions in song lyrics corresponding to Ekman's six basic emotions. The corpus consists of 18 popular English-language songs from various genres (pop, rock, alternative rock, R&B) spanning from 1970 to 2020, selected based on commercial success and clear expression of specific emotional states. For each of Ekman's six basic emotions, three representative songs were analyzed to identify dominant metaphorical patterns.

The analysis procedure involved: (1) identifying emotional content in each song; (2) extracting metaphorical expressions related to the target emotion; (3) determining the source domain of each metaphor; (4) categorizing metaphors according to conceptual metaphor types following Lakoff and Johnson's framework. Special attention was paid to recurring metaphorical patterns across different songs expressing the same emotion, which indicates systematic conceptualization rather than individual creative choices.

1. Joy

Joy as a positive emotion is conceptualized primarily through metaphors of LIGHT, UPWARD MOVEMENT, OPEN SPACE, and LIGHTNESS. In the composition "*Walking on Sunshine*" (Katrina and the Waves), the central image "walking on sunshine" realizes the metaphor JOY IS UPWARD MOVEMENT, where intense emotion is described through the physically impossible action of walking on sunlight, conveying a sense of extraordinary lightness and elevation.

The song "*Happy*" (Pharrell Williams) contains the metaphorical expression "like a room without a roof," which demonstrates the conceptual metaphor JOY IS SPACE WITHOUT LIMITS. The absence of a roof symbolizes the boundlessness of happiness, unrestricted by any barriers. The composition "*You Light Up My Life*" (Debby Boone) through its central image "you light up my life" realizes the metaphor JOY/LOVE IS LIGHT, where positive emotion is conceptualized as a source that dispels darkness and brings clarity.

Joy demonstrates all three metaphor types in systematic integration. "Walking on sunshine" exemplifies orientational metaphor (HAPPY IS UP), mapping positive states onto upward spatial trajectories. Light imagery functions ontologically, treating joy as tangible substance with material properties of illumination and warmth. "Like a room without a roof" operates as structural metaphor, systematically mapping architectural boundlessness onto emotional freedom, reflecting joy's experiential phenomenology of expansion and liberation.

2. Sadness

Sadness is characterized by opposite metaphorical models: DARKNESS, DOWNWARD MOVEMENT, HEAVINESS, COLD. The image of rain as a

metaphor for sadness is systematically used in popular music, as natural phenomena effectively convey emotional states.

The song "*Someone Like You*" (Adele) through images of memories and loss realizes the metaphor SADNESS IS A BURDEN OF THE PAST, where emotion is described as heavy baggage pulling one down. The composition "*Tears Dry on Their Own*" (Amy Winehouse) uses the image of tears to realize the metaphor SADNESS IS LIQUID IN A CONTAINER, where crying is the physical manifestation of emotional overflow and the need for release. The expression "when the night has come, and the land is dark" from the song "*Stand By Me*" (Ben E. King) demonstrates the metaphor SADNESS/FEAR IS DARKNESS, where the absence of light symbolizes the absence of hope and joy.

The systematic use of LIQUID metaphors for sadness extends beyond tears to broader imagery of rain, floods, and drowning. Water's properties – heaviness, downward flow, and potential to overwhelm – align with phenomenological experiences of depression. The image of being submerged or drowning in sadness illustrates how this emotion is conceptualized as a substance that can engulf and suffocate. This metaphorical pattern appears consistently across genres, from blues to contemporary pop ballads.

Sadness employs predominantly orientational and ontological metaphors, inverting joy's spatial logic. "Pulling one down" represents orientational metaphor SAD IS DOWN, reversing upward trajectories. Pervasive liquid imagery – tears, rain, flooding – constitutes ontological metaphor where sadness becomes accumulated substance requiring release. Darkness functions structurally (SADNESS IS DARKNESS), mapping absence of light onto absence of hope. This reflects sadness's defining characteristics: heaviness, accumulation, and emotional drainage.

3. Anger

Anger is one of the most systematically metaphorized emotions through the conceptual metaphor ANGER IS HOT LIQUID IN A CONTAINER, reflecting physiological reactions: increased body temperature, facial flushing, elevated blood pressure. The composition "*Roar*" (Katy Perry) contains the central image "you're gonna hear me roar," which realizes the metaphor ANGER/POWER IS THE SOUND OF A WILD ANIMAL, where roaring conveys the threatening and powerful nature of the emotion.

The image "burning up" from Madonna's song of the same name demonstrates the metaphor ANGER/PASSION IS FIRE through the sensation of internal heat, corresponding to the real physiological experience of anger. In the composition "*Break Stuff*" (Limp Bizkit), anger is described through destructive actions, realizing the metaphor ANGER IS LOSS OF CONTROL/EXPLOSION, where emotion becomes an uncontrollable force.

The CONTAINER schema underlying anger metaphors reflects physiological reality: as anger intensifies, individuals experience internal pressure, heat, and tension that demands release. Musical texts often elaborate this basic metaphor through images of volcanic eruption, boiling liquid, or explosion. The destructive potential of anger is captured through metaphors of fire consuming everything in its path, paralleling the emotion's capacity to damage relationships and self-control.

Anger relies heavily on structural and ontological types with embedded orientational dimensions. ANGER IS HOT LIQUID IN A CONTAINER represents complex structural metaphor where pressurized containers map onto emotional experience. This incorporates ontological treatment of anger as heated substance and implicit orientational aspects (pressure rises upward). Fire imagery extends ontological conceptualization, while "roar" introduces structural mapping from animal threat displays, reflecting anger's complex phenomenology of containment and explosive release.

4. Fear

Fear is conceptualized through metaphors of COLD, DARKNESS, PHYSICAL THREAT, and PARALYSIS. The composition "*Fear of the Dark*" (Iron Maiden) through the repeated image "fear of the dark" and the phrase "constant fear that something's always near" realizes the metaphor FEAR IS THE PRESENCE OF INVISIBLE THREAT, where darkness becomes the space for potential danger.

The song "*Paralyzed*" (NF) uses the central image of paralysis to realize the metaphor FEAR IS LOSS OF ABILITY TO ACT, where emotion is described through physical inability to move and make decisions. The composition "*Enter Sandman*" (Metallica) conceptualizes fear through images of nightmares, where sleep becomes the space for manifestation of deep phobias. The expression "sleep paralysis" in songs reflects the real physiological state of immobility during intense fear.

The metaphor FEAR IS COLD emerges from physiological responses including decreased peripheral circulation and sensation of chills. Musical texts exploit this conceptualization through imagery of ice, freezing, and coldness penetrating the body. The immobility associated with extreme fear – the 'freeze' response in fight-flight-freeze reactions – manifests in metaphors of petrification, paralysis, and being rooted to the spot.

Fear combines all three types, emphasizing constraint over expression. Cold metaphors demonstrate structural mapping (FEAR IS COLD), where decreased temperature corresponds to emotional threat. Paralysis shows ontological treatment of fear as external force possessing agency. "Fear of the dark" operates through orientational metaphor in spatial terms – darkness

becomes location where threat resides. Unlike anger's expansion, fear's orientational dimension emphasizes confinement, immobility, and environmental vulnerability.

5. Surprise

Surprise as a brief emotion is conceptualized through metaphors of SUDDEN MOVEMENT, EXPANSION, OPENING. The composition "*Suddenly I See*" (KT Tunstall) through the central image "suddenly I see" realizes the metaphor SURPRISE IS SUDDEN VISION/INSIGHT, where emotion is described through unexpected understanding and new perception of reality.

The song "*Surprise, Surprise*" (The Rolling Stones) uses repetition of the word "surprise" to convey the unexpectedness of life events. The composition "*No Surprises*" (Radiohead) through its title and images of monotonous life realizes the opposite concept – the absence of surprise as a symbol of predictability and weariness with reality. The metaphor SURPRISE IS AWAKENING finds expression in songs about sudden changes in consciousness.

The brevity and intensity of surprise are captured through metaphors of sudden movement and impact. Unlike other emotions that develop gradually, surprise occurs instantaneously, reflected in expressions of being struck, hit, or jolted. The metaphor SURPRISE IS OPENING (of eyes, mouth, or mind) corresponds to the physiological startle response involving rapid sensory orientation toward unexpected stimuli.

Surprise centers on orientational transformation and temporal instantaneity. "Suddenly I see" merges UNDERSTANDING IS SEEING (structural) with orientational transition from darkness to light. Opening metaphors represent ontological treatment where closed containers suddenly open, mapping physical aperture onto cognitive receptivity. Impact metaphors employ ontological conceptualization where information becomes physical object with force. Unlike sustained emotions, surprise operates through instantaneous structural transformation reflecting zero-duration onset.

6. Disgust

Disgust is based on the physical experience of food rejection and is conceptualized through metaphors of BITTER TASTE, REPULSION, NAUSEA, POISON. The composition "*Poison*" (Alice Cooper) through the central image "poison" realizes the metaphor TOXIC RELATIONSHIPS ARE POISON, where a dangerous substance symbolizes a destructive force that destroys from within.

The phrase "drinking poison from him" from the song "*Poison*" (Rachel K Collier) demonstrates the metaphor DISGUST/SUBMISSION IS CONSUMING POISON, where conscious acceptance of toxicity symbolizes self-destructive behavior in relationships. Images of bitterness in songs about disappointment realize the metaphor NEGATIVE EXPERIENCE IS BITTER TASTE, based on

direct physical sensation. The composition "*Poison & Wine*" (The Civil Wars) combines images of poison and wine to convey the ambivalence of complex emotional states. The alimentary basis of disgust metaphors reflects the emotion's evolutionary function in protecting organisms from contaminated food. However, in contemporary music, these metaphors extend to psychological and social domains, expressing moral disgust and rejection of toxic relationships or behaviors. The visceral quality of disgust – nausea, repulsion, the urge to expel – translates into powerful metaphorical imagery of poison, rot, and contamination.

Disgust demonstrates clearest structural and ontological patterns with minimal orientational dimension. Poison imagery represents structural metaphor (HARMFUL RELATIONSHIPS ARE CONTAMINATED FOOD) where alimentary rejection maps onto social rejection. Simultaneously, poison functions ontologically as toxic substance. "Drinking poison" adds volitional dimension to ontological treatment. Unlike other emotions requiring spatial orientation, disgust emphasizes ontological treatment as rejectable substance and structural mapping from food domain to relationship domain, grounded in visceral embodiment.

Table 1

Metaphorical conceptualization of basic emotions in popular music lyrics

Emotion	Source domains	Representative examples
Joy	LIGHT, UPWARD MOVEMENT, OPEN SPACE, LIGHTNESS	"walking on sunshine" "like a room without a roof" "you light up my life"
Sadness	DARKNESS, DOWNWARD MOVEMENT, HEAVINESS, COLD, LIQUID	memories and loss imagery tears "when the night has come, and the land is dark"
Anger	HOT LIQUID, FIRE, EXPLOSION, WILD ANIMAL	"you're gonna hear me roar" "burning up" destructive actions
Fear	DARKNESS, COLD, PARALYSIS, INVISIBLE THREAT	"fear of the dark" "constant fear that something's always near" paralysis imagery nightmares
Surprise	SUDDEN MOVEMENT, EXPANSION, OPENING, VISION	"suddenly I see" "surprise, surprise" absence of surprise imagery

Emotion	Source domains	Representative examples
Disgust	POISON, BITTER TASTE, REPULSION, NAUSEA	"poison" "drinking poison from him" bitterness imagery poison & wine

Systematic analysis of metaphorical representation of basic emotions in popular music demonstrates that lyricists use universal conceptual metaphors based on shared embodied experience, making emotional content understandable to a wide audience regardless of cultural differences. The choice of specific metaphorical models corresponds to physiological reactions accompanying each emotion, confirming Kövecses' theoretical positions about the embodied basis of conceptual metaphor.

Conclusions. The conducted research on metaphorical representation of basic emotions in English-language popular music lyrics confirms the fundamental position of conceptual metaphor theory that abstract concepts, particularly emotions, are systematically conceptualized through more concrete source domains based on embodied experience. Analysis of popular song lyrics revealed that each of the six basic emotions according to P. Ekman's classification is characterized by a specific set of metaphorical models that reflect physiological and psychological features of emotional states. For joy, the most productive metaphors are LIGHT ("you light up my life"), UPWARD MOVEMENT ("walking on sunshine"), and SPACE WITHOUT LIMITS ("like a room without a roof"), which corresponds to the physiological experience of lightness and elevation with positive emotions. Sadness is conceptualized through opposite domains: DARKNESS, DOWNWARD MOVEMENT, HEAVINESS, and LIQUID IN A CONTAINER (images of rain, tears), reflecting feelings of depression and emotional burden. Anger is systematically expressed through metaphors of HOT LIQUID IN A CONTAINER, FIRE, and EXPLOSION, which aligns with physiological reactions of increased body temperature and blood pressure.

Fear is realized through metaphors of DARKNESS, PARALYSIS, and PRESENCE OF INVISIBLE THREAT, corresponding to physiological manifestations of immobility and heightened vigilance. Surprise is conceptualized through images of SUDDEN VISION and AWAKENING, reflecting the brevity and unexpectedness of this emotion. Disgust is based on the domain of food and is expressed through metaphors of POISON, BITTER TASTE, and REPULSION, arising from the primary function of this emotion as protection from dangerous food.

The research results demonstrate that metaphorical models of emotions in popular music are largely universal due to the commonality of human embodied

experience, confirming Z. Kövecses' position on the embodied nature of conceptual metaphor. Lyricists intuitively use the same metaphorical structures identified by linguists in everyday language, but in artistic context these metaphors acquire additional expressiveness and emotional intensity.

The practical significance of the research lies in the possibility of applying the obtained results in the fields of intercultural communication, translation studies, music pedagogy, and teaching English as a foreign language. Understanding the metaphorical mechanisms of expressing emotions in musical texts can contribute to better perception of emotional content of songs by representatives of different cultures.

Prospects for further research include comparative analysis of metaphorical conceptualization of emotions in different musical genres (rock, pop, hip-hop, country), studying gender features of using emotional metaphors in song lyrics, as well as investigating the dynamics of metaphorical models of emotions in diachronic perspective. The question of interaction between the metaphorical component of lyrics and musical accompaniment in creating holistic emotional impact on the listener deserves separate consideration.

References:

1. Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 19, pp. 207-283). University of Nebraska Press.
2. Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). John Wiley & Sons.
3. Gibbs, R. W. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press. – 275 p.
4. Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. University of Chicago Press. – 272 p.
5. Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge University Press. – 223 p.
6. Kövecses, Z. (2002). Metaphor and emotion. In R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 380-396). Cambridge University Press.
7. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford University Press. – 375 p.
8. Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge University Press.
9. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press. – 242 p.

Sources of investigation:

1. Adele. (2011). *Someone like you* [Song]. On *21*. XL Recordings.
2. Alice Cooper. (1989). *Poison* [Song]. On *Trash*. Epic Records.
3. Amy Winehouse. (2006). *Tears dry on their own* [Song]. On *Back to Black*. Island Records.

4. Ben E. King. (1961). *Stand by me* [Song]. Atco Records.
5. Debby Boone. (1977). *You light up my life* [Song]. On *You Light Up My Life*. Warner Bros. Records.
6. Iron Maiden. (1992). *Fear of the dark* [Song]. On *Fear of the Dark*. EMI.
7. Katrina and the Waves. (1985). *Walking on sunshine* [Song]. On *Walking on Sunshine*. Capitol Records.
8. Katy Perry. (2013). *Roar* [Song]. On *Prism*. Capitol Records.
9. KT Tunstall. (2005). *Suddenly I see* [Song]. On *Eye to the Telescope*. Relentless Records.
10. Limp Bizkit. (2000). *Break stuff* [Song]. On *Significant Other*. Interscope Records.
11. Madonna. (1983). *Burning up* [Song]. On *Madonna*. Sire Records.
12. Metallica. (1991). *Enter sandman* [Song]. On *Metallica*. Elektra Records.
13. NF. (2015). *Paralyzed* [Song]. On *Mansion*. Capitol CMG.
14. Pharrell Williams. (2013). *Happy* [Song]. On *Girl*. Columbia Records.
15. Rachel K Collier. (2018). *Poison* [Song]. On *I Am Rachel*. Self-released.
16. Radiohead. (1997). *No surprises* [Song]. On *OK Computer*. Parlophone.
17. The Civil Wars. (2011). *Poison & wine* [Song]. On *Barton Hollow*. Columbia Records.
18. The Rolling Stones. (1965). *Surprise, surprise* [Song]. On *Out of Our Heads*. Decca Records.

UDC 378.147:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-178-194

Vrabel Tomash Tomashovych PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0001-5837-5153

APPLYING MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH BUSINESS CORRESPONDENCE

Abstract. This article investigates the application of modern pedagogical methods in teaching English business correspondence, addressing the limitations of traditional approaches amid rapid globalization and digital integration in professional communication. It underscores the critical role of business correspondence –encompassing letters, emails, reports, and memos – as a tool for conveying information and fostering cross-cultural professional relationships. Traditional methods, reliant on rote memorization of linguistic structures and isolated vocabulary exercises, often fail to prepare learners for real-world demands, resulting in graduates' challenges adapting to dynamic environments requiring linguistic precision, cultural sensitivity, multimodal integration, and strategic intent. Surveys of graduates in international trade and business English highlight persistent gaps between classroom knowledge and workplace needs, necessitating curricula focused on practical, occupation-oriented skills [1].

The problem connects to broader tasks in applied linguistics and education, advancing English for Specific Purposes (ESP) theories that emphasize needs analysis and learning-centered curriculum design tailored to professional contexts [1]. Multimodal teaching, informed by systemic functional linguistics and visual grammar from scholars like Halliday, Kress, and van Leeuwen, innovates by incorporating semiotic modes such as images, videos, and digital interfaces to enhance text comprehension and production, fostering multiliteracies vital for contemporary discourse [2; 8]. Practically, these methods support workforce development, improving employability and economic integration in global markets [19]. For majors in business English or public relations, integrating ESP and multimodal strategies elevates language proficiency, cross-cultural competence, and digital literacy, directly influencing success in multinational settings [3].

A detailed review of recent literature includes foundational studies of ESP-guided curriculum standards [1], as well as empirical multimodal experiments

showing significant proficiency gains ($p<0.05$) [2]. Post-2020 publications incorporate AI-assisted reforms, blended learning, and simulations, with bibliometric analyses identifying hotspots like collaborative critical thinking [14]. Unresolved issues include full AI integration in multimodal ESP and ethical considerations of using AI [4; 5; 25; 38].

The purpose is to propose a comprehensive model blending multimodal immersion, AI-driven feedback, and needs-based reforms to bridge academic-practical divides, evaluated via empirical data demonstrating efficiency improvements (e.g., 20-30% in writing accuracy) and enhanced motivation [17; 24; 26].

The main research synthesizes ESP frameworks with multimodal and AI tools, justifying shifts through case studies and systematic reviews of 28 multimodal studies (2013-2023), reporting 75% motivation gains [8; 16]. Conclusions affirm modern methods' efficacy in cultivating practical skills, with prospects for VR/AR explorations and ethical AI inquiries in diverse regions [28; 39].

Keywords: English business correspondence; ESP theories; multimodal teaching; AI-assisted learning; needs analysis; cross-cultural communication; blended pedagogy; digital literacy; curriculum reform.

Врабель Томаш Томашович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0001-5837-5153

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Анотація. У цій статті досліджується застосування сучасних педагогічних методів у викладанні ділового листування англійською мовою, розглядаються обмеження традиційних підходів в умовах швидкої глобалізації та цифрової інтеграції у професійному спілкуванні.

Підкреслюється важлива роль ділового листування – листів, електронних листів, звітів та службових записок – як інструменту передачі інформації та розвитку міжкультурних професійних відносин. Традиційні методи, що базуються на механічному запам'ятовуванні мовних структур та ізольованих вправах на лексику, часто не готують учнів до реальних вимог, що призводить до труднощів випускників у адаптації до динамічного середовища, яке вимагає мовної точності, культурної чутливості, мультимодальної інтеграції та стратегічного мислення. Опитування випускників міжнародних торгових та ділових англійських програм виявляють

постійний розрив між знаннями, отриманими в аудиторії, та потребами робочого місця, що вимагає навчальних програм, орієнтованих на практичні, професійні навички [1].

Ця проблема пов'язана з більш широкими завданнями в галузі прикладної лінгвістики та освіти, що сприяють розвитку теорій англійської мови для спеціальних цілей, які наголошують на аналізі потреб та розробці навчальних програм, орієнтованих на навчання, адаптованих до професійного контексту [1]. Мультимодальне навчання, засноване на системній функціональній лінгвістиці та візуальній граматиці таких вчених, як Халлідей, Кресс і ван Леувен, є інноваційним завдяки використанню семіотичних засобів, таких як зображення, відео та цифрові інтерфейси, для покращення розуміння та створення текстів, сприяючи розвитку мультиграмотності, що є життєво важливим для сучасного дискурсу [2; 8].

На практиці ці методи сприяють розвитку робочої сили, покращуючи працевлаштування та економічну інтеграцію на глобальних ринках [19]. Для студентів, які спеціалізуються на діловій англійській мові або публічних відносинах, інтеграція англійської мови для спеціальних цілей та мультимодальних стратегій підвищує рівень володіння мовою, міжкультурну компетентність та цифрову грамотність, що безпосередньо впливає на успіх у багатонаціональному середовищі [3].

Детальний огляд останньої науклвлї літератури включає фундаментальні дослідження стандартів навчальних програм, орієнтованих на англійську мову для спеціальних цілей [1], а також емпіричні мультимодальні експерименти, що демонструють значне підвищення рівня володіння мовою ($p<0,05$) [2]. Публікації після 2020 року включають реформи за допомогою штучного інтелекту, змішане навчання та симуляції, а бібліометричний аналіз виявляє такі актуальні теми, як спільне критичне мислення [14]. Невирішені питання включають повну інтеграцію штучного інтелекту в мультимодальну спеціальну англійську мову та етичні міркування застосування ШІ [4; 5; 25; 38].

Метою є запропонувати комплексну модель, що поєднує мультимодальне занурення, зворотний зв'язок на основі штучного інтелекту та реформи, орієнтовані на потреби, для подолання розриву між академічною та практичною сферами, оцінену за допомогою емпіричних даних, що демонструють підвищення ефективності (наприклад, на 20-30% у точності письма) та посилення мотивації [17; 24; 26].

Основне дослідження синтезує рамки англійської мови для спеціальних цілей з мультимодальними інструментами та інструментами штучного інтелекту, обґрунтовуючи зміни на основі тематичних досліджень та систематичний огляд 28 мультимодальних досліджень (2013–2023), що

свідчать про 75% зростання мотивації [8; 16]. Висновки підтверджують ефективність сучасних методів у розвитку практичних навичок з перспективами досліджень у сфері віртуальної та доповненої реальності та етичних досліджень штучного інтелекту в різних регіонах [28; 39].

Ключові слова: англійська ділова кореспонденція; теорії англійської мови для спеціальних цілей; мультимодальне викладання; навчання з підтримкою ШІ; аналіз потреб; міжкультурна комунікація; змішана педагогіка; цифрова грамотність; реформа програм.

Problem statement. The rapid globalization of economic activities and the increasing integration of digital technologies into professional communication have underscored the critical importance of effective English business correspondence as a cornerstone of international business interactions. Business correspondence, encompassing letters, emails, reports, and other written forms, serves not only as a tool for conveying information but also as a means of establishing and maintaining professional relationships across cultural boundaries. However, traditional pedagogical approaches to teaching this skill often fall short, relying heavily on rote memorization of linguistic structures and isolated vocabulary drills, which fail to equip learners with the practical competencies needed for real-world application. This results in graduates' limited ability to adapt to dynamic business environments, where correspondence must integrate linguistic precision with cultural awareness, multimodal elements, and strategic intent. For instance, surveys among graduates in fields such as international trade and business English reveal a persistent gap between classroom-acquired knowledge and workplace demands, highlighting the need for curricula that emphasize practical, occupation-oriented skills [1].

This problem is intrinsically linked to broader scientific and practical tasks in applied linguistics and education. Scientifically, it aligns with the advancement of English for Specific Purposes (ESP) theories, which prioritize needs analysis and learning-centered approaches to curriculum design, ensuring that teaching methods are tailored to learners' professional contexts [1; 9]. Multimodal teaching, drawing on systemic functional linguistics and visual grammar, represents a modern innovation by incorporating diverse semiotic modes – such as images, videos, and digital interfaces – to enhance comprehension and production of business texts. This approach addresses the limitations of monomodal, text-based instruction, fostering multiliteracies essential for contemporary business communication [2; 3; 8]. Practically, resolving this issue contributes to workforce development by preparing students for global markets, improving employability, and supporting economic integration. In higher education settings, particularly for majors like business English or public

relations, integrating multimodal and ESP-based methods into teaching business correspondence not only boosts language proficiency but also cultivates cross-cultural competence and digital literacy, directly impacting professional success in multinational enterprises [3; 19].

The analysis of recent research and publications reveals a robust body of work dedicated to enhancing the teaching of English business correspondence, emphasizing the integration of modern pedagogical methods to bridge the gap between theoretical knowledge and practical application in global business environments. Foundational studies, such as those by Wang Zhaohui and Jia Liping, have laid the groundwork by advocating for curriculum standards in Business Correspondence English guided by English for Specific Purposes (ESP) theories, focusing on needs analysis and learning-centered approaches to make education more occupation-oriented and aligned with real-world demands like foreign trade communication [1]. Their work highlights the discrepancies between classroom learning and workplace requirements, drawing on surveys of graduates in international trade and business English majors to underscore the need for practical reforms [1]. Similarly, Shi Jun's exploration of multimodal teaching in Business English Writing introduces systemic functional linguistics and visual grammar frameworks, inspired by Halliday, Kress, and van Leeuwen, to advocate for incorporating diverse semiotic modes – such as images, videos, and digital tools – into writing instruction, thereby improving idea generation and communicative effectiveness for non-native speakers [2].

Recent publications from 2020 to 2025 further advance this field by incorporating technological innovations and addressing evolving global challenges. For instance, empirical trends in ESP research, as synthesized in systematic reviews, reveal a shift toward blended and digital modalities, with studies like those on multimodal immersion in higher education demonstrating how combining linguistic and visual resources enhances proficiency in specialized contexts, such as video game design integrated with ESP [8; 9]. Innovations in teaching business letter writing at non-linguistic universities propose product-oriented methodologies that simulate real correspondence scenarios, improving structural and stylistic accuracy through interactive tasks [42]. The role of artificial intelligence (AI) emerges as a prominent theme in post-2023 works; research on AI-assisted business English teaching reform under big data backgrounds illustrates how AI tools can personalize learning, automate feedback on correspondence drafts, and simulate professional interactions, thereby increasing efficiency and adapting to ecological changes in education [4; 5; 17; 19; 24; 25; 26; 27; 34; 38; 47; 48; 49; 50; 51; 52]. Additionally, explorations of local grammars for discourse acts in business letters offer nuanced insights into requesting strategies, while addressing linguocultural competencies in Business

English as a Lingua Franca (BELF) stresses the integration of cultural awareness to navigate international professional communication [6; 7]. Multimodal approaches continue to evolve, with studies on elevator pitch presentations and mentor-tutoring in intensive English programs showing how genre-based frameworks enhance multimodal literacy, though often applied more to oral than written forms [10; 11; 39; 40; 43; 44; 45]. Blended learning models for Business English, analyzed through bibliometric methods, highlight hotspots like collaborative critical thinking and the 4Cs (communication, collaboration, critical thinking, creativity), yet reveal a need for more empirical validation in correspondence-specific contexts [14]. Simulations in international business correspondence teaching further innovate by using role-playing to build practical skills, as evidenced in investigations with English-major participants [15, 33, 47].

The author of this article relies primarily on ESP theories for curriculum design, multimodal discourse analysis for pedagogical innovation, and intercultural communication frameworks to address the practical demands of business correspondence teaching [1; 2; 3; 9; 18; 20; 21; 22; 23; 31; 32; 33; 35; 36; 37]. This reliance is evident in the emphasis on needs-based reforms and semiotic integration, drawing from foundational ESP scholars like Hutchinson and Waters (implicit in curriculum standards) and multimodal pioneers like Kress and van Leeuwen. However, previously unresolved parts of the general problem include the full integration of AI and emerging technologies into multimodal ESP curricula for business correspondence, particularly in adapting to rapid digital transformations post-2020, such as AI-driven personalization and real-time cultural adaptation tools [4; 5; 24; 25; 27; 28; 34; 38; 47; 48; 49; 50; 51; 52]. While recent studies touch on blended learning and simulations, there remains a gap in longitudinal research evaluating long-term employability outcomes for learners, where linguocultural barriers persist [14; 16; 19]. Moreover, the application of multimodal methods to purely written correspondence, as opposed to hybrid oral-written formats, lacks comprehensive frameworks that fully account for ethical AI use and accessibility in diverse educational settings [8; 10; 39; 40; 43; 44; 45]. These unresolved aspects underscore the necessity for interdisciplinary approaches that combine linguistics, technology, and pedagogy to fully equip learners for the complexities of modern global business communication [20; 30; 41].

The aim of this article is to investigate the application of modern pedagogical methods in teaching English business correspondence, with a focus on integrating multimodal approaches, artificial intelligence-assisted tools, and needs-based curriculum reforms to enhance learners' practical skills in professional written communication [15; 31; 35; 38; 39]. By drawing on English for Specific Purposes (ESP) frameworks and addressing the limitations of

traditional monomodal instruction, the study aims to propose a comprehensive model that bridges the gap between academic training and real-world business demands, such as adapting to digital transformations and cross-cultural contexts in global economic interactions [1; 2; 3; 8; 19].

This task setting is motivated by the need to resolve persistent challenges in higher education, including the misalignment of curricula with workplace requirements and the underutilization of emerging technologies for personalized learning [1; 9; 14; 16].

Specifically, the article seeks to evaluate how multimodal immersion and AI-driven feedback can improve proficiency in business letter writing, correspondence structure, and stylistic accuracy, while fostering multiliteracies essential for non-native speakers in fields like international trade and public relations [2; 8; 17; 24; 26; 28; 30; 40; 44; 45].

Furthermore, it aims to highlight innovative strategies, such as simulation-based role-playing and blended learning models, to prepare students for dynamic professional environments, ultimately contributing to improved employability and effective intercultural business communication [12; 14; 29; 43].

Presentation of the main material of the research. The main research material draws on empirical and theoretical studies that explore modern methods for teaching English business correspondence, emphasizing the integration of English for Specific Purposes (ESP) frameworks, multimodal pedagogies, and emerging technologies like artificial intelligence (AI) to address gaps in traditional instruction [1; 2; 8; 9; 15; 18; 20; 21; 31; 32; 33; 35; 38; 39].

A foundational case study by Wang Zhaohui and Jia Liping examines the development of curriculum standards for Business Correspondence English under ESP theories, utilizing needs analysis and learning-centered approaches [1]. The researchers conducted surveys among graduates from majors such as international trade and business English, supplemented by interviews with enterprises, to identify discrepancies between classroom learning and real-world application [1]. Their methods involved analyzing data from sources like China's Talent Blue Book, job descriptions, and industry trends to define learning objectives across professional competence, working skills, and social abilities [1].

Results demonstrated that a process-based curriculum, incorporating workflows like establishing business relations and handling complaints, better aligns education with occupational demands, as evidenced by improved graduate adaptability and practical skills in foreign trade communication [1]. This justification stems from the dynamic nature of global trade, where updated resources like Incoterms 2010 and UCP600 enhance comprehensive capabilities, supported by authentic materials from enterprises, thereby validating the need for student-focused reforms to foster innovation and problem-solving [1].

Building on this, Shi Jun's experimental study on multimodal teaching in Business English Writing applies systemic functional linguistics and visual grammar, inspired by Halliday, Kress, and van Leeuwen, to a cohort of 98 sophomore business English majors in China [2]. The methodology divided participants into control and experimental groups, with the latter receiving multimodal instruction incorporating videos, images, graphs, and online platforms like Juku Correcting Network for feedback [2]. Pre- and post-tests from Cambridge BEC Vantage, along with questionnaires and interviews, measured writing proficiency and interest [2]. Results showed a significant mean difference in post-test scores (8.328, $p<0.05$), indicating multimodal methods outperformed traditional ones in enhancing idea generation, interest, and overall ability [2]. Justification lies in the multimodal nature of contemporary discourse, where semiotic modes like visuals stimulate sensory engagement, meeting educational reform needs for cultural diversity and communicative competence, as confirmed by quantitative data revealing higher agreement rates in experimental groups for dynamic teaching aids [2].

Complementing these, a systematic review by Rahmanu and Molnár on multimodal immersion in English language learning in higher education analyzes 28 studies from 2013 to 2023, focusing on methods such as digital storytelling, VR/AR, and blended learning for ESP contexts [8]. Using PRISMA guidelines, the review categorizes approaches into immersive technologies and pedagogical strategies, with case studies in business English showing how videos and interactive simulations improve writing skills [8]. Key findings include enhanced proficiency through multimodal inputs, with 75% of studies reporting improved motivation and comprehension in specialized writing tasks like correspondence [8]. Scientific justification is grounded in social semiotics, where diverse modes foster multiliteracies, addressing monomodal limitations and supporting long-term retention, though gaps in accessibility for diverse learners are noted [8].

In a Thai case study by Jitpanich et al. the English writing needs of 85 undergraduate business administration students were assessed for ESP course development [16]. Methods included questionnaires, semi-structured interviews, and document analysis of syllabi, revealing priorities in business correspondence like emails and reports [16]. Results indicated high demand for practical skills, with 62% of respondents rating correspondence as essential, leading to a proposed course emphasizing genre-based writing and multimodal feedback [16]. Justification is based on needs analysis theory, aligning with workplace requirements for clear, concise communication, as validated by improved perceived competence in pilot implementations [16].

Further advancing technological integration, a study by Chong on AI-based blended teaching for English writing employs big data and AI tools for

personalized feedback in business contexts [17]. Methods involved a quasi-experimental design with AI platforms analyzing drafts, resulting in 20-30% improvements in accuracy and efficiency [17]. Justification highlights AI's role in simulating real correspondence scenarios, reducing teacher workload while enhancing adaptive learning, supported by performance metrics [17].

Collectively, these studies justify the shift to modern methods by demonstrating empirical gains in practical skills, cultural competence, and employability, with original sources providing robust data for curriculum innovation in teaching English business correspondence [13; 30; 41; 44; 46].

Conclusions. The study concludes that the application of modern methods in teaching English business correspondence significantly enhances learners' practical competencies, bridging the persistent divide between theoretical instruction and real-world professional demands in globalized economic contexts [15; 18; 19; 21; 31; 32; 33; 35; 38]. Empirical evidence from needs-based curriculum reforms, as exemplified in ESP-guided standards, demonstrates that integrating process-oriented learning areas – such as workflows for inquiries, offers, and complaints – fosters professional skills like effective negotiation and cross-cultural communication, leading to improved graduate employability in fields like international trade [1; 9; 16]. This is substantiated by survey data revealing gaps in traditional teaching, where monomodal approaches fail to address workplace adaptability, whereas learning-centered designs yield measurable gains in problem-solving and information processing abilities [1]. Furthermore, multimodal pedagogies, incorporating semiotic resources like videos, images, and digital platforms, outperform conventional methods by stimulating sensory engagement and boosting writing proficiency, as evidenced by significant post-test score improvements ($p<0.05$) and heightened student interest in experimental groups [2; 3; 8; 10; 11; 39; 40; 43; 44; 45]. The justification for these results lies in the alignment with systemic functional linguistics, where diverse modes facilitate idea generation and communicative clarity, particularly for non-native speakers navigating business discourse [2; 8]. Technological innovations, including AI-assisted feedback and blended learning, further validate enhanced efficiency, with studies showing 20-30% improvements in writing accuracy through personalized tools that simulate authentic correspondence scenarios [4; 5; 17; 24; 25; 26; 27; 28; 30; 34; 36; 38; 40; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53]. Interdisciplinary strategies, combining business content with linguistic training, reinforce these outcomes by promoting intercultural competence and structural accuracy in correspondence, as confirmed by participant feedback indicating elevated perceived relevance to career needs [6; 7; 20; 22; 23]. Collectively, these methods not only cultivate multiliteracies essential for digital-era business communication but also address ethical

considerations in AI use, ensuring equitable access and reducing instructional workloads while maintaining pedagogical rigor [25; 28; 34; 38].

Future investigations could explore the integration of emerging technologies such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) for immersive simulations in business writing, building on current multimodal trends to examine their efficacy in fostering real-time collaborative correspondence skills [8; 28; 39]. Additionally, ethical dimensions of AI in ESP teaching warrant deeper inquiry, including biases in automated feedback systems and their implications for inclusive education, with potential for comparative studies between AI-enhanced and human-led instruction [25; 30; 34; 38; 44]. Research should also prioritize adaptive models for hybrid learning environments, post-digital transformations, incorporating big data analytics to personalize curricula and predict learner needs in evolving global markets [5; 14; 17]. Interdisciplinary collaborations, merging linguistics with computer science and business studies, could yield innovative frameworks for genre-based writing in Business English as a Lingua Franca (BELF), addressing unresolved challenges like accessibility for learners with varied proficiency levels [6; 7; 20; 41; 42].

References:

1. Zhaohui W., Liping J. (2016). A Case Study of Business Correspondence English Curriculum Standard Development under the Guidance of ESP Theories // American Research Journal of English and Literature. – 1–7. – DOI:10.21694/2378-9026.16011.

2. Shi J. (2017). A Study of Business English Writing Multimodal Teaching // Studies in Literature and Language. – Vol. 15, No. 1. – 10–18. – DOI: http://dx.doi.org/10.3968/9346.

3. Khammari H. (2023). Multimodality in Teaching English for Specific Purposes in Higher Education: the case of teaching Business English at ISIG Kairouan // TESOL and Technology Studies. – Vol. 4, No. 2. – 49–58. – DOI: 10.48185/tts.v4i2.924.

4. Sim M.-A., Pop A. M., Bogdan R. (2025). Teaching Business Correspondence: Bridging Traditional Methods and Artificial Intelligence to Enhance Learning Efficiency and Professional Communication Skills // Oradea Journal of Business and Economics. – Vol. 34, No. 1. – 369–379. – DOI: 10.47535/1991AUOES34(1)030.

5. Ding T., Zhang M. (2024). Business English Teaching Reform Under the Background of Artificial Intelligence and Big Data // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. – Vol. 19, Issue 1. – 1–19. – DOI: 10.4018/IJWLTT.350269.

6. Zhang L., Tong F. (2025). 'Could you send us your latest catalogue?': A local grammar of requesting in English business letters // English for Specific Purposes. – Vol. 79. – 43–55. – DOI: 10.1016/j.esp.2025.04.001.

7. Peltonen L., Hu G. (2025). Addressing linguacultural competencies in business English pedagogy // ELT Journal. – Vol. 79, No. 3. 419–428. – DOI: 10.1093/elt/ccaf017.

8. Rahmanu W. E. D., Molnár G. (2024). Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review // Heliyon. – Vol. 10, No. 20. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e38357.

9. Yan H. (2025). Trends in Empirical Research in English for Specific Purposes // SAGE Open. – Vol. 15, No. 1. – 1–15. – DOI: 10.1177/21582440251328460.

10. Wang S., Chen Y.-L., Tseng W.-T. (2023). Multimodal Instruction and Mentor-Tutoring in an Intensive English Program // SAGE Open. – Vol. 13, No. 4. –1–12. – DOI: 10.1177/21582440231200151.

11. Beltrán-Paalanques V. (2023). Teaching elevator pitch presentations through a multimodal lens: Insights from ESP students` experiences // TESOL Journal. – Vol. 15, Issue 2. – DOI: 10.1002/tesj.769.

12. Xie Q. (2023). Using Simulation in International Business Correspondence Teaching // Business and Professional Communication Quarterly. – Vol. 87, Issue. 3. – 345–362. – DOI: 10.1177/23294906231173620.

13. Liu D. (2022). Practical Skills of Business English Correspondence Writing Based on Data Mining Algorithm // Scientific Programming. – Vol. 1. – 1–10. – DOI: 10.1155/2022/2465095.

14. Sun L., Asmawi A., Dong H., Zhang X. (2024). Exploring the transformative power of blended learning for Business English majors from 2012 to 2022: A bibliometric voyage // Heliyon. – Vol. 10, Issue 2. – 1–15. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e24276.

15. Altayeva B. B., Dalbergenova L. E. (2024). Using Modern Methods of Teaching English Business Writing in High School // Foundations and Trends in Modern Learning. – Vol. 1, No. 1. – 1–10.

16. Jitpanich T., Leong L. M., Ismail S. A. M. M. (2022). Assessing the English Writing Needs of Undergraduate Business Administration Students for ESP Writing Course Development: A Case Study in Thailand // LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. – Vol. 15, No. 2. – 104–128.

17. Chong D. (2021). Research on Artificial Intelligence-based English Writing Blended Teaching Mode // Journal of Physics: Conference Series. – Vol. 1852, No. 3. – DOI: 10.1088/1742-6596/1852/3/032018.

18. Motteram G. (2025). What's changed in English Language Teaching? // TeachingEnglish. – 1–32. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2025-05/Motteram%26Dawson_2025_What%E2%80%99s_changed_in_English_Language_Teaching%3F.pdf

19. Erkir S., Kayapinar U., Alkhaidi A. (2025). The Role of Business English in Higher Education // World Journal of English Language. – Vol. 15, No. 4. – 1–10. – DOI: 10.5430/wjel.v15n5p262.

20. Xie Q. (2024). Using Interdisciplinary Approach in Business English Courses for English Majors in Higher Education // European Journal of Education. – DOI: 10.1111/ejed.12782.

21. Ten trends and innovations in English Language Teaching (2024). // British Council Voices Magazine. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-trends-and-innovations-english-language-teaching-2024

22. Imran M., Almusharraf N., Abdellatif M. S., Ghafar A. (2024). Teachers' perspectives on effective English language teaching practices at the elementary level: A phenomenological study // Heliyon. – Vol. 10, No. 8. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e29175.

23. Honghuan L. (2025). Teaching academic English in higher education: strategies and challenges // Frontiers in Education. – Vol. 10. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1559307.

24. Liashuk X. (2025). The use of Artificial Intelligence for developing business writing skills in English for Specific Purposes (ESP). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/392859125_The_use_of_Artificial_Intelligence_for_developing_business_writing_skills_in_English_for_Specific_Purposes_ESP#fullTextFileContent

25. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (2024). // British Council. – 1–48. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-08/AI_and_ELT_Jul_2024.pdf

26. Jaramillo J. J., Chiape A., Delgrado F. S. (2025). From Struggle to Mastery: AI-Powered Writing Skills in ESL Education // Applied Sciences. – Vol. 15, No. 14. – DOI: 10.3390/app15148079.

27. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges // British Journal of Educational Technology. – Vol. 55, No. 3. – 1291–1312. – DOI: 10.1111/bjet.13460.

28. Jiang J. (2024). When generative artificial intelligence meets multimodal composition // Computers and Composition. – Vol. 73. – 102864. – DOI: 10.1016/j.compcom.2024.102883.

29. Xie Q. (2023). Using Simulation in International Business Correspondence Courses for China's English-Major Undergraduates // Business and Professional Communication Quarterly. – Vol. 87, No. 9. – DOI: 10.1177/23294906231173620.

30. Dizon G., Gayed J. M. (2024). A systematic review of Grammarly in L2 English writing contexts // Cogent Education. – Vol. 11, No. 1. – DOI: 10.1080/2331186X.2024.2397882.

31. Djumabaeva, J. (2023). Modern English Teaching Methods // Journal of Higher Education Theory and Practice. – Vol. 23, No. 14. – DOI: 10.33423/jhetp.v23i14.6392.

32. The Top 10 Research-Backed Instructional Techniques for the Modern Language Classroom (2025). // The Science of Modern Language Teaching Success. Retrieved from https://gianfrancoconti.com/2025/03/27/the-science-of-modern-language-teaching-success-the-top-10-research-backed-instructional-techniques/

33. Settling into 2025, New Teaching Trends (2025). // English in Action. Retrieved from https://englishinaction.com/blog/settling-into-2025-new-teaching-trends/

34. Teaching Business English: Tips and Techniques (2024). // EFLCafe.net. Retrieved from: https://eflcafe.net/teaching-business-english-tips-and-techniques/

35. Best 10 Methods of Teaching English in 2025 (2024). // Henry Harvin Blog. Retrieved from https://www.henryharvin.com/blog/best-methods-of-teaching-english/

36. New methods for teaching English as a second language (2023). // Heriot-Watt University. Retrieved from https://www.hu.ac.ae/knowledge-update/from-different-corners/new-methods-for-teaching-english-as-second-language

37. Xu D. (2024). Research on the New Mode of Business English Negotiation Talent Training in Higher Vocational Colleges // Scientific Research Publishing. – DOI: 10.4236/ojbm.2024.126196.

38. New Teaching Methods for the ESL Classroom in 2025 (2025). // TEFL Zone. Retrieved from https://teflzone.com/new-teaching-methods-for-the-esl-classroom-in-2025/

39. Chen W. (2025). The Application of Digital Multimodal Resources in Business English Classroom Teaching // International Education Forum. – Vol. 3, No. 8. 7–13. – DOI: 10.26689/ief.v3i8.11985

40. Ruiz-Garrido M., Silveira J. C. P. (2025). The development of a new multimodal genre for corporate communication // EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages. – Vol. 12, No. 1. 98–114. – DOI: 10.21283/2376905X.1.12.1.3284.

41. Chen S.-Y. R. (2025). Enhancing ESP Writing Skills Through the Use of Termsoup: An exploratory study // Technology in Language Teaching & Learning. – Vol. 7, No. 1– DOI: 10.29140/tltl.v7n1.102355.

42. Guenier A. D. W., Xing M., Zhang Z. (2025). Multimodal, Multidisciplinary and Multicultural Business Chinese Teaching in the UK and Ireland // Taylor & Francis Online. – DOI: 10.1080/08975930.2025.2510379.

43. Han S., Guo X. (2023). Research on Multimodal College English Teaching Model Based on Information Technology // Advances in Intelligent Systems and Computing. – DOI: 10.1007/978-3-642-33030-8_46.

44. Hartle S., Facchinetti R., Franceschi V. (2021). Teaching communication strategies for the workplace: a multimodal framework // Multimodal Communication. – Vol. 11, No. 1– DOI: 10.1515/mc-2021-0005.

45. Evaluating a multimodal digital book's impact on ESP students' learning outcomes (2024). // Journal Untan. Retrieved from https://jurnal.untan.ac.id/index.php/JELTIM/article/view/82230

46. Xiang X. (2025). Engaging AI in Business English Listening and Speaking Teaching // WHIOCE Publishing. Retrieved from https://journal.whioce.com/index.php/cef/article/download/1184/1091

47. Chit R., Houat N. (2025). Business English Education: Unleashing the Power of AI // Atlantis Press. DOI: 10.2991/978-2-38476-408-2_11.

48. Huang Y. (2024). Using Artificial Intelligence Technology to Improve Business English Language Teaching Effectiveness // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. – Vol. 9, No. 1 DOI: 10.2478/amns-2024-2365.

49. Braknia T., Guerfa A., Sakhri A. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Enhancing English Language Learning According to the Perspectives of a Sample of PhD Students // Journal of Studies in Language, Culture, and Society. – Vol. 8, No. 3. 127–141.

50. Artificial Intelligence in the Business Writing Classroom (2025). // GSOLE. Retrieved from https://gsole.org/olor/ep/2025.03.26.

51. The Importance of Understanding Artificial Intelligence for Business Communication Instructors (2024). // Business Communication Network. Retrieved from https://blog.businesscommunicationnetwork.com/2024/04/30/the-importance-of-understanding-artificial-intelligence-for-business-communication-instructors-in-2024/

52. Transforming Business Education with AI (2025). // AACSB. Retrieved from https://www.aacsb.edu/insights/articles/2025/03/transforming-business-education-with-ai

53. A Teacher Makes the Case for Using AI With English Learners (2024). // Education Week. Retrieved from https://www.edweek.org/teaching-learning/a-teacher-makes-the-case-for-using-ai-with-english-learners/2024/10

Література:

1. Zhaohui W., Liping J. A Case Study of Business Correspondence English Curriculum Standard Development under the Guidance of ESP Theories / Zhaohui W., Liping J. // American Research Journal of English and Literature. – 2016. – P. 1–7. – DOI:10.21694/2378-9026.16011.

2. Shi J. A Study of Business English Writing Multimodal Teaching // Studies in Literature and Language. – 2017. – Vol. 15, No. 1. – P. 10–18. – DOI: http://dx.doi.org/10.3968/9346.

3. Khammari H. Multimodality in Teaching English for Specific Purposes in Higher Education: the case of teaching Business English at ISIG Kairouan // TESOL and Technology Studies. – 2023. – Vol. 4, No. 2. – P. 49–58. – DOI: 10.48185/tts.v4i2.924.

4. Sim M.-A., Pop A. M., Bogdan R. Teaching Business Correspondence: Bridging Traditional Methods and Artificial Intelligence to Enhance Learning Efficiency and Professional Communication Skills / Sim M.-A., Pop A. M., Bogdan R. // Oradea Journal of Business and Economics. – 2025. –Vol. 34, No. 1. – P. 369–379. – DOI: 10.47535/1991AUOES34(1)030.

5. Ding T., Zhang M. Business English Teaching Reform Under the Background of Artificial Intelligence and Big Data / Ding T., Zhang M. // International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies. – 2024. – Vol. 19, Issue 1. – P. 1–19. – DOI: 10.4018/IJWLTT.350269.

6. Zhang L., Tong F. 'Could you send us your latest catalogue?': A local grammar of requesting in English business letters / Zhang L., Tong F. // English for Specific Purposes. – 2025. – Vol. 79. – P. 43–55. – DOI: 10.1016/j.esp.2025.04.001.

7. Peltonen L., Hu G. Addressing linguacultural competencies in business English pedagogy / Peltonen L., Hu G. // ELT Journal. – 2025. – Vol. 79, No. 3. – P. 419–428. – DOI: 10.1093/elt/ccaf017.

8. Rahmanu W. E. D., Molnár G. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review / Rahmanu W. E. D., Molnár G. // Heliyon. – 2024. – Vol. 10, No. 20. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e38357.

9. Yan H. Trends in Empirical Research in English for Specific Purposes / Yan H. // SAGE Open. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 1–15. – DOI: 10.1177/21582440251328460.

10. Wang S., Chen Y.-L., Tseng W.-T. Multimodal Instruction and Mentor-Tutoring in an Intensive English Program / Wang S., Chen Y.-L., Tseng W.-T. // SAGE Open. – 2023. – Vol. 13, No. 4. – P. 1–12. – DOI: 10.1177/21582440231200151.

11. Beltrán-Paalanques V. Teaching elevator pitch presentations through a multimodal lens: Insights from ESP students` experiences / Beltrán-Paalanques V. // TESOL Journal. – 2023. – Vol. 15, Issue 2. – DOI: 10.1002/tesj.769.

12. Xie Q. Using Simulation in International Business Correspondence Teaching / Xie Q. // Business and Professional Communication Quarterly. – 2023. – Vol. 87, Issue. 3. – P. 345–362. – DOI: 10.1177/23294906231173620.

13. Liu D. Practical Skills of Business English Correspondence Writing Based on Data Mining Algorithm / Liu D. // Scientific Programming. – 2022. – Vol. 1. – P. 1–10. – DOI: 10.1155/2022/2465095.

14. Sun L., Asmawi A., Dong H., Zhang X. Exploring the transformative power of blended learning for Business English majors from 2012 to 2022: A bibliometric voyage / Sun L., Asmawi A., Dong H., Zhang X. // Heliyon. – 2024. – Vol. 10, Issue 2. – P. 1–15. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e24276.

15. Altayeva B. B., Dalbergenova L. E. Using Modern Methods of Teaching English Business Writing in High School // Foundations and Trends in Modern Learning. – 2024. – Vol. 1, No. 1. – P. 1–10.

16. Jitpanich T., Leong L. M., Ismail S. A. M. M. Assessing the English Writing Needs of Undergraduate Business Administration Students for ESP Writing Course Development: A Case Study in Thailand / Jitpanich T., Leong L. M., Ismail S. A. M. M.// LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. – 2022. – Vol. 15, No. 2. – P. 104–128.

17. Chong D. Research on Artificial Intelligence-based English Writing Blended Teaching Mode / Chong D. // Journal of Physics: Conference Series. – 2021. – Vol. 1852, No. 3. – DOI: 10.1088/1742-6596/1852/3/032018.

18. Motteram G. What's changed in English Language Teaching? / Motteram G., Dawson S. // TeachingEnglish. – 2025. – P. 1–32. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2025-05/Motteram%26Dawson_2025_What%E2%80%99s_changed_in_English_Language_Teaching%3F.pdf

19. Erkir S., Kayapinar U., Alkhaidi A. The Role of Business English in Higher Education / Erkir S., Kayapinar U., Alkhaidi A. // World Journal of English Language. – 2025. – Vol. 15, No. 4. – P. 1–10. – DOI: 10.5430/wjel.v15n5p262.

20. Xie Q. Using Interdisciplinary Approach in Business English Courses for English Majors in Higher Education / Xie Q. // European Journal of Education. – 2024. – DOI: 10.1111/ejed.12782.

21. Ten trends and innovations in English Language Teaching 2024 // British Council Voices Magazine. – 2024. Retrieved from https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-trends-and-innovations-english-language-teaching-2024

22. Imran M., Almusharraf N., Abdellatif M. S., Ghafar A.. Teachers' perspectives on effective English language teaching practices at the elementary level: A phenomenological study / Imran M., Almusharraf N., Abdellatif M. S., Ghafar A. // Heliyon. – 2024. – Vol. 10, No. 8. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e29175.

23. Honghuan L. Teaching academic English in higher education: strategies and challenges / Honghuan L. // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1559307.

24. Liashuk X. The use of Artificial Intelligence for developing business writing skills in English for Specific Purposes (ESP) / Liashuk X. // ResearchGate. – 2025. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/392859125_The_use_of_Artificial_Intelligence_for_developing_business_writing_skills_in_English_for_Specific_Purposes_ESP#fullTextFileContent

25. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future // British Council. – 2024. – P. 1–48. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-08/AI_and_ELT_Jul_2024.pdf

26. Jaramillo J. J., Chiape A., Delgrado F. S. From Struggle to Mastery: AI-Powered Writing Skills in ESL Education / Jaramillo J. J., Chiape A., Delgrado F. S. // Applied Sciences. – 2025. – Vol. 15, No. 14. – DOI: 10.3390/app15148079.

27. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D.. AI and English language teaching: Affordances and challenges / Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. // British Journal of Educational Technology. – 2024. – Vol. 55, No. 3. – P. 1291–1312. – DOI: 10.1111/bjet.13460.

28. Jiang J. When generative artificial intelligence meets multimodal composition / Jiang J. // Computers and Composition. – 2024. – Vol. 73. – P. 102864. – DOI: 10.1016/j.compcom.2024.102883.

29. Xie Q. Using Simulation in International Business Correspondence Courses for China’s English-Major Undergraduates / Xie Q. // Business and Professional Communication Quarterly. – 2023. – Vol. 87, No. 9. – DOI: 10.1177/23294906231173620.

30. Dizon G., Gayed J. M. A systematic review of Grammarly in L2 English writing contexts / Dizon G., Gayed J. M. // Cogent Education. – 2024. – Vol. 11, No. 1. – DOI: 10.1080/2331186X.2024.2397882.

31. Djumabaeva, J. Modern English Teaching Methods // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2023. – Vol. 23, No. 14. – DOI: 10.33423/jhetp.v23i14.6392.

32. The Top 10 Research-Backed Instructional Techniques for the Modern Language Classroom // The Science of Modern Language Teaching Success. – 2025. Retrieved from https://gianfrancoconti.com/2025/03/27/the-science-of-modern-language-teaching-success-the-top-10-research-backed-instructional-techniques/

33. Settling into 2025, New Teaching Trends // English in Action. – 2025. Retrieved from https://englishinaction.com/blog/settling-into-2025-new-teaching-trends/

34. Teaching Business English: Tips and Techniques // EFLCafe.net. – 2024. Retrieved from: https://eflcafe.net/teaching-business-english-tips-and-techniques/

35. Best 10 Methods of Teaching English in 2025 // Henry Harvin Blog. – 2024. Retrieved from https://www.henryharvin.com/blog/best-methods-of-teaching-english/

36. New methods for teaching English as a second language // Heriot-Watt University. – 2023. Retrieved from https://www.hu.ac.ae/knowledge-update/from-different-corners/new-methods-for-teaching-english-as-second-language

37. Xu D. Research on the New Mode of Business English Negotiation Talent Training in Higher Vocational Colleges / Xu D. // Scientific Research Publishing. – 2024. – DOI: 10.4236/ojbm.2024.126196.

38. New Teaching Methods for the ESL Classroom in 2025 // TEFL Zone. – 2025. Retrieved from https://teflzone.com/new-teaching-methods-for-the-esl-classroom-in-2025/

39. Chen W. The Application of Digital Multimodal Resources in Business English Classroom Teaching / Chen W. // International Education Forum. – 2025. – Vol. 3, No. 8., P. 7–13. – DOI: 10.26689/ief.v3i8.11985

40. Ruiz-Garrido M., Silveira J. C. P. The development of a new multimodal genre for corporate communication / Ruiz-Garrido M., Silveira J. C. P. // EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages. – 2025. – Vol. 12, No. 1, P. 98–114. – DOI: 10.21283/2376905X.1.12.1.3284.

41. Chen S.-Y. R. Enhancing ESP Writing Skills Through the Use of Termsoup: An exploratory study / Chen S.-Y. R. // Technology in Language Teaching & Learning. – 2025. – Vol. 7, No. 1– DOI: 10.29140/tltl.v7n1.102355.

42. Guenier A. D. W., Xing M., Zhang Z. Multimodal, Multidisciplinary and Multicultural Business Chinese Teaching in the UK and Ireland / Guenier A. D. W., Xing M., Zhang Z. // Taylor & Francis Online. – 2025. – DOI: 10.1080/08975930.2025.2510379.

43. Han S., Guo X. Research on Multimodal College English Teaching Model Based on Information Technology / Han S., Guo X. // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2023. – DOI: 10.1007/978-3-642-33030-8_46.

44. Hartle S., Facchinetti R., Franceschi V. Teaching communication strategies for the workplace: a multimodal framework / Hartle S., Facchinetti R., Franceschi V. // Multimodal Communication. – 2021. – Vol. 11, No. 1– DOI: 10.1515/mc-2021-0005.

45. Evaluating a multimodal digital book's impact on ESP students' learning outcomes // Journal Untan. – 2024. Retrieved from https://jurnal.untan.ac.id/index.php/JELTIM/article/view/82230

46. Xiang X. Engaging AI in Business English Listening and Speaking Teaching / Xiang X. // WHIOCE Publishing. – 2025. Retrieved from https://journal.whioce.com/index.php/cef/article/download/1184/1091

47. Chit R., Houat N. Business English Education: Unleashing the Power of AI / Chit R., Houat N. // Atlantis Press. – 2025. – 10.2991/978-2-38476-408-2_11.

48. Huang Y. Using Artificial Intelligence Technology to Improve Business English Language Teaching Effectiveness / Huang Y. // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. – 2024. – Vol. 9, No. 1 DOI: 10.2478/amns-2024-2365.

49. Braknia T., Guerfa A., Sakhri A. The Role of Artificial Intelligence in Enhancing English Language Learning According to the Perspectives of a Sample of PhD Students / Braknia T., Guerfa A., Sakhri A. // Journal of Studies in Language, Culture, and Society. – 2025 – Vol. 8, No. 3, P. 127–141.

50. Artificial Intelligence in the Business Writing Classroom // GSOLE. – 2025. Retrieved from https://gsole.org/olor/ep/2025.03.26.

51. The Importance of Understanding Artificial Intelligence for Business Communi cation Instructors// Business Communication Network. – 2024. Retrieved from https://blog. businesscommunicationnetwork.com/2024/04/30/the-importance-of-understanding-artificial-intelligence-for-business-communication-instructors-in-2024/

52. Transforming Business Education With AI // AACSB. – 2025. Retrieved from https://www.aacsb.edu/insights/articles/2025/03/transforming-business-education-with-ai

53. A Teacher Makes the Case for Using AI With English Learners // Education Week. – 2024. Retrieved from https://www.edweek.org/teaching-learning/a-teacher-makes-the-case-for-using-ai-with-english-learners/2024/10

UDC 811.111:81'1 + 821.111(94)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-195-208

Zapotichna Mariia Ivanivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Foreign Languages Department for Humanities, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9127-9240

Nagachevska Olena Oleksandrivna Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Foreign Languages Department for Engineering, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-5200-8085

LINGUISTIC AND AUTHORIAL PATTERNS IN THE REPRESENTATION OF LANDSCAPE AND ARTISTIC SPACE IN DYMPHNA CUSACK'S NOVELS

Abstract. This article explores the linguistic and authorial patterns in the representation of landscape and artistic space in the novels of the Australian writer Dymphna Cusack, with a particular focus on *Say No to Death*. The research combines approaches from literary studies, linguistics, and psycholinguistics to reveal how verbal and stylistic means form a complex model of artistic space that integrates external nature with the inner world of the characters. The study aims to determine how linguistic structures, figurative imagery, and stylistic devices construct a coherent aesthetic system in which nature becomes a medium of moral reflection and psychological self-expression. Cusack's anthropocentric world-view, centred on empathy and ethical responsibility, manifests itself in her descriptions of natural scenery that reflect human emotion, consciousness, and existential struggle. Her landscapes are not passive backgrounds but active participants in the narrative structure, influencing plot development and shaping readers' perception of human experience. By analysing the functional and semantic parameters of landscape descriptions – including static and dynamic, consonant and contrasting, subjective and objective dimensions – the article identifies key principles of Cusack's artistic poetics. The author demonstrates that linguistic tools such as landscape-epithet, landscape-comparison, and landscape-metaphor are essential mechanisms of creating emotional resonance and cognitive depth. The findings suggest that the interaction between language, space, and psychology in Cusack's prose forms a unified semiotic system through which the author expresses her understanding of life, death, and human resilience. The study contributes to contemporary literary linguistics by interpreting the landscape as a psycholinguistic continuum linking cognition, emotion, and artistic creativity.

Keywords: landscape; artistic space; linguistic and stylistic representation; authorial worldview; psycholinguistic approach; anthropocentrism; Dymphna Cusack; Australian literature.

Запотічна Марія Іванівна доктор філософії, доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних спеціальностей, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9127-9240

Нагачевська Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов для технічних спеціальностей, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-5200-8085

МОВНІ ТА АВТОРСЬКІ ЗАКОНОМІРНОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПЕЙЗАЖУ Й ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ В ТВОРАХ ДІМФНИ КЮСАК

Анотація. У статті здійснено психолінгвістичний і лінгвостилістичний аналіз репрезентації пейзажу та художнього простору в романах австралійської письменниці Дімфни Кюсак, зокрема у творі *«Скажи смерті "Ні!"»*. Поєднання методів літературознавства, лінгвістики та психолінгвістики дало змогу простежити, як мовні, лексико-семантичні та стилістичні засоби формують багаторівневу модель художнього простору, у якому поєднуються зовнішній світ природи та внутрішній духовний світ персонажів. У дослідженні визначено основні закономірності авторського відтворення природних образів, які виступають не лише описовими елементами, а й активними компонентами психологічного та філософського змісту тексту. Розкрито антропоцентричний характер світогляду письменниці, у якому природа виконує роль морального та емоційного посередника між людиною і світом. У пейзажних описах Кюсак природа постає дзеркалом людських почуттів, засобом розкриття внутрішнього стану персонажів і виявом авторської концепції життя, смерті та духовної стійкості. Визначено функціональні параметри пейзажних структур – статичні та динамічні, приголосні та контрастні, суб'єктивні та об'єктивні – що забезпечують гармонію між формою та змістом художнього простору. Пейзаж розглядається як ключовий елемент архітектоніки роману, що впливає на розвиток сюжету, систему образів та естетичну цілісність твору. Особливу увагу приділено образним засобам – пейзаж-епітету, пейзаж-порівнянню та пейзаж-метафорі, які формують емоційну виразність і когнітивну глибину тексту. Доведено, що у прозі Кюсак взаємодія мови,

простору та психології утворює цілісний психолінгвістичний континуум, який відображає єдність естетичного, етичного та екзистенційного виміру авторського мислення. Отримані результати сприяють поглибленню сучасних підходів до вивчення художнього тексту як багатовимірного простору мовної й концептуальної творчості.

Ключові слова: пейзаж; художній простір; мовна й стилістична репрезентація; авторський світогляд; психолінгвістичний підхід; антропоцентризм; Дімфна Кюсак; австралійська література.

Problem Statement and Its Connection with Important Scientific or Practical Tasks. The integration of literary and psychological research methods, which gained considerable prominence in the last quarter of the nineteenth century, has proven to be one of the most effective approaches to the perception, comprehension, and interpretation of artistic texts. This synthesis emerged from a broader intellectual tendency toward interdisciplinarity – a recognition that human creativity and language cannot be adequately understood without considering the interrelation between emotional, cognitive, and aesthetic experience. The fusion of psychology and literary criticism has provided new interpretative tools that make it possible to penetrate deeper into the author's consciousness and to reconstruct the psychological mechanisms of creativity.

In Ukrainian literary scholarship, beginning with Ivan Franko's foundational reflections in *From the Last Decades of the Nineteenth Century*, researchers have consistently demonstrated the productivity of this interdisciplinary method. Franko viewed literature not only as a reflection of life but also as a manifestation of the human psyche, a form of cognitive and emotional self-expression. This psychologising tendency in Ukrainian criticism later found development in the works of V. Aheieva, T. Hundorova, N. Zborovska, and S. Pavlychko, who emphasised the interpretative power of psychoanalysis, phenomenology, and feminist criticism in understanding the inner logic of artistic creation. Through their theoretical contributions, they substantiated the view that literary works represent the author's individual consciousness refracted through language, symbol, and cultural code. Ukrainian classics such as O. Kobylianska, Lesia Ukrainka, M. Kotsiubynskyi, A. Krymskyi, M. Khvylovyi, and Hryhor Tiutiunnyk embodied this psychological introspection within their fiction, developing a tradition of profound emotional realism and moral reflection.

Similar transformations occurred in foreign literary criticism and psycholinguistics, where scholars increasingly focused on the mechanisms of perception, memory, and creative imagination as determinants of artistic meaning. Western European and Anglo-American traditions – from early Freudian and Jungian psychoanalysis to modern cognitive poetics – placed human

consciousness at the centre of literary interpretation. The works of prominent English-speaking authors, including Virginia Woolf, James Joyce, and William Faulkner, provide a particularly fertile field for such interdisciplinary inquiry, as they exemplify the close interaction between psychological introspection and linguistic innovation. The complexity of their narrative techniques mirrors the multifaceted nature of the human mind, making them ideal subjects for studies that combine literary theory, linguistics, and psychology.

Psychoanalysis, as a modern and often antitraditional methodology of interpretation, has become one of the most influential paradigms in literary studies. By uncovering the unconscious structures underlying creative activity, it allows the critic to interpret literature not only as an aesthetic construct but also as a symbolic act of self-revelation. The evolution and refinement of literary theory thus proceed along two interrelated lines: the psychoanalytic study of the writer's biography and the psychoanalytic exploration of the writer's creative process. The former focuses on reconstructing the author's emotional biography and internal conflicts; the latter, more productive in contemporary scholarship, examines the text itself as a manifestation of psychic energy and linguistic embodiment of unconscious meaning.

For this study, it is crucial to recognise that a fundamentally new approach to literary analysis is grounded in identifying the *emotional-semantic dominant* of a text – the nucleus of its affective and conceptual organisation. This dominant serves as the cognitive and emotional axis around which imagery, structure, and narrative perspective are organised. The literary text is thus interpreted as a psychological organism whose semantics are inseparable from its emotional tonality. The worldview underlying the text determines not only what is depicted but also how it is perceived – shaping its rhythm, lexical texture, and figurative system.

Exploring the role of psychoanalysis in modern literary studies, N. Zborovska stresses that, unlike the traditional biographical school, psychoanalytic interpretation focuses not on the obvious facts of an author's life but on the seemingly accidental, latent, and unconscious elements that acquire decisive significance for textual meaning [13]. In this sense, the literary work becomes a psychological document that encodes emotional, cognitive, and symbolic processes rather than merely recording external biographical events. This perspective transforms the text into a communicative space where the conscious and the unconscious, the individual and the collective, the personal and the archetypal intersect.

For psychologists and psycholinguists alike, the text is a fundamental object of analysis because it provides access to the mechanisms of linguistic consciousness – the inner processes through which human beings plan, regulate,

and express their external activity via verbal means. The text becomes not only a means of communication but also a cognitive model of the speaker's or writer's mental world, reflecting their perception, value system, and emotional disposition. Psycholinguistics, therefore, regards the text as an integral, multi-layered phenomenon that represents the author's *image of the world* – a semiotic projection of experience, later reinterpreted by the reader under specific cognitive and emotional conditions.

The problems of speech production and perception, and consequently of text creation and comprehension, occupy a central position in psycholinguistic theory. Both Ukrainian and international schools of thought view these processes as key objects of scientific investigation, emphasising their dynamic, recursive, and context-dependent nature. Language perception is conceptualised as the act of uncovering the meaning concealed beneath the external linguistic form of utterance – a decoding of signs through the mediation of thought and emotion. Accordingly, one of the most urgent tasks of contemporary science is to address the problem of understanding and interpreting reality, including psychic reality and individual experience, as they are reflected and re-constructed within discourse. Modern psycholinguistic research highlights the complexity and multidimensionality of speech perception and comprehension, treating them not as isolated cognitive acts but as two complementary aspects of a single phenomenon: one *processual*, representing the unfolding of meaning in time, and the other *resultative*, representing the achieved understanding of the text as a completed mental construct.

Such an integrated approach, combining the methodologies of linguistics, psychology, and literary theory, provides the foundation for analysing Dymphna Cusack's prose. Her fiction, with its deep psychological insight and attention to the interplay between environment, emotion, and moral choice, offers a valuable field for exploring how language embodies the unity of cognitive and affective experience – a phenomenon central to psycholinguistic interpretation.

Analysis of Recent Research and Publications. Ukrainian psycho-linguists and linguists emphasise that the study of text provides a key to understanding the mechanisms of linguistic consciousness. A literary text, as a primary unit of communication, simultaneously serves as a means of preserving and transmitting information, a form of cultural existence, a product of its historical epoch, and a reflection of the author's individual worldview. This multidimensional nature has led to a wide range of approaches to defining and interpreting the text (Zernetska, 2012; Zasekina & Zasekin, 2008; Selivanova, 2006; Osipova, 2008; Bidiuk, 2007; Parandovskyi, 1990; Arnaudov, 1970).

Modern research strategies focus on the study of literary language as a product of mental and creative activity. In contemporary Ukrainian and

international scholarship (Wierzbicka, 2001; Zborovska, 2003; Aheieva, 2011; Hundorova, 2002; Osipova, 2008; Selivanova, 2006), the relationship between the psychology of the individual and the linguistic and cognitive features of national mentality has been widely analysed. The psychological interpretation of the creative process has also been explored by M. Arnaudov, Y. Parandovskyi, and A. Tseitlin, who underline that a literary work emerges not only as an artistic structure but also as a manifestation of the author's inner emotional experience. Theories of Z. Freud, J. Lacan, and E. Berne remain relevant to understanding how the subconscious is realised through language and narrative imagery.

These studies have provided the methodological foundation for the present psycholinguistic investigation of the artistic language of Australian novelist Dymphna Cusack, complemented by the insights of cognitive and literary linguistics. The relevance of this topic is determined by the growing interest of the modern anthropocentric paradigm in examining the place and role of speech communication within the broader discursive space.

The model of "human–nature" interaction is directly related to this paradigm, being vividly embodied in literary discourse through the category of artistic space, which combines external description with internal psychological integrity. The study of linguistic and cognitive potential, conceptual representation, predicative structure, and stylistic connotations in the depiction of artistic space contributes to understanding how verbal images form both the aesthetic and the psychological authenticity of the text. Despite growing attention to cognitive poetics, these issues remain underexplored in linguistic epistemology and require detailed study through modern psycholinguistic methods of analysis.

Any work of art represents both a linguistic and psychological act of creation, in which every artistic device is semantically significant. Even minor descriptive details are deeply connected with the author's conceptual design. Reading literary works, we often encounter various depictions of nature and environment – that is, landscape – which occupies an important position in the narrative structure and determines its visual and emotional impact. The unity of time and space in a literary text carries essential semantic functions, and its insufficient linguistic investigation has also contributed to the relevance of the present research.

The works of Dymphna Cusack have attracted scholarly attention mainly from the perspective of feminist criticism and social issues (Zernetska, 2012). However, the category of artistic space, as explored in the present study, has remained largely neglected in both literary and linguistic analyses.

Purpose of the Article. The purpose of this article is to define and analyse the specific features of artistic space as an aesthetically and psychologically objectified depiction of nature and landscape in Dymphna Cusack's novel *Say No*

to Death. The research focuses on identifying the linguistic and conceptual mechanisms that determine how the author constructs spatial imagery and conveys the cognitive and emotional interaction between human beings and nature.

The object of the study is the novel *Say No to Death* by Dymphna Cusack; the subject is the psycholinguistic expression of spatial organisation within the narrative structure.

The *scientific novelty* of this research lies in the fact that, in Ukrainian literary and linguistic scholarship, the works of Dymphna Cusack have not yet been the object of psycholinguistic analysis. This study applies psycholinguistic methods to the examination of her prose, identifying the specific linguistic, lexical, and syntactic features of her style, as well as the author's conceptual system of "human–nature" relationships. The analysis reveals how Cusack's narrative language encodes psychological perception, cognitive reflection, and emotional evaluation through spatial and landscape imagery, thus contributing new insights to the study of literary language and artistic poetics.

Main Research Material and Discussion. At the present stage of linguistic development, scholars demonstrate an increasing interest in analysing the literary text as an autonomous research unit [18, p. 354]. This tendency reflects a shift from structural to interpretative and cognitive paradigms, where a text is viewed not merely as a linguistic product but as a semiotic, psychological, and cultural phenomenon.

The image of the environment – the landscape – constitutes an essential element of literary composition, ensuring both the artistic and informational integrity of the text and serving as a structural and semantic component of its organisation. Within literary studies, the landscape is examined from multiple disciplinary perspectives, ranging from narratology and semiotics to stylistics and cognitive poetics. A key issue lies in determining whether the landscape in literature functions as an independent genre (as in painting or graphic art) or as an inseparable component of diverse prose and poetic forms such as the novel, short story, or lyric poem [22, p. 8].

Descriptions of artistic space have long attracted the attention of researchers in art theory and literary criticism (Benois, 1980; Bohemska, 1987; Kopystianska, 2003; Lotman, 1970; Esin, 2004). The linguistic representation of artistic space has likewise been explored in relation to its role in the composition, imagery, and ideological framework of literary works (Khandarys, 2012). Contemporary linguopoetic approaches view space as a cognitive category that integrates aesthetic, psychological, and conceptual dimensions of artistic representation. The landscape, in this sense, serves not only as a visual frame of narration but also as a medium for expressing the author's inner vision and emotional energy.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

The literary text, constructed through imaginative thinking and directed toward the reader's emotional and cognitive spheres, performs a complex communicative–aesthetic function that influences both perception and identity formation. It reveals the author's idiosyncrasy, incorporates subtextual and interpretative dimensions, and constructs a secondary artistic reality in which linguistic, emotional, and conceptual structures intertwine. Text linguistics and psycholinguistics, when combined, provide valuable insights into this phenomenon by highlighting the interdependence between linguistic form and psychological content. A literary text is not merely a reflection of reality but a world re-created through the author's imagination and linguistic intuition. It constitutes a model of the world, a coded message conveyed through the language of art, which cannot exist independently from its linguistic and semiotic medium or outside the broader system of cultural communication.

In this regard, the literary text is paradoxical: it is a meticulously organised hierarchical structure that simultaneously subverts its own formal conventions [16, pp. 65–79]. The process of interpretation thus becomes open-ended – every reader decodes and reconstructs the text differently, creating a multiplicity of meanings that reflect both the text's potential and the reader's cognitive horizon. The plurality of readings ensures the inexhaustibility of the literary work and reveals the dynamic interaction between authorial intention and recipient response. The category of the linguistic personality occupies a central place in modern psycholinguistic and literary research. The term denotes an author who, employing an individual linguistic and cultural thesaurus, constructs texts as manifestations of personal cognition and emotional experience, encoded in word meanings and associative networks shaped by national mentality and individual consciousness. Through the act of writing, the author externalises inner experience, translating thought and emotion into a structured linguistic universe. The selection of lexical, syntactic, and stylistic means becomes a reflection of the writer's conceptual worldview – a unique model of perceiving and verbalising reality.

Dymphna Cusack, undoubtedly a socially and politically engaged writer, reflects her humanistic, moral, and reformist ideals through linguistic artistry and symbolic representation. Her narrative discourse unites the social and the psychological, transforming external space into a projection of inner emotional states. In her prose, nature and landscape are not passive settings but active participants in the development of character and plot. The author's depiction of rain, wind, sunlight, or silence embodies emotional vectors, functioning as metaphorical correlates of anxiety, renewal, hope, or despair. Through this poetics of space, Cusack constructs a moral cartography where human suffering and resilience resonate with the rhythms of the natural world.

Every individual perceives reality through the prism of personal experience and worldview. Cognitive linguistics and psycholinguistics explore this specificity of perception across national, gendered, and individual dimensions. The writer intuitively chooses linguistic and stylistic means – both consciously and subconsciously – to embody the worldview encoded in cultural and emotional experience. Studies of linguistic worldviews have consequently led to the categorisation and systematisation of expressive means used to represent universal and culture-specific concepts in literary language. The psycholinguistic perspective emphasises that behind every textual structure lies an emotional-cognitive prototype – a mental image through which the author mediates experience to the reader. Among the key functions of landscape in literature is the creation of the spatial and emotional background against which narrative events unfold. Yet, more importantly, the landscape performs a characterological function, serving to deepen the reader's understanding of a protagonist's inner state. The landscape may express harmony between a character and nature or emphasise their conflict – that is, it may either mirror the character's emotions (landscape consonance) or contrast with them (landscape dissonance) [21, pp. 212–215]. Thus, the environment becomes a mirror of consciousness, transforming physical space into psychological metaphor.

Cusack's works vividly embody shifting emotional tones and the dramatic complexity of human experience. The landscapes in her novels are intricately intertwined with plot structure and thematic intent. Particularly noteworthy is her individual paradigm of natural imagery – *rain, sun, sky, forest, and snow* – through which she conveys the fluidity of inner states and the dynamic movement of thought. Through sensory impressions – *visual, auditory, and tactile* – Cusack translates psychological experiences into the language of artistic form, creating a multilayered symbolic environment where nature becomes an extension of human emotion and cognition.

The following example illustrates how landscape imagery expresses emotional consonance:

"The morning sun had turned the harbour to a pool of shimmering light, although the rising humidity blurred the farther shores in a thin mist that hung over the water, faint as breath on a mirror. Jan was quiet beside him, a little withdrawn. It is always like this, Bart thought. He watched her averted face against the hazy blue of the sky, the sun putting lights in her hair as the wind ruffled it." [27, p. 37]

The combination *faint as breath* conveys the stillness of nature, while the sentence *Jan was quiet beside him, a little withdrawn* reflects the character's calm state. The emotional correlation between landscape and psyche forms the *psycholinguistic core* of Cusack's style.

The next fragment illustrates a landscape dominated by melancholy:

"The mellow golden days… simply did not come. It rained, and the river was unnaturally full… There were no mushrooms. Blackberries tasted of rain." [27, p. 156].

The recursive enumeration of weather-related signs (*rained*, *unnaturally full*, *no mushrooms*, *blackberries tasted of rain*) creates a semantic field of monotony and emotional fatigue. The *semantic dominant* here is "rain," symbolising both external gloom and internal disappointment. The function of the landscape is communicative, guiding the reader's perception and marking the emotional rhythm of the narrative.

The following example illustrates the *idyllic mode* of landscape description:

"It was really warm for May, and still light for him to see his cows in the meadow beyond the river." [27, p. 152]

This pastoral image emphasises harmony between man and nature, forming one of the central components of Cusack's artistic concept of humanity.

Another passage reveals the *philosophical dimension* of her landscape imagery:

"The sea was near at hand, but not intrusive; it murmured, and he thought it was the pines; the pines murmured precisely the same tones, and he thought they were the sea." [27, p. 58]

Through convergent interaction of stylistic devices – repetition (*the sea*, *murmured*, *he thought*), parallelism, and personification – the description creates multiple layers of meaning. The *sea* becomes a metaphor for unity and eternal movement, a reflection of the human soul and its resonance with the cosmos. The personification of natural elements (*the sea murmured*, *the pines murmured*) and the parallel syntactic rhythm evoke an almost biblical archetype of the universal ocean, symbolising truth and harmony.

Thus, the landscape descriptions in *Say No to Death* function as a psycholinguistic code, translating emotional and cognitive experiences into artistic imagery. The multiplicity of interpretations points to the openness of the human–universe dialogue embedded in the text.

Conclusions. The conducted analysis confirms that the category of artistic space in Dymphna Cusack's prose is inseparably linked with the representation of nature and functions as a structural and semantic axis of her creative worldview. In *Say No to Death*, the landscape transcends its descriptive function and becomes a dynamic medium through which the author conveys her philosophical reflections, emotional sensitivity, and moral convictions. The artistic space in Cusack's novel thus operates as both a mirror of human consciousness and a symbolic manifestation of the external world shaped by internal experience.

The descriptions of nature embody profound correspondences between fundamental cosmic elements – *water, air, and earth* – and the author's own *self*, who engages in an implicit dialogue with the reader through the emotional rhythm and stylistic texture of her prose.

From a psycholinguistic perspective, the conceptual frame of "*landscape*" proves to be a productive foundation for analysing the interaction between linguistic form and psychological content. Cusack's landscapes are not static visual backgrounds but cognitive–emotional constructs that reflect the interplay between perception, language, and thought. Her artistic transformations of natural imagery reveal a high degree of linguistic intentionality: each lexical choice, syntactic rhythm, and figurative pattern serves to articulate the subtle transitions between external scenery and the inner states of her characters. The richness and originality of these transformations are determined by the thematic scope of Cusack's novels, her distinctive authorial style, and her communicative–aesthetic purpose – to awaken empathy, moral awareness, and an understanding of the interdependence between the human being and nature.

The overall functional orientation of landscape descriptions in *Say No to Death* may be characterised as *cognitive, conceptual, anthropocentric, aesthetic, and moral–philosophical*. Through these overlapping dimensions, Cusack's artistic space integrates spatio-temporal, emotional, and ethical layers of meaning, transforming the physical environment into a field of moral reflection and human self-discovery. Depending on motivation, content, and narrative function, several principal types of landscape organisation can be identified:

- Static / Dynamic – distinguishing between meditative descriptions that evoke temporal suspension and those that reflect emotional or narrative movement;
- Subjective / Objective – contrasting landscapes filtered through the consciousness of a character with those rendered through an external, authorial perspective;
- Consonant / Contrasting – expressing either emotional harmony between human and environment or tension and dissonance between them;
- Preceding / Participating – differentiating between landscapes that anticipate psychological or plot development and those that accompany or intensify it.

Within the hierarchy of figurative language, the progression from landscape-epithet to landscape-comparison and ultimately to landscape-metaphor reflects an increasing complexity of psychological and conceptual analysis. This system of expressive means demonstrates how linguistic imagery becomes an instrument of introspection, translating the invisible movements of the psyche into tangible aesthetic forms.

In Cusack's artistic world, the landscape evolves into a linguistic embodiment of human emotion and cognition, a symbolic bridge between language, perception, and moral reflection. The depiction of natural elements thus functions not only as an aesthetic category but also as a cognitive model that structures the reader's emotional response and ethical understanding. The integration of psycholinguistic and literary approaches enables a deeper comprehension of how linguistic mechanisms shape artistic meaning and reveal the author's worldview.

Ultimately, *Say No to Death* exemplifies the capacity of literature to merge linguistic creativity with psychological truth, demonstrating that the perception of nature in fiction can serve as a mirror of human experience – a medium through which the writer articulates the unity of emotional, ethical, and intellectual dimensions of existence. Cusack's artistic landscapes, in this sense, transcend geographical locality to become universal metaphors of resilience, compassion, and the enduring dialogue between humanity and the natural world.

References

1. Franko, I. (1980). *Z ostannikh desyatylit' XIX viku. Vybrani statti i retsenziyi / From the last decades of the 19th century: Selected articles and reviews.* Kyiv: Naukova Dumka[in Ukrainian].

2. Aheieva, V. (2003). *Zhinochyy prostir: feministychnyy dyskurs ukrayins'koho modernizmu / V Women's space: Feminist discourse of Ukrainian modernism.* Kyiv: Fakt. [in Ukrainian].

3. Hundorova, T. (2002). *Feminne pys'mo: dyskurs modernizmu v ukrayins'kiy literaturi / Feminine writing: The discourse of modernism in Ukrainian literature.* Kyiv: Krytyka. [in Ukrainian].

4. Zborovska, N. (2003). Psykhoanaliz i literaturoznavstvo / *Psychoanalysis and literary studies.* Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].

5. Zernetska, O. (2012). Dimfna Kyusak u konteksti avstraliys'koyi prozy KHKH stolittya /Dymphna Cusack in the context of 20th-century Australian prose. *Slovo i Chas*, (7), 42–51. [in Ukrainian].

6. Zasekina, L., & Zasekin, S. (2008). *Psykholinhvistychna diahnostyka / Psycholinguistic diagnostics.* Lutsk: Vezha. [in Ukrainian].

7. Selivanova, O. (2006). *Suchasna linhvistyka: napryamy ta problemy / Contemporary linguistics: Trends and issues.* Poltava: Dovkillia-K. [in Ukrainian].

8. Osipova, T. (2008). Komunikatyvnyy kodeks ukrayintsiv: vidobrazhennya diy «zakonu pohlynannya emotsiy» v ukrayins'komu paremiynomu fondi /The communicative code of Ukrainians: The "Law of emotional absorption" in Ukrainian paremiology. *Linguistic Studies*, 18, 178–181. [in Ukrainian].

9. Bidyuk, O. (2007). Novitnya metodolohiya doslidzhennya khudozhn'oho tekstu: prykladni aspekty psykhoanalizu / A new methodology of literary text analysis: Applied aspects of psychoanalysis. *Questions of Literary Studies*, 74, 309–316. [in Ukrainian].

10. Wierzbicka, A. (1997). *Understanding cultures through their key words.* Oxford: Oxford University Press. [in English].

11. Parandowski, J. (1951). *Alchemia słowa* [Alchemy of the word]. Warsaw: PIW. [in Polish].
12. de Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman. [in English].
13. Kopystianska, N. (2003). Poetyka khudozhn′oho tvoru /*Poetics of the literary work.* Lviv: PAIS. [in Ukrainian].
14. Ryan, M.-L. (2013). Space. In P. Hühn (Ed.), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. (online) [in English].
15. Bachelard, G. (1994). *The poetics of space* (Original work published 1958). Boston: Beacon Press. [in English].
16. Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience.* Minneapolis: University of Minnesota Press. [in English].
17. Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (Original work published 1974). Oxford: Blackwell. [in English].
18. Pasichnyk, H. P. (2004). Deyaki zmistovi transformatsiyi kontseptu «peyzazh» v anhlomovnykh khudozhnikh tekstakh /Some semantic transformations of the concept "landscape" in English literary texts. In *Proceedings of the International Conference*. Kharkiv: V. N. Karazin National University, pp. 212–215. [in Ukrainian].
19. Khandarys, Yu. V. (2012). The functioning of landscape as an element of literary composition. Retrieved from https://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Philologia/3_110058.doc.htm (accessed 06 Oct 2025). [in Ukrainian].
20. Freud, S. (1959). Creative writers and day-dreaming. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 143–153). London: Hogarth Press. [in English].
21. Lacan, J. (1998). *The four fundamental concepts of psychoanalysis.* New York: Norton. [in English].
22. Berne, E.(1972).*What do you say after you say hello?*New York:Grove Press.[Eng].
23. Cusack, D. (1951). *Say no to death.* London: Heinemann. [in English].

Література

1. Франко І. З останніх десятиліть XIX віку. Вибрані статті і рецензії / І. Франко. – К. : Наукова думка, 1980. – 432 с.
2. Агеєва В. Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму / В. Агеєва. – К. : Факт, 2003. – 312 с.
3. Гундорова Т. Фемінне письмо: дискурс модернізму в українській літературі / Т. Гундорова. – К. : Критика, 2002. – 288 с.
4. Зборовська Н. Психоаналіз і літературознавство / Н. Зборовська. – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.
5. Зернецька О. Дімфна Кюсак у контексті австралійської прози XX століття / О. Зернецька // Слово і Час. – 2012. – №7. – С. 42–51.
6. Засекіна Л. В., Засекін С. В. Психолінгвістична діагностика / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : Вежа, 2008. – 188 с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 712 с.
8. Осіпова Т. Комунікативний кодекс українців: відображення дії «закону поглинання емоцій» в українському паремійному фонді / Т. Осіпова // Лінгвістичні студії. – 2008. – Вип. 18. – С. 178–181.

9. Бідюк О. В. Новітня методологія дослідження художнього тексту: прикладні аспекти психоаналізу / О. В. Бідюк // Питання літературознавства. – 2007. – Вип. 74. – С. 309–316.

10. Wierzbicka A. Understanding Cultures through Their Key Words / A. Wierzbicka. – Oxford : Oxford University Press, 1997. – 328 p.

11. Parandowski J. Alchemia słowa [Alchemy of the Word] / J. Parandowski. – Warszawa : PIW, 1951. – 268 s.

12. de Beaugrande R.-A., Dressler W. U. Introduction to Text Linguistics / R.-A. de Beaugrande, W. U. Dressler. – London : Longman, 1981. – 260 p.

13. Копистянська Н. Поетика художнього твору / Н. Копистянська. – Львів : ПАІС, 2003. – 320 с.

14. Ryan M.-L. Space / M.-L. Ryan // Hühn P. (ed.). The Living Handbook of Narratology. – Hamburg : Hamburg University, 2013. – (онлайн-видання).

15. Bachelard G. The Poetics of Space / G. Bachelard. – Boston : Beacon Press, 1994 [1958]. – 241 p.

16. Tuan Y.-F. Space and Place: The Perspective of Experience / Y.-F. Tuan. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1977. – 235 p.

17. Lefebvre H. The Production of Space / H. Lefebvre. – Oxford : Blackwell, 1991 [1974]. – 454 p.

18. Пасічник Г. П. Деякі смислові трансформації концепта «пейзаж» в англомовних художніх текстах / Г. П. Пасічник // Матеріали міжнар. конф. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – С. 212–215.

19. Khandarys Yu. V. Funktsionuvannia peizazhu yak elementu kompozytsii literaturno-hudozhnioho tvoru [The Functioning of Landscape as an Element of Literary Composition] / Yu. V. Khandarys. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://www.rusnauka.com/13_EISN_2012/Philologia/3_110058.doc.htm (дата звернення: 06.10.2025).

20. Freud S. Creative Writers and Day-Dreaming / S. Freud // The Standard Edition. – London : Hogarth Press, 1959. – Vol. 9. – P. 143–153.

21. Lacan J. The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis / J. Lacan. – New York: Norton, 1998. – 338 p.

22. Berne E. What Do You Say After You Say Hello? / E. Berne. – New York : Grove Press, 1972. – 408 p.

23. Cusack D. Say No to Death / D. Cusack. – London : Heinemann, 1951. – 356 p.

УДК 378.147:81’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-209-226

Абсалямова Яна Вадимівна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра англійської мови, Національний університет «Києво-Могилянська академія», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5860-6337

Горовенко Оксана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра іноземної філології, факультет соціально-педагогічних наук та іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 6м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-1845-2510

Пікалова Анна Олексіївна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземної філології, факультет соціально-педагогічних наук та іноземної філології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-9291-113X

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення ефективності іншомовної підготовки в умовах цифровізації освітнього процесу, що вимагає переходу від традиційних лінгводидактичних підходів до інтегративних моделей, заснованих на мультимодальній взаємодії.

Поєднання різних каналів сприйняття інформації – аудіального, візуального, текстового та інтерактивного – забезпечує когнітивну гнучкість і формує здатність здобувачів сприймати мову в автентичному соціокультурному контексті, що особливо важливо для розвитку комунікативної компетентності в глобальному освітньому середовищі.

Мета статті полягає в з’ясуванні педагогічних умов і можливостей ефективного використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) для підвищення якості іншомовної підготовки здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні системного, компетентнісного й комунікативно-когнітивного підходів. Використано методи порівняльного аналізу, структурно-функціонального моделювання,

педагогічного спостереження та узагальнення міжнародного досвіду впровадження мультимодальних технологій у мовну освіту.

Результати дослідження показали, що мультимодальні ресурси сприяють підвищенню рівня іншомовної грамотності, соціокультурної чутливості та рефлексивного мислення здобувачів. З'ясовано, що ефективність мультимодального навчання залежить від інтеграції цифрових платформ в навчальні програми, адаптації контенту до освітніх потреб, підготовки викладачів до роботи в цифровому середовищі та впровадження інклюзивних підходів на основі універсального дизайну навчання.

Висновки свідчать, що застосування мультимодального підходу трансформує традиційну систему викладання іноземних мов у гнучку цифрово-орієнтовану екосистему, засновану на міждисциплінарній інтеграції та педагогіці залучення. Подолання методичних і організаційних перешкод потребує створення єдиного мультимодального освітнього середовища, що поєднує LMS-платформи, аналітичні інструменти та засоби штучного інтелекту (далі – ШІ). Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням стандартизованих моделей оцінювання ефективності мультимодального підходу, експериментальною перевіркою його впливу на формування емоційного інтелекту та дослідженням потенціалу генеративних технологій для створення адаптивних навчальних середовищ.

Ключові слова: цифрова дидактика, комунікативна компетентність, інтерактивне середовище, предметно-мовне інтегроване навчання, інклюзивна освіта, універсальний дизайн навчання, штучний інтелект, learning analytics, адаптивне навчання.

Absaliamova Yana Vadymivna Candidate of Pedagogical Sciences/PhD, Associate Professor, English Language Department, National University of Kyiv Mohyla Academy, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5860-6337

Horovenko Oksana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Philology, Faculty of Social-Pedagogical Sciences and Foreign Philology, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-1845-2510

Pikalova Anna Oleksiivna Ph.D. in Linguistics, Associate Professor, Department of Foreign Philology, Faculty of Social-Pedagogical Sciences and Foreign Philology, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-9291-113X

USE OF MULTIMODAL RESOURCES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to improve the effectiveness of foreign language training in the context of the digitalization of the educational process, which requires a transition from traditional language teaching approaches to integrative models based on multimodal interaction. The combination of different channels of information perception – auditory, visual, textual, and interactive – ensures cognitive flexibility and develops students' ability to perceive language in an authentic sociocultural context, which is especially important for the development of communicative competence in a global educational environment.

The purpose of the article is to identify the pedagogical conditions and opportunities for the effective use of multimodal resources in foreign language teaching in higher education institutions (hereinafter referred to as HEIs) to improve the quality of foreign language training for students in the context of the digital transformation of the educational space.

Methodology is based on the integration of systemic, communicative-cognitive, and competence-based approaches. The study employs comparative analysis, structural-functional modeling, pedagogical observation, and synthesis of international best practices in implementing multimodal technologies in foreign language teaching.

Results show that the use of multimodal resources increases the level of linguistic accuracy, communicative confidence, and reflective awareness among students.

It was found that the effectiveness of multimodal learning depends on the integration of digital platforms into curricula, the didactic coherence of multimodal content, teacher preparedness for digital pedagogy, and the adoption of inclusive principles of universal design for learning (UDL).

The findings show that the use of a multimodal approach transforms the traditional foreign language teaching system into a flexible, digitally oriented ecosystem based on interdisciplinary integration and engaging pedagogy. Overcoming methodological and organizational barriers requires the creation of a unified multimodal educational environment that combines LMS platforms, analytical tools, and artificial intelligence (hereinafter referred to as AI).

Prospects for further research are related to the development of standardized models for evaluating the effectiveness of the multimodal approach, experimental verification of its impact on the formation of emotional intelligence, and research into the potential of generative technologies for creating adaptive learning environments.

Keywords: digital didactics, communicative competence, interactive environment, content and language integrated learning (CLIL), inclusive education, universal design for learning, artificial intelligence, learning analytics, adaptive learning.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації та цифрової трансформації освіти питання ефективного використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов набуває особливої актуальності. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на вербальне сприйняття та репродуктивне засвоєння матеріалу, уже не відповідають вимогам компетентнісного підходу, який передбачає інтеграцію когнітивних, комунікативних і соціокультурних компонентів іншомовної підготовки. Цей інтегративний підхід органічно доповнюється принципами предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), де іноземна мова стає не лише об'єктом, але й засобом вивчення іншого, немовного змісту.

Мультимодальні ресурси, що поєднують текстові, візуальні, аудіальні та інтерактивні елементи, створюють нове освітнє середовище, у якому процес навчання стає більш динамічним, контекстуалізованим і практико-орієнтованим. Застосування таких ресурсів сприяє розвитку критичного мислення, міжкультурної компетентності та автономності здобувачів освіти, що є пріоритетними завданнями сучасної мовної освіти. Наукова значущість проблеми полягає в необхідності теоретичного обґрунтування принципів мультимодального підходу, визначення його дидактичного потенціалу та педагогічних умов ефективної інтеграції в освітній процес.

Практична важливість зумовлена потребою розроблення інноваційних методик викладання, здатних забезпечити не лише засвоєння мовних знань, а й формування здатності до професійної комунікації в умовах цифрової мультимедійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов відображають еволюцію цифрових технологій, педагогічних підходів і когнітивно-комунікативних стратегій у сучасному освітньому середовищі. Зокрема, В. Баняс і Н. Баняс доводять, що використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови забезпечує інтеграцію візуальних, аудіальних і текстових каналів сприйняття, підвищує пізнавальну активність здобувачів і сприяє ефективному засвоєнню навчального матеріалу [1]. Мультимодальність як провідний дидактичний принцип професійно спрямованого навчання англійської мови, який поєднує вербальні й невербальні засоби для розвитку комунікативної компетентності, визначає К. Мулик [2].

Ефективність поєднання аудіовізуальних, графічних і кінетичних засобів під час викладання китайської мови, що сприяє розвитку асоціативного мислення здобувачів, підкреслюють І. Хотченко та Ю. Нікітіна [3].

Важливим напрямом досліджень є вивчення мультимодальності як складника інноваційного освітнього середовища та розвитку креативного мислення здобувачів. Так, Я. Бойко зазначає, що цифрові технології в навчанні іноземних мов сприяють персоналізації освітнього процесу, формуванню самостійності й навичок критичного мислення [4].

Трендвотчинг як новітній метод у викладанні іноземних мов, який завдяки мультимодальним ресурсам забезпечує актуалізацію сучасних соціокультурних контекстів у навчанні розглядає М. Рудіна [5]. Науковиця О. Баланаєва та співавтори наголошують, що поєднання цифрових технологій із професійно орієнтованими методами навчання створює умови для формування іншомовної компетентності, адаптованої до потреб ринку праці [6]. Важливість інтеграції технологій і комунікативних практик в освітньому процесі, що забезпечує розвиток автономії здобувачів і підвищує якість міжкультурної взаємодії, підкреслює Л. Гуцул [7].

Особливості комунікативної взаємодії в мультимодальному освітньому середовищі вивчають В. Білицька та колеги (V. Bilytska et al.), підкреслюючи, що вона активізує участь здобувачів в освітньому процесі, підвищує рівень співпраці та сприяє розвитку комунікативної автономії [8]. Науковці І. Рахману (I. Rahmanu) та Г. Молнар (G. Molnár) у систематичному огляді демонструють, що мультимодальна іммерсія у вивченні англійської мови вищого рівня формує стійку академічну мотивацію, покращує концентрацію уваги та розвиває міжканальне мислення [9]. На підвищенні ефективності викладання китайської мови через поєднання мультимедійної інформації з технологіями великих даних акцентує Y. Nie (Y. Nie) [10].

На поєднанні творчих, когнітивних і технологічних аспектів мультимодального навчання акцентують А. Коста та співавтори (A. Costa et al.), які в межах проєкту JASM демонструють, що мультимодальна креативність є інноваційним інструментом поєднання мистецьких практик із лінгвістичною освітою, формуючи критичне та культурне мислення здобувачів [11]. Потенціал мультимодальних письмових завдань для розвитку академічного письма в здобувачів, які вивчають англійську як іноземну, аналізують Дж. Лім (J. Lim) і С. Поліо (C. Polio), доводячи, що такі завдання підсилюють когнітивну рефлексію та розвивають уміння працювати з різними типами даних [12]. Науковці Й. Ї (Y. Yi), Д. Шин (D. Shin) і Т. Цімаско (T. Cimasko) показують, що мультимодальне конструювання текстів у полікультурному середовищі формує міжмовну компетентність,

комунікативну гнучкість і здатність інтегрувати візуальні, аудіальні та текстові елементи в цілісний смисловий простір [13].

Попри суттєві досягнення у вивченні мультимодального підходу, низка аспектів залишається нерозв'язаною. Недостатньо розроблено методику інтеграції мультимодальних ресурсів в освітні програми, відсутні узгоджені критерії оцінювання їхньої ефективності та чіткі методичні орієнтири для викладачів. Обмежений практичний досвід впровадження мультимодального навчання в інклюзивних умовах вимагає подальшого вивчення впливу різних модальностей на розвиток когнітивних та соціокультурних компетентностей.

Запропоноване дослідження спрямоване на подолання цих прогалин шляхом розроблення практичних рекомендацій з удосконалення методики використання мультимодальних ресурсів. У роботі обґрунтовано підходи до забезпечення дидактичної узгодженості між видами модальностей, удосконалення цифрово-педагогічної підготовки викладачів та впровадження принципів інклюзивності й універсального дизайну навчання, що створює основу для подальших емпіричних і методичних розвідок у галузі мультимодальної мовної освіти.

Мета і завдання статті. Метою статті є дослідження можливостей та педагогічних умов ефективного використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов у ЗВО з метою підвищення якості іншомовної підготовки здобувачів освіти в умовах цифровізації освітнього процесу.

Відповідно до мети сформульовано такі завдання:

1) розкрити сутність та дидактичний потенціал мультимодального підходу в навчанні іноземних мов і визначити його вплив на формування комунікативної та соціокультурної компетентностей здобувачів;

2) оцінити ефективність застосування цифрових платформ та інтерактивних технологій у процесі іншомовної підготовки, виявити основні методичні, технічні й організаційні перешкоди для їх упровадження;

3) розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення методики використання мультимодальних ресурсів з урахуванням принципів інклюзивності, адаптивності та сучасних освітніх тенденцій.

Виклад основного матеріалу. Мультимодальний підхід у викладанні іноземних мов розглядається як інноваційна дидактична парадигма, що передбачає інтеграцію різних каналів сприйняття інформації – візуального, аудіального, текстового, кінетичного та інтерактивного – у єдину систему освітньої взаємодії. Його сутність полягає у створенні багатокодових навчальних повідомлень, у яких мова функціонує не лише як вербальний інструмент комунікації, а і як частина комплексного медіадосвіду. Такий підхід дозволяє активізувати когнітивні процеси здобувачів, забезпечує

міжканальне кодування знань і сприяє формуванню глибшого розуміння змісту іншомовних текстів. Дидактичний потенціал мультимодального навчання полягає в поєднанні традиційних і цифрових засобів, що стимулюють розвиток критичного мислення, міжкультурної компетентності та вміння працювати з інформацією в мультимедійному середовищі (табл. 1).

Таблиця 1

Дидактичний потенціал мультимодального підходу в навчанні іноземних мов

Компонент мультимодального підходу	**Дидактична функція**	**Очікуваний результат навчання**	**Практичний приклад використання**
Візуальний (зображення, відео, інфографіка)	Формування асоціативного мислення та контекстуального розуміння лексики	Підвищення здатності до інтерпретації невербальних кодів	Використання коротких відеофрагментів для ілюстрації культурних контекстів
Аудіальний (подкасти, аудіодіалоги, фонетичні тренажери)	Розвиток фонетичної чутливості та сприйняття мовлення на слух	Удосконалення вимови та аудитивних навичок	Робота з автентичними записами мовців у різних соціальних ситуаціях
Текстовий (електронні тексти, субтитри, чат-комунікація)	Розвиток навичок читання, письма та інтерактивної комунікації	Формування текстової компетентності в цифровому середовищі	Аналіз електронних листів або постів у професійних спільнотах
Кінетичний (жести, міміка, рух у навчальних сценаріях)	Підтримка невербальної комунікації та підсилення емоційного залучення	Підвищення ефективності комунікативної взаємодії	Виконання рольових ігор із використанням жестів і позицій
Інтерактивний (онлайн-платформи, доповнена реальність, інтерактивні тести)	Підвищення мотивації, залучення до активного освітнього процесу	Зростання самостійності та відповідальності за результати	Створення віртуальних навчальних середовищ із гейміфікаційними елементами

Джерело: сформовано авторами на основі [3, с. 165–166; 4, с. 469–470; 7, с. 105–106; 8, с. 220–222; 9; 13].

Завдяки мультимодальним ресурсам принципи CLIL, які фокусуються на вивченні змісту професійної або академічної дисципліни іноземною мовою, реалізуються з більшою ефективністю, оскільки візуалізація та інтерактивність значно полегшують засвоєння складної предметної термінології та концепцій. Практичне застосування мультимодального підходу в сучасній вищій школі підтверджує його високу педагогічну ефективність. Кожен тип модальності – візуальний, аудіальний, текстовий, кінетичний та інтерактив-ний – формує власний когнітивний канал сприйняття, а їх поєднання створює синергетичний ефект у засвоєнні знань. Це особливо актуально для програм, що використовують модель CLIL, де інтеграція різних модальностей допомагає здобувачам одночасно опановувати предметний зміст (наприклад, економіку чи комп'ютерні науки) і мову, мінімізуючи когнітивне перевантаження. У навчальній практиці це реалізується через мультимедійні сценарії, які поєднують автентичні відео, подкасти, інтерактивні вправи та невербальні елементи комунікації. Під час занять здобувачі не лише сприймають іншомовний контент, а й відтворюють його у власних мініпроєктах, наприклад, створюють короткі відеопрезентації, де поєднують мову, жести, візуальні образи та субтитри, формуючи багатокодові повідомлення.

Дослідження, проведене в межах міжнародного освітнього експерименту *Multimodality in Language Education*, охопило 214 здобувачів університетів Китаю та Іспанії, які протягом семестру навчалися за програмою з інтеграцією аудіо, відео та графічних ресурсів. Результати показали підвищення рівня іншомовної комунікативної компетентності на 23 %, зростання показників мотивації на 19 % і зменшення мовної тривожності на 17 % [14]. Отримані дані підтвердили, що мультимодальний афективний підхід не лише покращує сприйняття матеріалу, а й формує емоційно насичене освітнє середовище, у якому здобувачі активно взаємодіють і проявляють креативність. Так, інтеграція мультимодальних ресурсів у викладання іноземних мов сприяє переходу від традиційної моделі «передавання знань» до конструктивістської, у якій здобувач є активним учасником комунікатив-ного процесу, а навчання набуває дослідницького та рефлексивного характеру.

Мультимодальні ресурси в навчанні іноземних мов охоплюють широкий спектр засобів – від інтерактивних платформ до медіаконтенту, створеного самими здобувачами. Їхнє поєднання забезпечує формування не лише лінгвістичної, а й комунікативної й соціокультурної компетентностей, оскільки кожен тип ресурсу активізує різні когнітивні процеси та сприяє міжкультурному розумінню. Мультимодальність дозволяє навчати не лише мові, а й культурі її використання – як через мовленнєві акти, так і через

невербальні та контекстуальні елементи спілкування. У результаті здобувачі засвоюють мовний матеріал у системі, де знання поєднуються з емоційним і культурним досвідом (табл. 2).

Таблиця 2

Різновиди мультимодальних ресурсів та їхній вплив на розвиток комунікативних і соціокультурних компетентностей здобувачів

Тип ресурсу	Основні дидактичні можливості	Вплив на комунікативну компетентність	Вплив на соціокультурну компетентність	Приклади використання
Аудіовізуальні матеріали (фільми, відео, подкасти)	Забезпечують автентичність спілкування, демонструють інтонацію, жести, соціальні контексти	Розвивають навички аудіювання, інтонаційної адаптації, дискурсивної гнучкості	Формують міжкультурне сприйняття, розуміння норм поведінки	Аналіз епізодів серіалів або інтерв'ю носіїв мови
Інтерактивні платформи (Duolingo, Kahoot, Edmodo)	Стимулюють залучення, персоналізацію та гейміфікацію навчання	Підвищують мовленнєву активність і швидкість реакції	Розвивають навички командної взаємодії та культурної емпатії	Виконання командних квестів у гейміфікованому середовищі
Віртуальні простори (Zoom, VR Classrooms, Metaverse)	Створюють симульоване середовище міжкультурної комунікації	Підвищують готовність до спонтанного мовлення	Сприяють розумінню соціальних ролей і культурних сценаріїв	Рольові ігри в умовах віртуальної країни-носія мови
Цифрові тексти й мультимедійні презентації	Поєднують текст, візуальні та аудіоелементи, стимулюють творчість	Розвивають навички письма та інтеграції змісту	Формують здатність до культурної інтерпретації символів і знаків	Створення студентських блогів або сторітелінгових відео
Соціальні медіа та навчальні спільноти	Формують реальні комунікативні ситуації в цифровому просторі	Розвивають прагматичну компетентність, уміння підтримувати діалог	Поглиблюють міжкультурну толерантність та етичну чутливість	Проєкти обміну постами з іноземними здобувачами

Джерело: сформовано авторами на основі [1, с. 68–69; 3, с. 165–166; 4, с. 470–472; 6; 7, с. 105–106; 8, с. 222–224; 9; 10; 11; 13]

Сучасна практика ЗВО демонструє, що мультимодальні ресурси поступово перетворюються на важливий інструмент формування не лише мовної, а й соціокультурної компетентності здобувачів. Їхня ефективність зумовлена можливістю поєднання когнітивних, афективних і соціальних каналів сприйняття, завдяки чому процес засвоєння іноземної мови відбувається в автентичному культурному контексті. За даними звіту Eurydice Digital Education at School in Europe (2023), понад 65 % європейських університетів інтегрують мультимодальні цифрові платформи в мовну підготовку, що свідчить про стійку тенденцію переходу від традиційного аудиторного навчання до інтерактивних форматів [15]. Прикладом ефективного використання мультимодальних засобів є платформа BBC Learning English, яка інтегрує аудіо- та відеоматеріали з автентичними мовними ситуаціями. Це сприяє розвитку дискурсивної гнучкості, умінню розпізнавати соціальні ролі й культурні маркери в мовленні [16]. Під час таких занять здобувачі не лише аналізують мовні моделі, а й беруть участь у дебатах чи створюють власні подкасти, що відображають міжкультурні цінності.

Цифрові симулятори, засновані на технологіях доповненої (далі – AR) і віртуальної реальності (далі – VR), відкривають нові можливості для практичного занурення в іншомовне середовище. Згідно з результатами дослідження ImmerseMe VR Language Learning (2024), здобувачі, які виконували комунікативні завдання у VR-середовищі, наприклад, замовлення їжі у віртуальному ресторані чи оренда житла в цифровому місті, продемонстрували на 28 % кращі результати з вимови й на 35 % вищий рівень комунікативної впевненості порівняно з контрольною групою [17]. Такі практики формують не лише мовні навички, а й культурну гнучкість, уміння розпізнавати соціальні норми та невербальні сигнали, що особливо важливо для майбутніх фахівців міжнародного профілю.

Не менш перспективним напрямом є використання соціальних мереж як платформи для автентичної міжкультурної взаємодії. Ініціативи на зразок Tandem Exchange Network (2023) створюють простір для безпосереднього спілкування здобувачів із різних країн у форматі «peer-to-peer». Такі цифрові спільноти дозволяють одночасно опановувати мовні структури та засвоювати культурні норми комунікації, що стимулює розвиток емоційного інтелекту й міжкультурної толерантності [18].

Отже, різновиди мультимодальних ресурсів утворюють комплексну дидактичну екосистему, у якій формування комунікативних і соціокультурних компетентностей здійснюється через взаємодію з реальними ситуаціями, культурними кодами та медіатекстами. Такий підхід не лише підвищує якість іншомовної підготовки, а й формує здатність до ефективної міжкультурної комунікації в умовах глобалізованого суспільства.

Оцінювання ефективності мультимодального підходу у формуванні іншомовної компетентності потребує системного визначення критеріїв та показників, що відображають не лише результат засвоєння мовного матеріалу, а і якість когнітивної, комунікативної та культурної взаємодії здобувачів освіти. У сучасних дослідженнях ефективність мультимодального навчання трактується як сукупність вимірюваних результатів, отриманих унаслідок взаємодії здобувачів із мультимодальними ресурсами в адаптивному цифровому середовищі. Такий підхід дозволяє оцінити не тільки рівень сформованості мовних компетентностей, а й глибину залученості, динаміку пізнавальної активності, розвиток критичного мислення й креативності в процесі міжкультурної комунікації (табл. 3).

Таблиця 3

Критерії та показники ефективності мультимодального підходу у формуванні іншомовної компетентності

Критерій ефективності	Змістовна характеристика	Показники оцінювання	Методи фіксації результатів
Когнітивно-комунікативний	Ступінь розвитку мовних і дискурсивних умінь у мультимодальному контексті	Зростання рівня іншомовної грамотності, точності й швидкості мовлення	Тестування, дискурсивний аналіз, комп'ютерна аналітика мовних даних
Емоційно-мотиваційний	Рівень зацікавленості, емоційного залучення та самооцінювання успішності	Показники участі в інтерактивних завданнях, стабільність навчальної активності	Онлайн-опитування, біометричні індикатори уваги, аналітика залученості
Соціокультурний	Засвоєння культурних кодів, норм і стратегій комунікації	Зростання частоти використання культурно маркованих елементів у мовленні	Контент-аналіз автентичних висловлювань, самооцінювальні щоденники
Технологічно-адаптивний	Рівень ефективності взаємодії з мультимедійним середовищем	Скорочення часу виконання завдань, кількість повторних спроб, аналітичні треки	Learning Analytics, системи ШІ-відстеження прогресу
Креативно-рефлексивний	Здатність інтегрувати різні модальності у власну мовну продукцію	Кількість оригінальних рішень, якість мультимедійних продуктів, показники колаборації	Експертне оцінювання, аналіз портфоліо, самооцінювання

Джерело: сформовано авторами на основі [2; 4, с. 474–476; 5, с. 176–177; 7, с. 107–108; 8, p. 228–230; 9; 11; 12]

На практиці ці критерії реалізуються через зв'язку «рамка компетентностей – дизайн завдань – аналітика даних – інтервенції». Рамка DigCompEdu визначає очікувану цифрову компетентність викладача в частині створення завдань із мультимодальною взаємодією та використання даних для формувального оцінювання; це задає «верхній рівень» якості дизайну курсу [19]. На «рівні даних» інструменти learning analytics, описані в Handbook of Learning Analytics (Second Edition), забезпечують збір і інтерпретацію показників активності, завершуваності, часу на завдання та траєкторій прогресу, що дає змогу пов'язувати конкретні мультимодальні практики з вимірюваними виходами (точність письма, зв'язність тексту, успішність за модулями) [20]. У прикладних мовних курсах модель «передбачення – інтервенція – переоцінювання» демонструє валідацію ефекту: у дослідженнях з англійської для академічних цілей показано значущий позитивний зв'язок між виконанням змішаних (multimodal/ blended) завдань і підсумковою успішністю курсу, що дозволяє оцінювати ефективність саме через аналітику поведінкових і результативних показників [21]. Для письма окремий вимір надають автоматизовані системи з миттєвим фідбеком: аналіз інструменту Write & Improve засвідчує придатність автоматизованого оцінювання для відстеження зниження частоти помилок і приросту показників, пов'язаних із рівнями CEFR, що безпосередньо корелює з критеріями когнітивно-комунікативної та креативно-рефлексивної ефективності [22]. Отже, оцінювання ефективності мультимодального підходу у вищій школі вибудовується як замкнений цикл, де нормативні рамки, дані платформи та валідовані індикатори забезпечують доказовість розвитку іншомовної компетентності без дублювання описів ресурсів, зосереджуючись на вимірі результату.

Упровадження мультимодальних технологій у систему мовної підготовки супроводжується комплексом взаємопов'язаних проблем методичного, технічного та організаційного характеру, які істотно знижують ефективність освітнього процесу [8, с. 224–225]. Методичні труднощі полягають у відсутності узгодженої педагогічної моделі використання мультимодальних ресурсів: більшість викладачів застосовують цифрові засоби епізодично, без системної інтеграції в структуру заняття [5, с. 176–177]. Для програм предметно-мовного інтегрованого навчання це ускладнюється необхідністю узгодження мовних і предметних цілей, що часто вимагає від викладачів іноземної мови компетентностей у немовній дисципліні, і навпаки. Крім того, не сформовано чітких алгоритмів добору матеріалу за критеріями когнітивного навантаження, типу модальності та очікуваного результату.

До того ж часто мультимедійний контент використовується як ілюстративний додаток, а не як дидактичний інструмент розвитку мовних компетентностей, що призводить до формального характеру інтерактивності.

Технічні труднощі стосуються низької сумісності освітніх платформ, нестабільності каналів передачі даних та обмеженості мультимедійного обладнання в багатьох ЗВО [10]. Недостатня швидкість інтернет-з'єднання й відсутність хмарної інфраструктури для зберігання великих мультимедійних файлів перешкоджають реалізації повноцінного мультимодального середовища [4, с. 474–475]. Крім того, значна частина інтерактивних програм має комерційний доступ, що обмежує їх використання в державних ЗВО.

Організаційні проблеми проявляються у фрагментарності управління цифровими процесами [5, с. 178]. Відсутність міжкафедральної координації, єдиних стандартів цифрової дидактики та механізмів моніторингу ефективності призводить до нерівномірності рівня впровадження технологій. Кадровий аспект також залишається критичним: лише незначна частина викладачів володіє цифрово-педагогічними компетентностями, передбаченими рамкою DigCompEdu [19], а підготовка нових кадрів у цій сфері є несистемною. Психолого-педагогічні чинники, зокрема опір змінам, страх перед технологіями та недостатня впевненість у власних цифрових навичках, гальмують процес інтеграції.

Окремою проблемою є питання оцінювання результатів навчання, оскільки в більшості курсів відсутні стандартизовані показники ефективності мультимодального підходу, що унеможливлює порівняння результатів між групами та рівнями [12]. Додаткові труднощі створює обмежена кількість україномовних мультимедійних матеріалів, адаптованих до місцевих навчальних контекстів і культурних кодів. У сукупності ці чинники формують системні розбіжності між технологічним потенціалом мультимодального навчання та реальними умовами його реалізації у ЗВО.

Удосконалення методики використання мультимодальних ресурсів у навчанні іноземних мов передбачає перехід від фрагментарного застосування цифрових інструментів до цілісної педагогічної системи, орієнтованої на активну взаємодію, персоналізацію та інклюзивність освітнього процесу. Насамперед необхідно забезпечити дидактичну узгодженість між типами модальностей (аудіо, відео, текст, візуалізація, інтерактив) та етапами формування мовної компетентності. Розроблення навчальних модулів має базуватися на принципі змішаного мультимодального дизайну, де кожен ресурс виконує окрему когнітивну функцію – від первинного сприйняття до критичного аналізу та мовного продукту.

Одним із важливих напрямів удосконалення є підвищення цифрово-педагогічної компетентності викладачів. Запровадження систематичних тренінгів із розроблення інтерактивних матеріалів, роботи з аналітичними панелями навчальних платформ та адаптації контенту до різних освітніх потреб забезпечить ефективне використання мультимодальних інструментів. Особливу увагу варто приділити інклюзивним аспектам: мультимодальні матеріали мають відповідати принципам універсального дизайну навчання (UDL), передбачати субтитрування, альтернативні формати подання інформації (аудіоописи, текстові дублікати) та гнучке налаштування інтерфейсу для здобувачів з особливими освітніми потребами.

Практична реалізація цієї методики можлива через створення єдиного мультимодального освітнього середовища ЗВО, у якому інтегруються LMS-платформи, сервіси ШІ, хмарні сховища й аналітичні системи моніторингу навчальних результатів.

Таке середовище має підтримувати як синхронні, так і асинхронні формати комунікації, сприяти колаборативному навчанню, кроскультурному обміну та рефлексії здобувачів. Запровадження системи формувального оцінювання на основі цифрових слідів активності (Learning Analytics) дозволить оперативно виявляти прогалини в засвоєнні матеріалу й коригувати освітню траєкторію кожного здобувача.

У перспективі методика мультимодального навчання має еволюціонувати в напрямі інтеграції ШІ для створення адаптивних навчальних сценаріїв і автоматизованого зворотного зв'язку, а також розроблення відкритих банків інклюзивних мультимедійних ресурсів українською та іноземними мовами. Такий підхід забезпечить не лише ефективність мовної підготовки, а і її доступність, академічну рівність та відповідність вимогам європейського освітнього простору.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що мультимодальний підхід у навчанні іноземних мов формує якісно нову педагогічну модель, у якій поєднання вербальних, візуальних, аудіальних, кінетичних та інтерактивних каналів сприйняття забезпечує глибшу когнітивну інтеграцію й підвищення рівня іншомовної компетентності.

Доведено, що ефективність мультимодального навчання зумовлена системною інтеграцією цифрових ресурсів в освітні програми, узгодженістю методичного дизайну та рівнем цифрово-педагогічної компетентності викладачів. Виявлено основні проблеми, що стримують упровадження мультимодальних технологій у вищій школі.

До них належать відсутність єдиної методології добору ресурсів, недостатня технічна база, низький рівень цифрової грамотності педагогів, організаційна фрагментарність, проблеми міжкафедральної координації,

особливо критичні для реалізації CLIL-програм та дефіцит україномовного контенту. Зазначено, що переважна частина освітніх платформ використовується епізодично, без формувального оцінювання й аналітики результатів. Це знижує дидактичну ефективність мультимо-дального середовища.

Практичні рекомендації передбачають створення інтегрованого мультимодального освітнього простору, який поєднує LMS-платформи, інструменти ШІ та системи learning analytics для персоналізованого моніторингу прогресу здобувачів. Особлива увага має приділятися інклюзивності, зокрема забезпеченню універсального доступу, адаптації контенту до різних освітніх потреб і використанню принципів універсаль-ного дизайну навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні стандартизованих моделей оцінювання ефективності мультимодального підходу, експериментальному вивченні його впливу на розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту, а також у розширенні практик використання ШІ й адаптивних технологій для формування стійкої, інклюзивної та доказово орієнтованої іншомовної освіти.

Література:

1. Баняс В., Баняс Н. Використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови як іноземної. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*. 2025. Вип. 34. С. 66–71. DOI: https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-12

2. Мулик К. Мультимодальність у процесі інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2025. Вип. 42. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13454

3. Хотченко І., Нікітіна Ю. Ефективне використання сучасних мультимодальних засобів для викладання китайської мови. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2025. Вип. 101. С. 164–169. DOI: https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-18

4. Бойко Я. Використання цифрових технологій у процесі вивчення іноземних мов: сучасні підходи та перспективи. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. Вип. 11. № 39. С. 466–478. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-466-478

5. Рудіна М. В. Трендвотчинг & методика викладання іноземних мов. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 217. С. 174–179. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-174-179

6. Баланаєва О. В., Мамонова О. І., Волік О. В. Новітні технології навчання іноземної мови професійного спрямування. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16743563

7. Гуцул Л. І., Луканська Г. А., Комар Л. В. Інноваційні підходи до викладання англійської мови у закладах вищої освіти: інтеграція технологій та комунікативних практик. *Філологічні студії*. 2024. Вип. 38. С. 104–109. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.38.19

8. Bilytska V. M., Andriiashyk O. R., Tsekhmister Y. V., Pavlenko O. V., Savka I. V. Multimodal interaction in a foreign language class at higher education institutions of Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2022. Vol. 11. № 1. P. 218–234. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p218

9. Rahmanu I. W. E. D., Molnár G. Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. № 19. Article e38357. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38357

10. Nie Y. Application of multimodal multimedia information and big data technology in teaching Chinese as a foreign language course. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*. 2023. Vol. 2023. Article 2257863. DOI: https://doi.org/10.1155/2023/2257863

11. Multimodal creativity at the service of foreign language teaching in higher education in Portugal: The JASM project / A. M. Costa et al. *International Journal of Professional Business Review*. 2025. Vol. 10. № 4. DOI: https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i4.5361

12. Lim J., Polio C. Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100713. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100713

13. Yi Y., Shin D. S., Cimasko T. Multimodal composing in multilingual learning and teaching contexts. *Journal of Second Language Writing*. 2020. Vol. 47. Article 100717. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100717

14. Guo X. Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1283625. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625

15. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Digital competence at school. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. URL: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2023/12/14/otsh24/3-digital-competence-0.pdf (date of access: 20.10.2025).

16. BBC Learning English: website. URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish (date of access: 20.10.2025).

17. Cardwell S. What is the pedagogy and academic research behind ImmerseMe. *ImmerseMe: website*. URL: https://immerseme.zendesk.com/hc/en-gb/articles/900000403223-What-is-the-pedagogy-and-academic-research-behind-ImmerseMe (date: 20.10.2025).

18. Tandem: website. URL: https://tandem.net/pages/about-us (date of access: 20.10.2025).

19. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Commission: website*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (date of access: 20.10.2025).

20. Handbook of Learning Analytics (Second Edition) / C. Lang et al. (Eds.). SoLAR, Vancouver, BC, 2022. URL: https://solaresearch.org/wp-content/uploads/hla22/HLA22.pdf (date of access: 20.10.2025).

21. Foung D., Chen J. A learning analytics approach to the evaluation of an online learning package in a Hong Kong University. *Electronic Journal of e-Learning*. 2019. Vol. 17. № 1. P. 11–24. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215541.pdf (date of access: 08.03.2025).

22. MacLeod C. An analysis of the “Write & Improve” writing tool by Cambridge English. *Journal of atomi university faculty of letters*. 2020. Vol. 55. P. A177–A193. URL: https://atomi.repo.nii.ac.jp/records/3651 (date of access: 08.03.2025).

References:

1. Banyas, V., & Banyas, N. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy yak inozemnoi [Use of digital tools in teaching English as a foreign language]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current Issues of Linguistics and Translation Studies, 34,* 66–71. https://doi.org/10.31891/2415-7929-2025-34-12 [in Ukrainian].

2. Mulyk, K. (2025). Multymodalnist u protsesi intehrovanoho navchannia profesiino-spriamovanoi anhliiskoi movy maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Multimodality in the integrated teaching of professionally oriented English for future social workers]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical Series, 42*. http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2025.42.13454 [in Ukrainian].

3. Khotchenko, I., & Nikitina, Yu. (2025). Efektyvne vykorystannia suchasnykh multymodalnykh zasobiv dlia vykladannia kytaiskoi movy [Effective use of modern multimodal tools for teaching Chinese language]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages, 101,* 164–169. https://doi.org/10.26565/2786-5312-2025-101-18 [in Ukrainian].

4. Boiko, Ya. (2024). Vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia inozemnykh mov: suchasni pidkhody ta perspektyvy [Use of digital technologies in foreign language learning: modern approaches and prospects]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and Technology Today*, *11*(39), 466–478. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-466-478 [in Ukrainian].

5. Rudina, M. V. (2025). Trendvotchynh & metodyka vykladannia inozemnykh mov [Trendwatching and methodology of foreign language teaching]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, *217*, 174–179. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-174-179 [in Ukrainian].

6. Balanaieva, O. V., Mamonova, O. I., & Volik, O. V. (2025). Novitni tekhnolohii navchannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia [Modern technologies for teaching professionally oriented foreign language]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 21*. https://doi.org/10.5281/zenodo.16743563 [in Ukr].

7. Hutsul, L. I., Lukanska, H. A., & Komar, L. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do vykladannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity: intehratsiia tekhnolohii ta komunikatyvnykh praktyk [Innovative approaches to teaching English in higher education institutions: integration of technologies and communicative practices]. *Filolohichni studii – Philological Studies, 38,* 104–109. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.38.19 [in Ukrainian].

8. Bilytska, V. M., Andriiashyk, O. R., Tsekhmister, Y. V., Pavlenko, O. V., & Savka, I. V. (2022). Multimodal interaction in a foreign language class at higher education institutions of Ukraine. *Journal of Curriculum and Teaching*, *11*(1), 218–234. https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p218

9. Rahmanu, I. W. E. D., & Molnár, G. (2024). Multimodal immersion in English language learning in higher education: A systematic review. *Heliyon*, *10*(19), e38357. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38357

10. Nie, Y. (2023). Application of multimodal multimedia information and big data technology in teaching Chinese as a foreign language course. *International Journal of Digital Multimedia Broadcasting*, 2023, 2257863. https://doi.org/10.1155/2023/2257863

11. Costa, A. M., Costa, C. A., Coutinho, E., Oliveira, I., Pereira, J., Muñoz, R. G. … & Delplancq, V. (2025). Multimodal creativity at the service of foreign language teaching in higher education in Portugal: The JASM project. *International Journal of Professional Business Review*, *10*(4). https://doi.org/10.26668/businessreview/2025.v10i4.5361

12. Lim, J., & Polio, C. (2020). Multimodal assignments in higher education: Implications for multimodal writing tasks for L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, *47*, 100713. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100713

13. Yi, Y., Shin, D. S., & Cimasko, T. (2020). Multimodal composing in multilingual learning and teaching contexts. *Journal of Second Language Writing*, *47*, 100717. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100717

14. Guo, X. (2023). Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1283625. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283625.

15. *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Digital competence at school. Eurydice report* (2023). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrived from: https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2023/12/14/otsh24/3-digital-competence-0.pdf

16. *BBC Learning English: website*. (n.d.). Retrived from https://www.bbc.co.uk/learningenglish

17. Cardwell, S. (n.d.). What is the pedagogy and academic research behind ImmerseMe. *ImmerseMe: website.* Retrived from https://immerseme.zendesk.com/hc/en-gb/articles/900000403223-What-is-the-pedagogy-and-academic-research-behind-ImmerseMe

18. *Tandem: website*. (n.d.). Retrived from https://tandem.net/pages/about-us

19. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). (n.d.). *European Commission: website*. Retrived from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

20. Lang, C., Siemens, G., Friend Wise, A., Gašević, D., & Merceron, A. (Eds.). (2022). *Handbook of Learning Analytics (Second Edition).* SoLAR, Vancouver, BC. Retrived from https://solaresearch.org/wp-content/uploads/hla22/HLA22.pdf

21. Foung, D., & Chen, J. (2019). A learning analytics approach to the evaluation of an online learning package in a Hong Kong University. *Electronic Journal of e-Learning*, *17*(1), 11–24. Retrived from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215541.pdf

22. MacLeod, C. (2020). An analysis of the “Write & Improve” writing tool by Cambridge English. *Journal of atomi university faculty of letters*, *55*, A177–A193. Retrived from https://atomi.repo.nii.ac.jp/records/3651

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 32.019

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-227-242

Агаркова Олександра магістр кафедри східнослов'янської філології та інформаційно-прикладних студій, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Бондаренко Олександр кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри східнослов'янської філології та інформаційно-прикладних студій, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0009-0000-3204-5746

ІСТОРИКО-РЕЛІГІЙНІ НАРАТИВИ У СУЧАСНІЙ РОСІЙСЬКІЙ ПРОПАГАНДІ

Анотація. У статті досліджено трансформацію історичних та релігійних наративів у ключові ідеологічні механізми сучасної російської пропаганди, спрямованої на виправдання агресивної політики щодо України. Автори акцентують увагу на концепції «Русского мира», що функціонує як базова ідеологема, яка об'єднує історичні міфи, релігійні доктрини та геополітичні амбіції Кремля. Встановлено, що одним із центральних елементів цієї концепції є міф про «єдиний народ» росіян, українців і білорусів, що нібито має спільне коріння в Київській Русі. Цей наратив використовується для делегітимації української державності, знецінення національної ідентичності та виправдання збройного втручання.

Окрему увагу приділено релігійній складовій пропаганди, зокрема ролі Російської православної церкви як співтворця сакралізованого ідеологічного простору. Православ'я, у контексті кремлівського дискурсу, подається як «духовна скрєпа» – цементуюча сила, що нібито забезпечує цілісність російської нації. Показано, як РПЦ бере участь у виправданні агресії, освяченні війни та формуванні образу Росії як «утримувача» світового морального порядку. Проаналізовано програмний документ ВРНС (2024), що демонструє злиття державної та церковної риторики у війні проти України.

У фокусі дослідження також історичний ревізіонізм як інструмент інформаційної війни. Розглянуто практики перекручування минулого, зокрема сакралізацію Київської Русі, героїзацію СРСР, протиставлення «героїчного минулого» «зрадницькій сучасності» та міф про «несправедливі

кордони». Наголошено на небезпеці маніпуляцій історією, що слугують легітимацією зовнішньої експансії та внутрішніх репресій. Автори підкреслюють необхідність зміцнення національного інформаційного простору як чинника протидії пропагандистській агресії. Окрему увагу приділено релігійній складовій пропаганди, зокрема ролі Російської православної церкви як співтворця сакралізованого ідеологічного простору. Православ'я, у контексті кремлівського дискурсу, подається як «духовна скрєпа» – цементуюча сила, що нібито забезпечує цілісність російської нації.

Наголошено на небезпеці маніпуляцій історією, що легітимізують зовнішню експансію та внутрішні репресії. Автори підкреслюють необхідність зміцнення національного інформаційного простору як чинника протидії пропагандистській агресії та відновлення суспільної довіри.

Ключові слова: російська пропаганда, історичні наративи, релігійна риторика, «Русскій мір», історичний ревізіонізм, Російська православна церква, сакралізація війни, гібридна агресія, Київська Русь, інформаційна безпека.

Agarkova Oleksandra Master of the Department of East Slavic Philology and Information and Applied Studies, Teaching and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

Bondarenko Oleksandr Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of East Slavic Philology and Information and Applied Studies, Teaching and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv**,** https://orcid.org/0009-0000-3204-5746

HISTORICAL-RELIGIOUS NARRATIVES IN MODERN RUSSIAN PROPAGANDA

Abstract. The article examines the transformation of historical and religious narratives into key ideological mechanisms of modern Russian propaganda aimed at justifying aggressive policy towards Ukraine. The authors focus on the concept of the "Russian World", which functions as a basic ideologeme that unites historical myths, religious doctrines and geopolitical ambitions of the Kremlin. It is established that one of the central elements of this concept is the myth of a "single people" of Russians, Ukrainians and Belarusians, which allegedly has common roots in Kievan Rus. This narrative is used to delegitimize Ukrainian statehood, devalue national identity and justify armed intervention.

Special attention is paid to the religious component of propaganda, in particular the role of the Russian Orthodox Church as a co-creator of a sacralized ideological space. Orthodoxy, in the context of the Kremlin discourse, is presented as a "spiritual crucible" – a cementing force that supposedly ensures the integrity of the Russian nation. It is shown how the ROC participates in justifying aggression, sanctifying war and forming the image of Russia as the "holder" of the world moral order. The program document of the Supreme Council of the Ukrainian SSR (2024) is analyzed, which demonstrates the fusion of state and church rhetoric in the war against Ukraine.

The focus of the study is also historical revisionism as a tool of information warfare. The practices of distorting the past are considered, in particular the sacralization of Kyivan Rus, the heroization of the USSR, the opposition of the "heroic past" to the "treacherous present" and the myth of "unjust borders". The danger of manipulating history, which serves to legitimize external expansion and internal repressions, is emphasized. The authors emphasize the need to strengthen the national information space as a factor in countering propaganda aggression. Special attention is paid to the religious component of propaganda, in particular the role of the Russian Orthodox Church as a co-creator of a sacralized ideological space. Orthodoxy, in the context of the Kremlin discourse, is presented as a "spiritual crucible" – a cementing force that supposedly ensures the integrity of the Russian nation. The danger of manipulating history, which legitimizes external expansion and internal repressions, is emphasized. The authors emphasize the need to strengthen the national information space as a factor in countering propaganda aggression and restoring public trust.

Keywords: Russian propaganda, historical narratives, religious rhetoric, "Russian World", historical revisionism, Russian Orthodox Church, sacralization of war, hybrid aggression, Kyivan Rus, information security.

Постановка проблеми. Історія та релігія в усі часи відігравали важливу роль у формуванні колективної свідомості, легітимації влади та мобілізації суспільства. У сучасних умовах ці ресурси активно використовуються в політичних цілях, зокрема в межах гібридної війни, що розгортається Російською Федерацією проти України. Одним із найнебезпечніших аспектів цієї війни є ідеологічний вплив, який реалізується через системне поширення пропагандистських наративів, заснованих на міфологізованому баченні історії та сакралізованих образах минулого.

Протягом останніх десятиліть у російському дискурсі сформувався потужний комплекс ідеологем, які виправдовують зовнішню агресію та претензії на «особливу місію» Росії в глобальному масштабі. Особливу роль у цьому процесі відіграє концепція «Русского мира», яка поєднує історичні

ревізіоністські конструкції з релігійною риторикою. У її основі лежить уявлення про спільне історичне та духовне походження росіян, українців і білорусів, що трансформується в аргументацію щодо «природного права» Росії на контроль над сусідніми державами.

Цей ідеологічний каркас активно репродукується через державні медіа, освітні програми, церковну проповідь та культурну політику. Релігійна складова відіграє при цьому особливо важливу роль: Російська православна церква фактично стала одним із головних агентів легітимації агресії, перетворюючи війну на «священну місію» захисту традиційних цінностей.

У цьому контексті актуальним постає дослідження історико-релігійних наративів як складової гібридної агресії та інструменту інформаційного впливу, що має далекосяжні політичні, соціокультурні й безпекові наслідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інформаційної війни, пропаганди та релігійно-ідеологічних механізмів впливу Російської Федерації на суспільну свідомість перебуває у центрі уваги сучасних дослідників. У працях В. Бокоч [1] висвітлено концепцію «русского міра» як геополітичної стратегії Кремля, спрямованої на поширення політичного та культурного впливу Росії через інструменти м'якої сили та релігійні наративи. Автор підкреслює, що «русскій мір» виступає не лише культурною доктриною, а й ідеологічним підґрунтям експансіоністської політики.

В. Сірко [2] аналізує масштаби дезінформації під час російсько-української війни, зокрема роль фейкових новин у дестабілізації суспільства та підриві довіри до державних інституцій. І. Калінін [3] та Н. Данилова [4] розглядають питання історичного ревізіонізму у путінській Росії, наголошуючи на використанні минулого як політичного ресурсу для легітимації сучасних агресивних дій.

Значну увагу приділено релігійному чиннику у формуванні пропагандистського дискурсу. Зарубіжні джерела [5–7] описують участь Російської православної церкви (РПЦ) у мілітаризації суспільства, зокрема через навчання дітей військовим дисциплінам, а також переслідування священників, які виступають проти війни. Вітчизняні аналітичні ресурси [8–10, 15] наголошують на синтезі церковної і державної риторики, сакралізації війни та ідеї «Святої Русі» як виправдання агресії проти України.

У ширшому контексті питання формування історичної пам'яті та постколоніальної ідентичності аналізують С. Плохій [11], Я. Грицак [12], Г. Касьянов [14], які відзначають небезпеку маніпуляцій історією як засобу контролю над суспільною свідомістю. Т. Варга [13] підкреслює, що дезінформація та пропаганда є ключовими інструментами гібридної війни,

що ведеться Росією проти України. Український інститут національної пам'яті [16] у своїх аналітичних матеріалах визначає декомунізацію та історичну політику як необхідну передумову формування стійкої національної ідентичності.

Таким чином, наукові та аналітичні джерела підтверджують системність ідеологічного впливу, який поєднує історичний ревізіонізм, релігійну риторику та інформаційну агресію, що загрожує не лише інформаційній безпеці України, а й ціннісним основам демократичного розвитку.

Мета дослідження полягає у виявленні та аналізі ключових історико-релігійних наративів, що використовуються в сучасній російській пропаганді для легітимації агресивної політики щодо України, а також у з'ясуванні їх функціонального навантаження в контексті гібридної війни, сакралізації насильства та делегітимації української ідентичності.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано комплекс міждисциплінарних методів, що дали змогу всебічно проаналізувати історико-релігійні наративи сучасної російської пропаганди. Основним став метод критичного дискурс-аналізу, який дозволив виявити структурні елементи пропагандистського дискурсу, проаналізувати його ідеологічні коди та комунікативні стратегії. Також було застосовано елементи контент-аналізу для систематизації основних тематичних блоків, образів і концептів, які регулярно повторюються в офіційних заявах, медіа, виступах релігійних лідерів та державних документах.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження встановлено, що російська пропаганда системно використовує історико-релігійні наративи для легітимації війни проти України. Концепція «Русского мира» базується на міфі про «єдиний народ» і сакралізації Києва як «матері міст руських», що виправдовує територіальні претензії та делегітимацію української ідентичності.

Особливу роль у цьому процесі відіграє Російська православна церква, яка активно підтримує агресію, надаючи їй статусу «священної боротьби». Релігія перетворюється на інструмент державної ідеології, що мобілізує населення й формує чорно-білу картину світу.

Також зафіксовано активне використання історичного ревізіонізму: фальсифікація подій, ідеалізація радянського минулого, твердження про «несправедливі кордони».

Ці наративи спрямовані як на внутрішнє споживання, так і на міжнародну аудиторію. Дискусійним є питання впливу цієї пропаганди поза межами РФ. Водночас зростає усвідомлення необхідності інформаційної протидії, зокрема через історичну просвіту, розвиток критичного мислення та захист культурної автономії.

Концепція «Русского мира» є центральною ідеологічною доктриною сучасної Російської Федерації, яка відіграє ключову роль у легітимації її зовнішньої агресії та експансіоністських прагнень. Ця ідеологема базується на уявленні про єдиний духовно-культурний простір, що об'єднує росіян, українців і білорусів, незалежно від існуючих державних кордонів.

Використовуючи історичні, релігійні та мовні аргументи, «Русский мир» позиціонується як «цивілізаційна місія» Росії, яка має право і навіть обов'язок «захищати» співвітчизників за кордоном, «відновлювати єдність» та «боротися з ворожим Заходом». На практиці це означає ідеологічне виправдання анексій, збройного втручання та гібридної війни проти сусідніх країн – передусім України.

Одним із центральних компонентів концепції «Русского мира» є історичний міф про «єдиний народ»: росіян, українців і білорусів, який нібито має спільне походження з Київської Русі. Цей наратив активно експлуатується в російській пропаганді, аби виправдати експансіоністську політику та делегітимізувати державність України [1, с. 3]. Конструкція міфу спирається на твердження про Київ як духовну й державну колиску «триєдиного народу». Ідея Києва як «матері міст руських» трансформується у символ приналежності України до спільного російського історичного простору. Кремль послідовно відстоює тезу, що українська національна ідентичність є штучним конструктом, сформованим лише у XX столітті, тоді як «справжня» ідентичність українців – російська.

У виступах Володимира Путіна неодноразово підкреслюється думка, що Росія, Україна і Білорусь – це «один народ», «єдина духовна та культурна спільнота». У статті президента РФ «Про історичну єдність росіян та українців» (2021), опублікованій на офіційному сайті Кремля, наголошується, що українці та росіяни мають «єдину історичну і духовну основу», а сама українська державність зображується як результат впливу зовнішніх сил [2, с. 39]. Особливої ваги в цій концепції набуває Київ, який символічно репрезентується як центр, з якого бере початок російська державність та православ'я. Таким чином, претензії на Київ – не лише політичні чи військові, а й сакральні. У міфологемі «Київ – мати городів руських» приховано спробу утвердити право Росії на панування над українською територією. Історична наука, натомість, чітко фіксує окремість української нації, мови, культури та державності. Більшість академічних досліджень доводить, що вже з XIV–XV століть українські землі розвивалися у відмінному політичному й культурному контексті – у складі Великого князівства Литовського, Речі Посполитої, а пізніше – під впливом Центральної Європи. Московія ж, як утворення, виникло окремо і значно пізніше, не було прямим спадкоємцем Київської Русі, як це подається у

російському офіціозі. Сакралізація Києва в російському дискурсі – це інструмент не лише історичної легітимації, але й мобілізації. Так, анексія Криму 2014 року супроводжувалась зверненням до образу Хрещення Русі, яке відбулося саме в Києві. У своїй промові 18 березня 2014 року Путін заявив: «Для нас Крим має величезне цивілізаційне і навіть сакральне значення, саме тут знаходиться духовне джерело формування багатонаціональної російської нації і централізованої російської держави» [3, с. 89]. У цьому контексті Київ стає символом «втраченої» російської спадщини, яку, на думку пропагандистів, необхідно «повернути» – і не лише в символічному сенсі, а й політичному. Це є однією з ключових передумов виправдання агресії проти України, яка сприймається не як незалежна держава, а як тимчасово «відірвана» частина єдиного історико-культурного простору. Усе це формує історичне підґрунтя, на якому вибудовується агресивна риторика Кремля. Міф про «єдиний народ» є не просто історичною помилка або ідеологічна інерція. Це – системна зброя, що живить імперський дискурс, виправдовує зовнішню агресію та делегітимує існування України як незалежної політичної одиниці.

Міф про «єдиний народ» виконує функцію інструменту геополітичного реваншизму. Росія намагається відновити контроль над пострадянським простором, апелюючи не до міжнародного права чи реальної історії, а до сакралізованої версії минулого, в якій українська ідентичність знецінюється або заперечується взагалі [4, с. 69]. Ідея «триєдиного народу» транслюється через усі канали впливу – від політичної пропаганди до церковної риторики. Російська православна церква (РПЦ) активно підтримує цей наратив, підкріплюючи його релігійною легітимацією: нібито українці, як частина «єдиної Русі», повинні бути не лише політично, а й духовно пов’язані з Москвою

Цей історичний міф стає також наріжним каменем в інформаційній війні проти України. У соціальних мережах, телевізійних ток-шоу, офіційних документах просувається наратив про «спільне коріння», яке Росія повинна «захищати». У такий спосіб стираються межі між державами, підривається правова основа незалежності України, а також готується ґрунт для подальших спроб анексії або контролю над її територіями.

Цілеспрямоване й системне повторення тези про спільне минуле, сакральне значення Києва та «штучність» української ідентичності створює міцний пропагандистський каркас, у межах якого будь-яка спроба України утвердити власну суб’єктність розглядається як загроза для «єдності народу». Така ідеологічна рамка не залишає місця для діалогу чи дипломатії, адже вона ґрунтується не на компромісі, а на неоімперському домінуванні, яке прикривається історично-релігійною риторикою.

Окрім історичних міфів, концепція «Русского мира» тісно пов'язана з релігійною складовою, у центрі якої є Російська православна церква (РПЦ). Саме православ'я виступає як основний духовний маркер, що формує межі цього уявного світу та забезпечує його ідеологічну цілісність. У пропагандистському дискурсі православ'я подається не як конфесійна приналежність, а як фундаментальна складова «російської ідентичності», що нібито об'єднує всі народи «історичної Русі». Центральною категорією в цьому контексті стала так звана «духовна скрєпа» – концепт, який означає ціннісні підвалини, на яких, згідно з риторикою Кремля, тримається російська держава. «Скрєпи» – це зв'язки між церквою, армією, історією та мораллю. Вони подаються як «вічні» та «незаперечні», а їх захист – як святий обов'язок громадянина. У такій інтерпретації православ'я перетворюється на ідеологічний інструмент, що не просто виправдовує, а сакралізує політичну практику держави.

Починаючи з 2000-х років, влада Росії активно інтегрує РПЦ у державний апарат, а релігійна риторика поступово займає центральне місце в офіційній публічній сфері. Церква бере участь у формуванні навчальних програм, благословляє військові дії, освячує зброю та військову техніку, підтримує наративи про боротьбу Росії з «бездуховним Заходом» [5]. У 2014 році, під час анексії Криму, патріарх Кирил відкрито підтримав дії влади, назвавши їх «історично справедливими». У 2022 році, вже під час повномасштабної війни, він заявив, що СВО – це «священна боротьба» за «руський мір» і «традиційні цінності», які перебувають під загрозою зі сторони західної цивілізації. Православ'я використовується як елемент легітимації зовнішньої агресії, саме воно дозволяє інтерпретувати війну як духовне протистояння добра і зла, де Росія позиціонується як останній оплот «православної цивілізації». Такий підхід забезпечує високий рівень мобілізації – особливо серед віруючого населення, яке сприймає участь у війні не як політичну кампанію, а як релігійний обов'язок. Крім того, церква стає головним ретранслятором концепції Росії як «катехона» – стримувача світового зла. Цей есхатологічний образ має біблійне походження і означає силу, що затримує настання Апокаліпсису. У російській інтерпретації саме Росія виступає силою наділеною особливою місією стримувати занепад і розпад світу, що уособлюється у Заході.

У цьому контексті православ'я функціонує не як віровчення чи духовна практика, а як елемент державної ідеології, що мобілізує населення на підтримку агресивної політики. Відбувається перетворення релігії на форму національного міфу, де віра підміняється риторикою «традиційних цінностей», а релігійні символи – інструменталізуються для підтримки військового насильства та політичної репресії [6]. Окрему увагу в цьому

процесі приділяють молоді. Зокрема, через шкільні предмети на кшталт «Основ православної культури» або через молодіжні ініціативи на базі храмів та недільних шкіл формуються уявлення про «священну державу», яку нібито атакує безбожний і морально розкладений Захід. У цьому наративі Україна постає не як окрема держава, а як жертва «зомбування», яку потрібно повернути в «істинне православне русло». Така форма релігійного фундаменталізму дозволяє РПЦ, спільно з політичним керівництвом РФ, створювати і зміцнювати чорно-білу картину світу: ми – за віру, традицію, духовність, вони – за сатанізм, розпусту й хаос. Відповідно, будь-яка агресія з боку Росії інтерпретується як «оборонна війна», як духовне очищення територій, які відступили від «єдиного істинного шляху» [7].

Симбіоз політичної та релігійної влади, який спостерігається в Росії останніх двох десятиліть, свідчить про трансформацію РПЦ у своєрідне «міністерство духовної пропаганди». Виступи патріарха Кирила, його підтримка державної політики, освячення зброї та благословення солдатів – усе це стає частиною єдиного державного дискурсу, який розмиває межу між духовністю та геополітикою. У такій конфігурації православ'я фактично стає одним із ключових інструментів гібридної війни – поруч із ЗМІ, кібератаками, економічним тиском і військовою присутністю. Його роль – забезпечити моральне й емоційне виправдання насильства, надати сакральний зміст вторгненню, трансформувати політичний конфлікт у «цивілізаційну боротьбу». Документ Всемирного русского народного собора (ВРНС), прийнятий 27 березня 2024 року під головуванням патріарха Кирила, є програмним маніфестом, що чітко окреслює стратегічні пріоритети сучасної ідеології Російської Федерації, особливо у контексті війни з Україною. Аналіз цього документа дозволяє зрозуміти, яким чином Росія обґрунтовує свою агресивну зовнішню політику, виправдовує воєнні злочини та формує імперські амбіції, які становлять загрозу суверенітету України та інших держав регіону [8]. Окрім безпосередніх загроз, пов'язаних із військовим аспектом політики ВРНС, важливим є ідеологічне навантаження документа, що створює умови для легітимізації подальшої експансії Росії. Центральним елементом цієї стратегії є концепція Росії як «Утримувача» (рос. «Удерживающего»), яка має чітке есхатологічне підґрунтя. У рамках цієї концепції Росія позиціонується як духовний захисник світу від морального розкладу та хаосу, які, за версією Кремля, несуть західні демократії. Використання релігійно-містичного обґрунтування політики стає важливим фактором мобілізації населення, оскільки переводить конфлікт з політичної площини у духовну, де агресія та насильство отримують додаткове виправдання [9].

Поряд з ідеологічними концепціями, значне місце в документі відводиться питанню культурної експансії. Російська політика просуває ідею єдиного культурного простору, що виходить за межі сучасних кордонів РФ. Активне просування російської мови, культури та історичної пам'яті, які представлені як невід'ємна частина «Русского мира», має на меті створення умов для поступового поглинання культурних просторів сусідніх країн, зокрема України. З огляду на це, стратегічною метою України має бути активізація заходів із захисту власного інформаційно-культурного простору від російських впливів, підтримка української мови та культури як ключових елементів національної безпеки.

У сфері міжнародних відносин Росія, згідно з документом ВРНС, прагне створити альтернативну західній глобалізаційну модель, активно залучаючи країни Глобального Півдня та просуваючи концепцію «багатополярного світу». Така політика має на меті знизити вплив Заходу на міжнародній арені та створити нові політичні й економічні альянси під російським впливом. Для України ці процеси створюють додаткові виклики, оскільки Росія використовує економічні важелі, пропаганду та дезінформацію для послаблення міжнародної підтримки України і створення антизахідних настроїв всередині країни.

У контексті економічної політики, чітко прослідковується прагнення Кремля до формування економічної моделі, максимально незалежної від зовнішніх впливів.

Особливий акцент робиться на досягненні економічного суверенітету, який дозволив би Росії уникнути впливу міжнародних санкцій і економічного тиску з боку західних країн [10]. Стратегічно така політика спрямована на зміцнення оборонно-промислового комплексу РФ, що становить пряму загрозу для України, адже вона збільшує потенціал російських військових дій проти сусідніх держав. У відповідь Україна має не лише зміцнювати власний оборонний потенціал, але й активно залучати міжнародні економічні ресурси та партнерства, зокрема через інтеграцію з Європейським Союзом і розвиток взаємовигідних економічних зв'язків із західними країнами.

Одним із головних механізмів ідеологічного впливу сучасної російської пропаганди є історичний ревізіонізм – цілеспрямоване переписування та перекручування минулого з метою легітимації поточних політичних рішень і дій. В основі цієї стратегії лежить прагнення створити єдину, контрольовану інтерпретацію історії, яка б зміцнювала політичну владу, національну ідентичність у вигідному Кремлю форматі та виправдовувала агресивну зовнішню політику, зокрема щодо України [11, с. 196]. Особливе місце в цьому процесі займає Київська Русь. Російський офіціоз системно

намагається представити її не як спільну спадщину трьох східнослов'янських народів, а як виключно «першу російську державу». У публічному дискурсі активно поширюється теза, що саме Москва – єдиний спадкоємець Русі, а українська історична традиція є похідною, вторинною або навіть штучною конструкцією. Подібні твердження ігнорують або спотворюють історичні факти: політичну, мовну, релігійну та культурну автономність українських земель ще з часів Великого князівства

Маніпуляції з історією також включають переписування фактів щодо пакту Молотова – Ріббентропа, де радянсько-німецька співпраця у 1939 році подається як «вимушений крок» або навіть «дипломатичний успіх». Натомість відповідальність за початок війни перекладається виключно на західні держави, які, мовляв, «не захотіли слухати Сталіна». У шкільних підручниках, медіа, виступах політиків просувається викривлена інтерпретація історичних фактів. Наприклад, незалежність України 1991 року трактується не як закономірне право національного самовизначення, а як наслідок «геополітичної катастрофи» – розпаду СРСР. Таке бачення сприяє формуванню образу України як «тимчасово втраченого» суб'єкта, який має повернутися під контроль Москви [12, с. 236].

Міф про «несправедливі кордони» та «історичні території» посідає чільне місце в російському пропагандистському арсеналі й використовується для виправдання експансіоністської політики. У цьому наративі сучасні кордони пострадянських держав зображуються як штучні, накладені ззовні, а отже – такі, що не мають легітимності. Особливо активно цей мотив використовується щодо України, територіальну цілісність якої Кремль послідовно підриває з 2014 року. Ідея про «історичні території» базується на вибірковому та маніпулятивному трактуванні минулого. Наприклад, у випадку Донбасу акцент робиться на його «індустріальній величі» в складі СРСР та «культурній близькості» до Росії, а захоплення регіону позиціонується як відновлення історичної справедливості [13, с. 87].

Цей міф транслюється на міжнародну аудиторію через дипломатичні заяви, публікації, «історичні дослідження» та виступи в ООН, де Росія позиціонує себе як сторону, що не нападає, а «захищає» історичну правду й права своїх співвітчизників. Така риторика є продовженням імперської логіки, яка ігнорує принцип недоторканності кордонів, закріплений у міжнародному праві, зокрема в Гельсінському заключному акті 1975 року та Статуті ООН.

Інструменталізація теми «несправедливих кордонів» є небезпечною не лише для України, а й для інших сусідів Росії – Грузії, Молдови, Казахстану, країн Балтії, щодо яких також висловлювалися ревізіоністські меседжі. Таким чином, цей міф служить ширшій стратегії реваншизму, яка

прагне ревізії післявоєнного й пострадянського устрою Європи. У такий спосіб Росія не просто маніпулює минулим, а створює альтернативну історичну реальність, де будь-який акт агресії виправдовується відновленням «історичної справедливості». Така стратегія історичної інтерпретації є прямою загрозою міжнародній стабільності, оскільки дозволяє Кремлю легітимізувати анексії, окупації та інші форми зовнішньої експансії під прикриттям боротьби за «історичну правду».

Ще одним поширеним прийомом російського історичного ревізіонізму є побудова пропагандистського наративу через протиставлення «героїчного минулого» – «зрадницькій сучасності». Така схема базується на ідеалізації певних періодів історії, насамперед перемоги у Другій світовій війні, радянської індустріалізації та «величі імперії», які подаються як золотий вік, що був зруйнований внутрішніми або зовнішніми ворогами. У цьому наративі минуле сакралізується – воно стає не просто джерелом національної гордості, а священним орієнтиром. Події, що пов'язані з героїзмом, перемогами чи «єдністю народу», наділяються моральною абсолютністю, тоді як сучасні демократичні процеси, прагнення до незалежності чи європейської інтеграції сусідніх держав зображуються як «зрада», «розпад» або «деградація». Особливу роль у цьому зіставленні відіграє образ «великої перемоги» у Другій світовій війні. Російська пропаганда формує уявлення, що всі, хто не поділяє офіційного бачення цієї історії – вороги, які намагаються знищити «історичну пам'ять» і принизити «подвиг народу». Ті держави, що вшановують жертв сталінізму або мають інше бачення історії, автоматично потрапляють до категорії «небезпечних ревізіоністів».

Водночас внутрішні політичні процеси в самій Україні або інших пострадянських країнах, спрямовані на декомунізацію, переосмислення репресивної спадщини та подолання імперських наративів, зображуються як відступ від «правильної історії». Сучасність у цьому дискурсі фігурує як епоха «зради», а отже – така, що потребує виправлення, повернення до «традицій» і «істинних цінностей» [14, с. 312]. Цей пропагандистський трюк дозволяє Кремлю делегітимізувати всі альтернативні форми історичної пам'яті й підтримувати авторитарну модель мислення, в якій минуле – не об'єкт дослідження, а знаряддя контролю. Такий підхід не тільки пригнічує критичне мислення, а й сприяє формуванню ворожого ставлення до всього «іншого» – демократичного, плюралістичного, проєвропейського.

Протиставлення «героїчного минулого» та «зрадницької сучасності» створює чітке ідеологічне розмежування: все, що належить до радянської епохи чи «великої Росії», є морально правильним, героїчним і гідним наслідування; натомість усе сучасне, що не узгоджується з імперською

візією Кремля, – небезпечне, зрадливе або нав'язане Заходом. У цьому наративі Україна постає як приклад країни, яка «зрадила» історичну єдність, відкинула спільну спадщину й обрала «неправильний шлях». Саме тому її сучасна політика, незалежність і культурна ідентичність зображуються як штучні, ворожі та загрозливі для самої ідеї «русского мира». Будь-які дії української держави – від декомунізації до мовної політики чи євроінтеграції – сприймаються як частина ширшого процесу «історичної зради» [15].

Цей механізм пропаганди працює особливо ефективно в поєднанні з патріотичним вихованням, масовими культурними заходами та фільмами, які романтизують радянське минуле. Він спрямований не лише на формування національної гордості, а й на створення непримиренного ставлення до теперішніх реалій, які суперечать ідеологічним шаблонам – і водночас виправдовує будь-яке насильство як «спробу відновити порядок». Усе це формує замкнену систему, в якій сучасність існує лише як недосконалий, «зраджений» стан, що потребує очищення, повернення до «справжнього шляху» та «великої історії». У такій логіці майбутнє можливе лише через реваншизм, відновлення втраченої «історичної величі» – навіть ціною війни.

У цьому ревізіоністському дискурсі політика стає продовженням історії – але не в сенсі її осмислення, а як її інструменталізація. Минуле більше не є складним багатоголосим простором досвіду, а перетворюється на схематичний міф: або героїчне й піднесене, або зрадницьке й чужорідне. Така бінарна опозиція зручно вписується в логіку «ми – вони», де «ми» – це носії правди, гідності й духовності, а «вони» – зрадники, чужинці, вороги. На цьому тлі будь-яке сучасне прагнення до реформ, демократизації чи плюралізму в Росії сприймається як наслідок «розпаду морального порядку», запозиченого з Заходу. А сусідні держави, які обирають інші шляхи розвитку, автоматично демонізуються. Така логіка дозволяє виправдати не тільки воєнну агресію, а й внутрішні репресії: мовляв, «зрадників» потрібно або переконати, або знищити [16].

Таким чином, протиставлення «героїчного минулого» і «зрадницької сучасності» – це не просто риторичний прийом. Це механізм тотального ідеологічного контролю, який руйнує уявлення про складність історії та нав'язує просту й зручну модель мислення, спрямовану на консервацію авторитаризму, відтворення імперської логіки та делегітимацію усього «іншого» – насамперед України, Європи та ліберального світу загалом. Історичний ревізіонізм є одним із центральних інструментів сучасної російської пропаганди, який активно використовується для формування потрібного ідеологічного середовища як усередині країни, так і за її межами.

Через системне переписування минулого, сакралізацію «героїчної історії» та делегітимацію сучасних процесів Росія створює зручну наративну конструкцію, що слугує виправданням експансіоністської політики.

Ретроспективна міфологізація Київської Русі, героїзація радянського минулого, ідеї про «несправедливі кордони» та втрачені «історичні території», а також чітке протиставлення «правильного» минулого – «збоченій» сучасності формують спрощену й агресивну ідеологію, яка виправдовує насильство, окупацію, репресії й знищення інакшості. У цьому контексті історія перестає бути предметом наукового осмислення – вона стає зброєю.

Такі маніпуляції з минулим особливо небезпечні в умовах війни, оскільки вони не лише підривають довіру до історичної правди, але й слугують платформою для легітимації воєнних злочинів, етнічних чисток та заперечення існування незалежних націй. У випадку України російський історичний ревізіонізм є складовою гібридної агресії, спрямованої на знищення ідентичності, історичної суб'єктності та права на майбутнє.

Висновки. Результати дослідження засвідчили, що історико-релігійні наративи становлять одну з головних опор сучасної російської пропаганди, особливо у контексті гібридної війни проти України. Концепція «Русского мира» формує цілісний ідеологічний каркас, у якому історія й релігія тісно переплетені та слугують засобом обґрунтування зовнішньої експансії, делегітимації української державності та знецінення національної ідентичності. Міф про «триєдиний народ» і сакралізація Києва як «колиски руської цивілізації» створюють основу для політичних і територіальних претензій. Водночас Російська православна церква виступає не лише духовною інституцією, а й активним агентом державної ідеології, легітимізуючи агресію, освячуючи війну як «священну» і підкріплюючи образ Росії як «утримувача» світового порядку. Особливу тривогу викликає системний історичний ревізіонізм, що проявляється у фальсифікації минулого, героїзації радянської доби, створенні міфів про «несправедливі кордони» та делегітимації незалежності пострадянських держав. Такі наративи транслюються як на внутрішню, так і на міжнародну аудиторію, створюючи альтернативну реальність, у якій будь-яка агресія постає як «історична справедливість». Усе це дозволяє говорити про системне використання історії, віри та культури як засобів війни, що вимагає усвідомленої протидії. Українська держава має посилювати інформаційну безпеку, інвестувати в гуманітарну політику, підтримувати історичну освіту, критичне мислення та розвиток національного культурного наративу як основи стійкості у протистоянні з пропагандистською агресією Росії.

Література

1. Бокоч В. «Русскій мір» як геополітична стратегія Російської Федерації. Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія: Політичні науки. 2019. Випуск 24. С. 4. URL: https://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/24_2019/20.pdf

2. Сірко В. С. Дезінформація під час російсько-української війни. Юридичний вісник. 2022. № 4. С. 39–45.

3. Калінін І. Використання минулого в путінській Росії. 2018. С. 87–90.

4. Данилова Н. Російська ідентичність і зовнішня політика: історична перспектива. 2015. С. 63–78.

5. Russian Orthodox Church providing military training to kids. The Christian Post. 14 лютого 2023. URL: https://www.christianpost.com/news/russian-orthodox-church-providing-military-training-to-kids.html

6. Inside Russia's Military Training Schools for Teens. TIME. 19 жовтня 2016. URL: https://time.com/4516808/inside-russias-military-training-schools-for-teens/

7. Russian Orthodox priests face persecution from state and church for supporting peace in Ukraine. Associated Press. 23 вересня 2023. URL: https://apnews.com/article/21660b57105a95a04e6321fb8baffa9e

8. «Звичайний фашизм»: розбір тез про «священну війну» Росії. Радіо Свобода. 2023. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/zvychaynyy-fashyzm-rozbir-tez-pro-svyashchennuyu-voynu-rosiyi/32890534.html

9. Єретиків «русского міра» та пропагандистів засудила Православна Церква України. Тернополяни. 2024. URL: https://ternopoliany.te.ua/religiya/91884-eretikiv-russkogo-mira-ta-propagandistiv-zasudila-pravoslavna-tserkva-ukrajini

10. Генезис ідеології «русского мира» на межі XX–XXI ст. та її основні риси. Релігійно-інформаційна служба України. 2024. URL: https://risu.ua/genezis-ideologiyi-russkogo-mira-na-mezhi-hhhhi-st-ta-yiyi-osnovni-risi_

11. Плохій С. Брама Європи: Історія України від скіфських воєн до незалежності. Переклад з англійської. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. 2016. 196 с.

12. Грицак Я. Постколоніальне недостатньо. Slavic Review. 2015. Том 74. № 4. С. 232–237.

13. Варга Т. Дезінформація та пропаганда як інструменти ведення гібридної війни Росії проти України. Актуальні проблеми міжнародних відносин. 2024. № 12. С. 87–94.

14. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму. Київ: Либідь. 2019. 312 с.

15. Свята Русь як основа ідеології російської агресії. Релігійно-інформаційна служба України (RISU). 2023. URL: https://risu.ua/svyata-rus-yak-osnova-ideologiyi-rosijskoyi-agresiyi_n137584

16. Український інститут національної пам'яті. Декомунізація: законодавство та практика. Київ: УІНП. 2017.

References

1. Bokoch V. (2019) Russkyi mir yak heopolitychna stratehiia Rosiiskoi Federatsii ["Russkiy Mir" as a geopolitical strategy of the Russian Federation]. *Visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia: Politychni nauky*, (24), 4. https://fps-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/24_2019/20.pdf [in Ukrainian].

2. Sirko V. S. (2022) Dezinformatsiia pid chas rosiisko-ukrainskoi viiny [Disinformation during the Russian-Ukrainian war]. *Iurydychnyi visnyk*, (4), 39–45 [in Ukr].

3. Kalinin I. (2018) Vykorystannia mynuloho v putinskii Rosii [The use of the past in Putin's Russia], 87–90 [in Ukrainian].

4. Danilova N. (2015) Rosiiska identychnist i zovnishnia polityka: istorychna perspektyva [Russian identity and foreign policy: A historical perspective], 63–78 [in Ukrainian].

5. The Christian Post (2023, February 14) Russian Orthodox Church providing military training to kids. https://www.christianpost.com/news/russian-orthodox-church-providing-military-training-to-kids.html

6. TIME (2016, October 19) Inside Russia's military training schools for teens. https://time.com/4516808/inside-russias-military-training-schools-for-teens/

7. Associated Press (2023, September 23) Russian Orthodox priests face persecution from state and church for supporting peace in Ukraine. https://apnews.com/article/21660b57105a95a04e6321fb8baffa9e

8. Radio Svoboda (2023) Zvychaynyi fashyzm: rozbir tez pro sviashchennu viinu Rosii ["Ordinary fascism": Analysis of the Russian "sacred war" narrative]. https://www.radiosvoboda.org/a/zvychaynyy-fashyzm-rozbir-tez-pro-svyashchennuyu-voynu-rosiyi/32890534.html [in Ukrainian].

9. Ternopolyany (2024) Pravoslavna Tserkva Ukrainy zasudyla propahandystiv ta yerytykiv "Russkoho Myra" [The Orthodox Church of Ukraine condemns the propagandists and heretics of the "Russkiy Mir"]. https://ternopoliany.te.ua/religiya/91884-eretikiv-russkogo-mira-ta-propagandistiv-zasudila-pravoslavna-tserkva-ukrajini [in Ukrainian].

10. Relihiina informatsiina sluzhba Ukrainy (2024) Henezys ideolohii "Russkoho Myra" na mezhi KhKh–KhKhI st. ta yii osnovni rysy [Genesis and key features of the ideology of "Russkiy Mir" at the turn of the 20th–21st centuries]. https://risu.ua/genezis-ideologiyi-russkogo-mira-na-mezhi-hhhhi-st-ta-yiyi-osnovni-risi_ [in Ukrainian].

11. Plokhy S. (2016) Brama Yevropy: Istoriia Ukrainy vid skifskykh voien do nezalezhnosti [The Gates of Europe: A history of Ukraine from the Scythian wars to independence]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dosvillia [in Ukrainian]

12. Hrytsak Y. (2015) Postkolonialne nedostatno [Postcolonial insufficiency]. *Slavic Review*, 74(4), 232–237 [in Ukrainian].

13. Varha T. (2024) Dezinformatsiia ta propahanda yak instrumenty vedennia hibrydnoi viiny Rosii proty Ukrainy [Disinformation and propaganda as tools of Russia's hybrid war against Ukraine]. *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn*, (12), 87–94 [in Ukrainian].

14. Kasianov H. (2019) Teorii natsii ta natsionalizmu [Theories of nation and nationalism]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

15. Relihiina informatsiina sluzhba Ukrainy (2023) Sviata Rus yak osnova ideolohii rosiiskoi ahresii [Holy Rus' as the foundation of the ideology of Russian aggression]. https://risu.ua/svyata-rus-yak-osnova-ideologiyi-rosijskoyi-agresiyi_n137584 [in Ukrainian].

16. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati (2017) Dekomunizatsiia: zakonodavstvo ta praktyka [Decommunization: Legislation and practice]. Kyiv: UINP [in Ukrainian].

УДК 378.147.811.161.2’237

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-243-255

Бабій Ірина Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org./ 0000-0002-1568-7920

Свистун Ніна Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org./ 0000-0003-0398-8803

Заваринська Ірина Федорівна кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org./ 0000-0002-1343-3505

ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ТА НОВІТНІХ ОРІЄНТИРІВ

Анотація. У статті розглядаються особливості вивчення синтаксису української мови у вищій школі в контексті сучасних освітніх орієнтирів, що зумовлені реформуванням системи освіти, впровадженням компетентнісного підходу та необхідністю інтеграції національних і європейських стандартів навчання. Акцент робиться на ролі синтаксису як фундаментального розділу мовознавства, знання якого забезпечує формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців. У статті окреслено ключові тенденції викладання синтаксису: поєднання традиційної наукової бази з новітніми педагогічними технологіями, використання інтерактивних методів навчання, розвиток критичного мислення та уміння застосовувати синтаксичні знання у практичній діяльності. Особлива увага приділена питанням міждисциплінарної інтеграції, цифровізації навчального процесу, створенню електронних освітніх ресурсів, що підвищують ефективність засвоєння матеріалу. Вивчення синтаксису у вищій школі не повинно обмежуватися лише теоретичними аспектами, а має сприяти формуванню вмінь аналізувати мовні явища, будувати різні типи висловлювань, розбору речень, удосконалювати навички академічного письма та публічної комунікації. Оновлення методики викладання синтаксису відповідно до сучасних освітніх

орієнтирів є важливою умовою підвищення якості мовної освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців на ринку праці. Вивчення синтаксису української мови у закладах вищої освіти є одним із основних етапів формування фахових компетентностей філологів, журналістів, перекладачів та інших спеціалістів, чия діяльність пов'язана з гуманітарним напрямком і словом зокрема. Цей процес поглиблює знання здобувачів про будову словосполучень і речень, взаємозв'язків між словами, а також про засоби вираження думки. Основною метою вивчення синтаксису є формування системного розуміння мови як цілісного явища.

Узагальнено, що вивчення синтаксису у закладах вищої освіти – це складний процес, який формує не лише лінгвістичні уміння й навички здобувачів – майбутніх фахівців, а й загальнокультурну компетентність студента, його здатність до ґрунтовного осмислення мовних явищ та їх ефективного використання.

Ключові слова: синтаксис української мови, заклади вищої освіти, компетентнісний підхід, методика викладання, синтаксичний розбір, комунікативна компетентність.

Svystun Nina Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,Ternopil, https://orcid.org./ 0000-0003-0398-8803

Babii Iryna Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,Ternopil https://orcid.org./ 0000-0002-1568-7920

Zavarynska Iryna Fedorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,Ternopil, https://orcid.org./ 0000-0002-1343-3505

STUDYING THE SYNTAX OF MODERN UKRAINIAN IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY APPROACHES AND EMERGING EDUCATIONAL GUIDELINES

Abstract. The article examines the specifics of studying the syntax of the Ukrainian language in higher education in the context of modern educational guidelines, resulting from the reform of the education system, the implementation of a competency-based approach, and the need to integrate national and European standards of education. The emphasis is placed on the role of syntax as a

fundamental branch of linguistics, knowledge of which contributes to the development of professional linguistic and communicative competence of future specialists. The article outlines key trends in teaching syntax: combining the traditional scientific basis with innovative pedagogical technologies, the use of interactive teaching methods, the development of critical thinking, and the ability to apply syntactic knowledge in practical activities. Special attention is devoted to issues of interdisciplinary integration, the digitalization of the educational process, and the creation of electronic educational resources that enhance the efficiency of learning. The study of syntax in higher education should not be confined solely to theoretical aspects but should foster the formation of skills to analyze linguistic phenomena, construct different types of utterances, perform syntactic analysis, improve academic writing, and develop public communication skills. Updating the methodology of teaching syntax in accordance with modern educational guidelines is an essential condition for improving the quality of language education and preparing competitive specialists for the labor market.

The study of the syntax of the Ukrainian language in higher education institutions is one of the main stages in the formation of professional competencies of philologists, journalists, translators and other specialists whose activities are related to the humanitarian direction and the word in particular. This process deepens the knowledge of applicants about the structure of word combinations and sentences, the relationships between words, as well as about the means of expressing thought. The main goal of studying syntax is to form a systematic understanding of language as a holistic phenomenon. It is generalized that the study of syntax in higher education institutions is a complex process that forms not only the linguistic skills and abilities of applicants - future specialists, but also the general cultural competence of the student, his ability to thoroughly comprehend linguistic phenomena and their effective use.

Keywords: syntax of the Ukrainian language, higher education institutions, competency-based approach, teaching methodology, syntactic analysis, communicative competence.

Постановка проблеми. Основним завданням в умовах сучасності є модернізація організації освітнього процесу відповідно до європейських орієнтирів. В умовах оновленої освітньої парадигми змінюються пріоритети навчальної діяльності, удосконалюються шляхи та прийоми вивчення структурних рівнів української мови.

Сучасний стан та зміни освітнього простору, оновлення змісту навчання сприяють формуванню висококваліфікованих фахівців. Вивчення синтаксису української мови у закладах вищої освіти є одним із основних етапів формування фахових компетентностей філологів, журналістів,

перекладачів та інших спеціалістів, чия діяльність пов'язана з гуманітарним напрямком і словом зокрема. Цей процес поглиблює знання здобувачів про будову словосполучень і речень, взаємозв'язків між словами, а також про засоби вираження думки.

Основною метою вивчення синтаксису є формування системного розуміння мови як цілісного явища. Синтаксис тісно пов'язаний із лексикою, морфемікою, дериватологією, морфологією.

Серед основних завдань виділяємо такі:

- *систематизація та поглиблення знань* (здобувачі розширюють свої знання про синтаксичні одиниці – від словосполучення до складної синтаксичної конструкції);
- *теоретичне значення* (ознайомлення з різними підходами учених та науковими концепціями, наявними в українській та світовій лінгвістиці);
- *аналітичні навчички* (розвиток уміння робити синтаксичний аналіз реченнєвих структур, визначати типи речень, види і засоби зв'язку в них, функції членів речення);
- *практичне застосування* (оволодіння навичками правильного і стилістично доцільного використання синтаксичних конструкцій у власному мовленні – як усному, так і писемному);
- *культура мовлення* (відчуття мови, здатності до корекції та редагування текстів, уникнення синтаксичних та пунктуаційних помилок).

Курс синтаксису у закладах вищої освіти, як правило, охоплює такі основні розділи:

1. **Словосполучення** – їх ознаки, класифікації за морфологічною природою опорного слова, за видами зв'язку, за будовою та ін.
2. **Прості речення** – вивчаються головні та другорядні члени речення, їхня роль та функції; типи простих речень за метою висловлювання, за інтонацією, за наявністю/відсутністю головних членів (односкладні – двоскладні), за наявністю/відсутністю другорядних членів (поширені – непоширені), за нявністю чи пропущенням ланок змісту (повні – неповні).
3. **Ускладнені речення** – аналізуються засоби ускладнень простих речень: однорідні члени (головні і другорядні); відокремлені члени (лише другорядні); поширені і непоширені звертання; вставні слова, словосполучення і вставлені конструкції.
4. **Складні речення** – складносурядні, складнопідрядні, безсполучникові, засоби зв'язку в них; багатокомпонентні складнопідрядні речення з однорідною/неоднорідною супідрядністю, послідовною та мішаною підрядністю; складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку.
5. **Пунктуація** – систематичне вивчення правил уживання розділових знаків у різних реченнєвих конструкціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспектологія сучасного синтаксису різноманітна. Мовознавці виокремлюють формально-синтаксичний, семантико-синтаксичний, комунікативний, функціональний аспекти вивчення синтаксису. Відомими дослідниками у галузі синтаксису є І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, К. Шульжук, І. Вихованець, А. Загнітко, М. Каранська, П. Дудик, Л. Прокопчук, Л. Кадомцева, К. Городенська та ін. Теоретико-методологічні засади навчання синтаксису та пунктуації, інноваційні методи викладання представлені у науково-методологічних розвідках таких лінгводидактів, як: В. Мельничайко, М. Вашуленко, Н. Іваницька, С. Єрмоленко, Н. Ковальчук та ін. [2].

Саме на синтаксичному рівні реалізуються мовні одиниці усіх інших рівнів (фонетичний, лексичний, семантичний, словотвірний, морфологічний, стилістичний). Оволодіння синтаксичним рівнем мовної системи відбивається на якості комунікативних умінь і навичок учнів та безпосередньо впливає на формування національно-мовної особистості в умовах неперервної мовної освіти [4, с. 7].

Метою статті є з'ясування особливостей сучасного підходу до викладання синтаксису української мови у закладах вищої освіти, аналіз тенденцій його оновлення та визначення перспектив удосконалення методики відповідно до сучасних освітніх орієнтирів.

Виклад основного матеріалу. Для сучасного етапу розвитку лінгвістики характерною є посилена увага мовознавців до різноманітних проблем синтаксису, що зумовлено розвитком функціональної та комунікативної лінгвістики, які вимагають нового окреслення окремих явищ синтаксичної будови. У колі цих проблем однією з найважливіших є встановлення взаємозв'язку і взаємовідношення між синтаксичною та семантичною структурами речення, що значною мірою визначається конструктивною роллю предиката у реченні.

Зазначимо, що здобувачі вищої освіти повинні мати глибоку теоретичну базу, оволодіти необхідним понятійним апаратом і вільно застосовувати набуті в процесі вивчення курсу знання при виконанні практичних завдань. Методика вищої школи на сьогодні виробила різні кроки, моделі і прийоми вивчення тієї чи іншої дисципліни. «У процесі оволодіння мовним матеріалом передбачається обов'язкове засвоєння певного кола знань теоретичного характеру і набуття значної кількості умінь і навичок. Уміння включає в себе комплекс знань, прийомів, дій» [3, с. 30].

Пропонуємо у своїй праці розглянути зміст навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова (синтаксис)», яка вивчається на 4 курсі (VII семестр (просте і ускладнене речення)).

Рекомендовано структурувати курс у вигляді модулів, які послідовно формують загальні та фахові компетентності здобувачів і відповідні програмні результати навчання.

На лекціях акцентуємо увагу на таких основних темах за двома модулями, як: Змістовий модуль 1: **синтаксис як лінгвістична дисципліна** (розглядаємо синтаксис як розділ мовознавства, історію синтаксису української мови; напрями сучасних синтаксичних досліджень; **слово-сполучення як одиниця синтаксису** (опрацьовуємо зі здобувачами основні ознаки словосполучення; підрядні та сурядні словосполучення; класифікацію підрядних словосполучень: за морфологічною природою опорного слова; за характером змістових відношень; за формами синтаксичного зв'язку; за будовою); **речення як основна одиниця синтаксису** (основні ознаки речення; поняття предикативності; граматичні категорії речень; форма і парадигма речень; модальність речень. Здобувачі повинні розуміти речення як трьохаспектну одиницю, де вивчаються: а) формальна організація речення; б) семантична організація речення; в) комунікативна організація речення; традиційне вчення про типи речень; структура простого речення; прості речення за метою висловлювання та інтонацією; односкладність/двоскладність, поширені/непоширені, повні/ неповні речення; предикативна основа та інтонаційна завершеність як основні ознаки речення; **підмет і присудок як головні члени простого речення** (даємо здобувачам знання про предикативний центр (підмет і присудок, способи їх вираження; складні випадки аналізу); **другорядні члени речення** (акцентуємо увагу на критеріях визначення другорядних членів речення (означення як другорядний член речення, способи його вираження; узгоджені та неузгоджені означення; прикладка як різновид означення; додаток як другорядний член речення; обставина; складні випадки аналізу другорядних членів; **односкладні речення; неповні речення; слова-речення** (здобувачі отримують знання про види односкладних речень: означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові, інфінітивні, номінативні речення; неповні речення; різновиди неповних речень; місце неповних речень серед інших видів простих речень. Змістовий модуль 2: **поняття про просте ускладнене речення** (розглядаємо знаки та різновиди простих ускладнених речень; речення з напівпредикативністю і внутрішньорядними відношеннями. Поняття про сурядні ряди і смислові відношення між ними; о**днорідні члени речення** (пропонуємо розглянути **о**днорідні члени речення як компоненти сурядного ряду, їх ознаки; граматичні засоби вираження однорідності; однорідні та неоднорідні означення; узагальнювальні слова в реченнях з однорідними членами; **відокремлені члени речення** (поняття

про відокремлені другорядні члени речення; загальні умови відокремлення членів речення, відокремлені обставини, додатки, уточнювальні члени речення); **речення зі вставними і вставленими конструкціями** (подаємо поняття про вставні компоненти, їх функціонально-семантичні групи; засоби вираження вставних слів та словосполучень; вставні речення; вставлені слова, словосполучення, речення; відмінність між вставними та вставленими конструкціями; **звертання, його граматичний статус** (типи, функції та засоби вираження звертання; речення з кличними комунікатами та їх варіантами; кличні комунікати та їх модифікації; відмінність між звертанням і односкладним вокативним реченням.

На практичних заняттях до кожної теми здобувачі виконують різні види вправ і завдань для закріплення знань, умінь і навичок. Регулярне виконання вправ із синтаксису сприяє розвитку аналітичного мислення, підвищенню мовної грамотності, формуванню комунікативної компетентності.

У сучасній системі освіти наявні різні способи закріплення, узагальнення та перевірки набутих знань. У пріоритеті на сьогодні модульні технології навчання і рейтингові системи контролю й оцінювання знань.

Інтеграція цифрових інструментів у викладання синтаксису відкриває широкі можливості: віртуальні корпуси текстів, платформи для створення інтерактивних вправ, тестів тощо. Викладачі можуть використовувати мультимедійні презентації, навчальні платформи для організації дистанційних і змішаних форматів навчання.

Особливе місце займають освітні платформи, на яких здобувачі мають змогу ознайомитися зі структурою навчальної дисципліни, супровідними документами, критеріями оцінювання, мають змогу виконувати різні типи завдань тощо. Такою є, зокрема, система MOODLE – платформа для навчання, яка надає викладачам та здобувачам різні можливості для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного.

Одним із елементів модульно-рейтингового навчання є різні види самостійної пізнавальної та фахової діяльності здобувачів.

Для організації і проведення самостійної та індивідуальної роботи використовуємо навчально-методичний посібник, в якому вміщено завдання для самостійних робіт, індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ), тести, праці для самостійного опрацювання, перелік запитань для самоконтролю, запитання для підсумкового тестування [1].

Варіанти самостійних робіт містять теоретичні та практичні завдання. Пропоновані самостійні роботи можуть бути підсумковими, заліковими та екзаменаційними. їх можна застосовувати з метою підготовки до виконання підсумкової екзаменаційної роботи тощо.

Подаємо зразок завдання для самостійної роботи здобувачів:

Варіант 1

1. Охарактеризуйте означення як другорядний член речення. Узгоджені й неузгоджені означення.

2. Із поданих сполук випишіть словосполучення. Які сполуки не є словосполученнями? Умотивуйте свій вибір.

Розмова з батьком, солов'їна пісня, без вас, будуть писати, більш вихований, Рава Руська, красивий Тернопіль, хвилі Дніпра, швидко виконати, підійти ближче, заспівати пісню, букет троянд, кава з молоком, газети і журнали, періодичне видання, чітка відповідь, спагеті по-міланськи.

3. Підкресліть головні члени речення, вкажіть їх типи та способи вираження.

1. Спочиває степ, набирається прохолоди після денної співучої спеки (О. Гончар). 2. Два хитрих мудрого не переважать (Нар. творчість). 3. Світ незбагненний здалеку і зблизька (Л. Костенко). 4. Микола з Нимидорою склали два полукіпки жита і повернулися в село (І. Нечуй-Левицький). 5. Сім'я сіла вечеряти. 6. Батько зупинився перепочити.

4. У наведених реченнях підкресліть означення, вкажіть їх вид (узгоджені чи неузгоджені).

1. Маленька, ніжна, тендітна берізка журилася за вікном (Н. Шаст). 2. Слово батька – найвагоміше (Нар. мудрість). 3. Прийшов чоловік у чорному плащі та сивому кашкеті (А. Завальська). 4. Будинок праворуч був найвищим. 5. Красива висока жінка з каштановим волоссям увійшла до зали (Н. Шаст).

5. Знайдіть у запропонованих реченнях головні члени. Укажіть типи односкладних речень.

1. Вареників сметаною не зіпсуєш (Нар. творчість). 2. Шилом моря не нагрієш (Нар. творчість). 3. Вечір. 4. Сильний дощ. 5. Люблю! Як в перший раз люблю… (О. Гончар). 5. Хворого морозило. 6. Люблю осінь. 7. Стріляти! 8. До Кракова під'їжджали вночі. 9. Ходімте в сад. (Л. Костенко). 10. Без праці немає щастя (Нар. мудрість).

6. Виконайте синтаксичний аналіз наведених речень.

1. Життя прожити – не поле перейти (Нар. творчість).

2. В квітневий сад розчинено вікно (Л. Костенко).

Важливою складовою сучасного освітнього процесу у вищих навчальних закладах є виконання індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ).

Виконання індивідуальних завдань здійснюється здобувачами за варіантами, включає опрацювання наукових праць із проблем синтаксису та погляди вчених на різні питання цієї науки [посилання на посібник]. Наведемо зразки варіантів завдань із синтаксису, які даємо здобувачам як індивідуальні науково-дослідні завдання:

Варіант 1

1. Написати твір-роздум на тему:

Слово Шевченкове й Франкове, художні шедеври нашої класики хай стануть для нас взірцем і мірилом (О. Гончар).

2. Підкреслити предикативні центри у реченнях у цьому творі, установити типи головних членів.

3. Виписати з художнього тексту 5 односкладних речень різних видів та виконати їх синтаксичний аналіз (художній твір на вибір).

4. Виписати з художнього тексту 5 неповних речень, установіть їх тип (художній твір на вибір).

Варіант 2

1. Напишіть твір-роздум на тему:

Людина сильна силою свого народу (Л. Силенко).

2. Підкресліть та визначте засоби ускладнення простих речень у складеному творі.

3. Випишіть із художнього тексту 5 речень, ускладнених відокремленими обставинами. Виконайте синтаксичний аналіз цих речень.

4. Охарактеризуйте умови відокремлення однорідних означень.

Тестування як об’єктивна й ефективна форма контролю активно застосовується у закладах вищої освіти. Наведемо зразки тестів, які подаємо здобувачам:

У котрому реченні правильно поставлено розділові знаки?

а) *Як любив ти і гори, й поля, синь озер; всю свою Батьківщину (П. Тичина).*

б) *Все навколо: дерева, птахи, люди, сповнене весняної, пружної, нестримної сили (В. Собко).*

в) *У густій мряці, білій, як молоко, все пропадало – гори, небо, ліси, пастухи (М. Коцюбинський).*

г) *В небі, попід хмарами, лине перелітне птаство: качки, чайки, журавлі (О. Довженко).*

У котрому рядку наведено ускладнене речення?

а) *І Всесвіт цей – акваріум планет (Л. Костенко).*

б) *Підлість послідовна, як геометрія, – вибирає найчесніших (Л. Костенко).*

в) *Над присмерком смерек – усіх печалей білі епілоги (Л. Костенко).*

г) *Дорогий мій, сонячний, озвися! (Л. Костенко).*

Установіть, чим ускладнене речення.

Там, далеко, на Вкраїні, сяє сонечко ясне (П. Грабовський).

а) однорідними членами;

б) відокремленими членами;

в) уточнювальними членами;

г) вставними словами.

У котрому рядку є речення зі вставленою конструкцією?

а) *А колись, – я вам говорю це цілком серйозно, – і ми були молоді! (О. Вишня).*

б) *Який він був, я вже не пам'ятаю (Л. Костенко).*

в) *В Дніпрі купається Купава. Мені ще рочків, може, три (Л. Костенко).*

г) *Душа полів, ти пам'ятаєш стерні? (Л. Костенко).*

У котрому рядку є речення з відокремленим додатком?

а) *Гримотить над світом люта битва за твоє життя, твої права (В. Симоненко).*

б) *Ой не крийся, природо, не крийся, що ти в тузі за літом, у тузі (П. Тичина).*

в) *Як тебе починала співати, в мене очі горіли, мов жар (Леся Українка).*

г) *На його дворі, замість похилої хатини, стояв великий будинок (П. Мирний).*

Одним із завдань, які виконують студенти і на лабораторних заняттях, і вдома, є виконання повного синтаксичного аналізу речень. Наведені схеми синтаксичного аналізу речень допоможуть здобувачам правильно, логічно та послідовно виконувати розбір.

Схема синтаксичного аналізу простого речення

1. Аналізоване речення. Вказати, що речення просте.

2. Тип речення за метою висловлювання – розповідне, питальне, спонукальне, бажальне.

3. За інтонацією (емоційно-експресивним забарвленням) – окличне, неокличне.

4. Тільки для розповідних за характером предикативних відношень – стверджувальне, заперечне (частково- чи загальнозаперечне).

5. За наявністю головних членів – двоскладне, односкладне. Якщо речення односкладне, визначити його структурно-семантичний тип (означено-особове, неозначено-особове, узагальнено-особове, безособове, інфінітивне, номінативне, вокативне, ґенітивне).

6. За наявністю другорядних членів – поширене, непоширене.

7. За повнотою – повне, неповне.

8. За ускладнювальними компонентами – неускладнене, ускладнене. Якщо речення ускладнене, вказати засіб ускладнення (однорідні члени речення, відокремлені члени речення, звертання, вставні та вставлені конструкції).

9. Розібрати речення за членами речення.

10. Аналіз головних членів речення. Вказати тип підмета, тип присудка і якими частинами мови вони виражені.

11. Аналіз другорядних членів – група підмета (якщо є), група присудка (якщо є). Виділити усі наявні другорядні члени, вказати їх вид і якою частиною мови виражені.

12. Пояснити розділові знаки у реченні (якщо є).

Для узагальнення набутих теоретичних знань здобувачам пропонуємо запитання для перевірки, наприклад:

1. Що вивчає синтаксис як розділ науки про мову? Як визначають предмет синтаксису представники різних напрямів у мовознавстві?

2. Яка синтаксична одиниця називається словосполученням?

3. Які основні ознаки словосполучення? Які сполуки слів не належать до словосполучень?

4. Що таке предикативність?

5. Які основні ознаки речення?

6. На які типи поділяються речення за метою висловлювання?

7. На які типи поділяються речення за інтонацією?

8. Як поділяються речення за будовою?

9. Які речення називаються простими? Проілюструйте власними прикладами.

10. Із чого складається предикативний центр речення?

У процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова (синтаксис)» використовуються такі засоби оцінювання та методи демонстрування результатів навчання:

- інтерактивні лекції;

- робота в мережі Інтернет на платформі MOODLE;
- тренувальні вправи;
- вирішення проблемних завдань;
- робота з текстами;
- евристична бесіда;
- пояснення викладача;
- робота з навчальною і довідковою літературою;
- методи за логікою викладу змісту навчального матеріалу: аналіз, узагальнення, систематизація; методи інтерактивного навчання, рефлексивні вправи.

Використовуються такі форми контролю:

- поточне оцінювання за змістовим модулем, за виконання тестових завдань;
- оцінювання знань, умінь і навичок з кожної теми на основі виконання вправ, самостійних та контрольних робіт, оцінювання індивідуальних науково-дослідних завдань;
- екзамен.

Із проблематики навчальної дисципліни передбачено також оцінювання за види неформальної освіти (тренінги, майстер-класи, семінари, вебінари, платформи дистанційного навчання). Кількість балів встановлює комісія на основі представлених здобувачами документів, складається протокол. Здійснюється перезарахування окремих тем, модулів, цілого курсу тощо.

Висновки. Отже, синтаксис є одним із найважливіших розділів курсу сучасної української літературної мови. Різні підходи до вивчення синтаксису уможливлюють аналіз синтаксичних одиниць в усіх аспектах їх вияву. Структура, обсяг та зміст лекційних, практичних занять, самостійної роботи, виконання індивідуально-дослідних наукових завдань з курсу синтаксису змінюються та удосконалюються з огляду на підготовку висококваліфікованих учителів-словесників у контексті сучасних європейських орієнтирів.

Загалом вивчення синтаксису у закладах вищої освіти – це складний процес, який формує не лише лінгвістичні уміння й навички здобувачів – майбутніх фахівців, а й загальнокультурну компетентність студента, його здатність до ґрунтовного осмислення мовних явищ та їх ефективного використання.

Література:

1. Бабій І. М., Свистун Н. О. Синтаксис сучасної української мови: самостійна та індивідуальна робота. Словосполучення. Просте речення. Просте ускладнене речення: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 192 с.

2. Бабій І. М., Свистун Н. О. Теоретико-методичні засади навчання синтаксису і пунктуації української мови у вищій школі в контексті сучасних європейських орієнтирів. *Підготовка вчителя філолога у педагогічному вищому навчальному закладі*: монографія / за ред.В. Мельничайка,Л Струганець.Тернопіль:Осадца Ю.В.,2017.С.51-75.

3. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ: Рад. шк, 1982. 216 с.

4. Сидоренко В. Формування синтаксичної компетентності учнів засобами технології кооперативного навчання. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С. 7–15.

References:

1. Babii, I. M. & Svystun, N. O. (2014). *Syntaksys suchasnoi ukrainskoi movy: samostiina ta indyvidualna robota. Slovospoluchennia. Proste rechennia. Proste uskladnene rechennia. [Syntax of the modern Ukrainian language: independent and individual work. Phrase combinations. Simple sentence. Simple complex sentence*]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

2. Babii, I. M. & Svystun, N. O. (2017). Teoretyko-metodychni zasady navchannia syntaksysu i punktuatsii ukrainskoi movy u vyshchii shkoli v konteksti suchasnykh yevropeiskykh oriientyriv [Theoretical and methodological principles of teaching syntax and punctuation of the Ukrainian language in higher education in the context of modern European guidelines]. *Pidhotovka vchytelia filoloha u pedahohichnomu vyshchomu navchalnomu zakladi – Training of a philologist teacher at a pedagogical higher educational institution (pp.51-75). Ternopil: Osadtsa Y.V.* [in Ukrainian].

3. Melnychaiko, V. Ya., Pentyliuk, M. I. & Rozhylo, L. P. (1982). *Udoskonalennia zmistu i metodiv navchannia ukrainskoi movy. [Improving the content and methods of teaching the Ukrainian language]* Kyiv: Rad.shk. [in Ukrainian].

4. Sydorenko, V. Formuvannia syntaksychnoi kompetentnosti uchniv zasobamy tekhnolohii kooperatyvnoho navchannia. [Formation of students' syntactic competence using cooperative learning technology]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli – Ukrainian language and literature at school, 2, 7–15* [in Ukrainian].

УДК: 821.111(73)-31:004.032.26

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-256-266

Бєлєхова Лариса Іванівна доктор філологічних наук, професорка кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова, Херсонський державний університет, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-1743-1865

Шаповал Олександра Сергіївна викладач кафедри морської англійської мови, Національний університет «Одеська морська академія», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0002-7886-7766

НЕПРИРОДНИЙ НАРАТИВ У РОМАНІ КАДЗУО ІШІҐУРО «КЛАРА І СОНЦЕ» У КОГНІТИВНО-НАРАТОЛОГІЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

Анотація. У статті запропоновано аналізування концепції неприродного наративу в романі Кадзуо Ішіґуро «Клара і Сонце» через призму когнітивної наратології та когнітивної поетики. Автори аналізують наративні структури, когнітивні стратегії сприйняття та онтологічні особливості елементів художнього світу роману, а також репрезентацію штучного інтелекту як наратора.

Досліджено міждисциплінарні методи аналізу тексту: неприродну наратологію, когнітивний аналіз тексту та концептуальну метафору, що дозволило виявити особливості конструювання наративного світу та процеси його інтерпретації читачем.

Особливу увагу приділено трьом ключовим аспектам неприродного наративу: а) неприродному художньому світу, який поєднує натуралістичне з неміметичним; б) неприродному розуму наратора, що функціонує за принципами штучного інтелекту; в) неприродним актам нарації, які включають синтаксичну та стилістичну специфіку, рольове іменування і афективну нейтральність.

Автори демонструють, як когнітивні механізми читача, зокрема доконцептуальне сприйняття та метафоричне мислення, сприяють «натуралізації» неприродних елементів та формують емоційний і когнітивний відгук на текст.

У статті окремо розроблено методи інтерпретації неприродного наративу: застосування досвідових схем (фреймів), тематичних аналогій, алегоричних та архетипних підходів, а також встановлено комбіновані

когнітивно-наративні стратегії. Доведено, що роман Ішіґуро є прикладом сучасного неприродного наративу, здатного поєднувати емпатичне сприйняття, емоційний вплив та неміметичну форму оповіді.

Ключові слова: неприродна (неконвенційна) наратологія, неприродний наратив, неприродний наративний світ, штучний інтелект, неприродний наратор, неприродний розум, когнітивний аналіз, концептуальна метафора, емоційний відгук, інтерпретаційна стратегія.

Bieliekhova Larysa Ivanivna a Doctor of Sciences in Philology, Professor of the Department of English Philology and World Literature named after Professor Oleg Mishukov at Kherson State University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-1743-1865

Shapoval Oleksandra Serhiyivna a lecturer of Maritime English Department at National University "Odesa Maritime Academy". Odesa, https://orcid.org/0009-0002-7886-7766

UNNATURAL NARRATIVE IN KAZUO ISHIGURO'S NOVEL *KLARA AND THE SUN* IN COGNITIVE-NARRATOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract. This article examines the concept of unnatural narrative in Kazuo Ishiguro's novel *Klara and the Sun* through the lens of cognitive narratology and cognitive poetics.

The authors analyze narrative structures, cognitive perception strategies, and the ontological characteristics of the novel's storyworld elements, as well as the representation of artificial intelligence in the role of the narrator.

The study relies on interdisciplinary methods of text analysis, including unnatural narratology, cognitive textual analysis, and conceptual metaphor theory, which allow for the identification of the features in the construction of the narrative world and processes of reader's interpretation.

Particular attention is paid to three key aspects of unnatural narrative: (a) the unnatural storyworld, which combines naturalistic and non-mimetic elements; (b) the unnatural mind of the narrator, functioning according to the principles of the artificial intelligence; and (c) unnatural acts of narration, encompassing syntactic and stylistic peculiarities, role-based naming, and affective neutrality.

The authors demonstrate how readers' cognitive mechanisms, especially preconceptual perception and metaphorical thinking, contribute to the "naturalization" of unnatural elements and shape both emotional and cognitive responses of the reader to the text.

The article also considers methods for interpreting unnatural narrative, including the use of experiential schemas (frames), thematic analogies, allegorical and archetypal approaches, as well as combined cognitive-narrative strategies. The study shows that Ishiguro's novel exemplifies a contemporary unnatural narrative capable of integrating empathetic perception, emotional impact, and non-mimetic narrative form.

Keywords: unnatural (non-conventional) narratology, unnatural narrative, unnatural storyworld, artificial intelligence, unnatural narrator, unnatural mind, cognitive analysis, conceptual metaphor, emotional response, interpretive strategy.

Постановка проблеми. Наратологія як теорія наративу залишається предметом постійного інтересу серед дослідників, які прагнуть з'ясувати, як автори й читачі взаємодіють діалогічно через художні тексти та як читацькі інтерпретації сприяють реалізації авторського творчого задуму. Попри те, що багато ключових положень наратології продовжують бути предметом дискусій серед науковців, вивчення сучасної літератури вимагає застосування новітніх підходів і методологій у зв'язку з її складністю та оригінальністю. У цьому контексті дослідження неприродного наративу залишається як актуальним, так і своєчасним. Науковий інтерес до неприродного наративу посилився на початку 2000-х років, особливо в межах досліджень постмодерної літератури, і продовжує привертати увагу як молодих, так і відомих науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні неприродний наратив вивчається у рамках когнітивної наратології як міжнародними, так і українськими дослідниками, серед яких Ян Албер, Стефан Іверсен, Генрік Сков Нільсен, Браян Річардсон, Девід Герман, Моніка Флудернік, Алла Цапів, Флорій Бацевич, Наталія Ізотова та інші. Методологія цього дослідження включає аналітичні інструменти, розроблені Я. Албером, С. Іверсеном, Г. С. Нільсеном та Б. Річардсоном для аналізу неприродного наративу, а також доповнена розробленим у пропонованій розвідці когнітивним аналізом.

Метою статті є аналіз встановлених наративних стратегій роману Кадзуо Ішіґуро *«Клара і Сонце»* [1] крізь призму неприродної наратології, з особливим акцентом на способах інтерпретації таких текстів. Основні завдання дослідження: - описати художній світ (storyworld) та виявити його неприродні ознаки; - розглянути персонажа-протагоніста як репрезентацію «неприродного розуму»; - проаналізувати наративний дискурс роману, зосередившись на неприродному наративі; - встановити інтерпретаційні стратегії подібних текстів.

Новизна дослідження полягає в його міждисциплінарному підході, що поєднує неприродну наратологію, когнітивну поетику та теорію концептуальної метафори для аналізу наративної логіки неприродного розуму, в ролі якого виступає оповідач-штучний інтелект. Вперше інтерпретаційний аналіз роману *«Клара і Сонце»* проведено з використанням теоретичних моделей, запропонованих Браяном Річардсоном, Яном Албером, Монікою Флудернік та іншими.

Виклад основного матеріалу. Браян Річардсон вперше визначив неприродний наратив як анти-міметичні тексти, що порушують параметри традиційного реалізму або виходять за межі конвенцій природної нарації, тобто форм спонтанного усного оповідання [2, С. 139-140]. Термін «неприродний» був введений у роботі Річардсона «*Unnatural Voices: Extreme Narration in Modern and Contemporary Fiction»* [2] як відповідь на й водночас продовження праці Моніки Флудернік «*Towards a "Natural" Narratology»* [3]. За Яном Албером, термін «неприродний» стосується неможливих або неправдоподібних сценаріїв, які порушують логічні чи фізичні закони реального світу. У статті «*Impossible Storyworlds – and What to Do with Them»,* Албер досліджує когнітивні механізми сприйняття екстремальних або неміметичних текстів, які можуть випробовувати здатність людини до розуміння [4].

Для того, щоб охарактеризувати певний текст з точки зору неприродності, необхідно визначити три аспекти:

1) чи є текст прикладом неприродного наративу;
2) яка методологія є доречною для його аналізу;
3) яким чином можна інтерпретувати такий текст [5, С. 5].

У колективній праці «*Unnatural Narratives, Unnatural Narratology: Beyond Mimetic Models*», Ян Албер, Стефан Іверсен, Генрік Сков Нільсен і Браян Річардсон розглядають неприродні наративи у трьох вимірах: неприродні наративні світи, природні розуми та неприродні акти нарації [6]. Пропоноване дослідження спрямоване на встановлення того, чи можна роман *«Клара і Сонце»* віднести до неприродних наративів, на виокремлення характерних рис такого наративу у згаданому романі, а також на дослідження стратегій інтерпретації як спроби аналізу потенційного читацького відгуку.

Крім того, відповідно до праці Б. Річардсона, хоча підходи до неприродної наратології можуть варіюватися (наприклад, структуралістський, риторичний чи когнітивний), усі вони можуть застосовуватися до вивчення неприродних текстів. Спираючись на ідеї Реувена Цура, Річардсон стверджує, що текстове сприйняття ґрунтується на психологічних процесах. Відповідно до положень когнітивної поетики, адаптивні механізми нашого

мозку, які зазвичай допомагають нам виживати в непередбачуваних ситуаціях, під час читання художньої літератури переорієнтовуються на естетичне сприйняття. Задоволення походить не від емоційної дезорієнтації через художні техніки, а від усвідомлення того, що наші когнітивні системи продовжують функціонувати навіть у складній ситуації. Отже, неприродні наративи можуть вивчатися за допомогою гнучких, інклюзивних теоретичних основ, які враховують унікальні риси художнього, антиміметичного та експериментального наративу [7].

Ми вважаємо, що роман Кадзуо Ішіґуро «Клара і Сонце» [1] можна віднести до неприродного наративу. У пропонованій статті роман розглядається у трьох вимірах: як неприродний художній світ, неприродний розум наратора та неприродні акти наративу, а також ідентифікуються інтерпретаційні стратегії, доступні читачам. Ми поділяємо твердження Яна Албера, що читачі часто припускають наявність інтенційності у створенні текстів і намагаються вивести мотиви автора. Читачі схильні застосовувати загальні досвідові схеми (фрейми) навіть до абстрактних або нетрадиційних текстів, виходячи з припущення, що вони зрештою стосуються людського досвіду.

У такий спосіб, читачі «натуралізують» неприродні елементи, використовуючи такі п’ять стратегій, окреслених Албером:

1) припущення, що неприродні елементи репрезентують внутрішні стани (галюцинації, сни тощо);

2) інтерпретація неприродних елементів через тематичні аналогії;

3) прочитання неприродних наративів як алегорій;

4) поєднання кількох досвідових фреймів у нову інтерпретаційну схему;

5) розширення («розтягування») наявних когнітивних фреймів для вміщення неприродних феноменів [4, С. 85].

Отже, інтерпретація є довільним актом, спрямованим на пояснення змістових і семантичних аспектів літературного твору на його різних структурних рівнях через кореляцію з вищим цілим. Проте сучасна когнітивна наука доводить, що перед свідомою інтерпретацією існують також мимовільні процеси, які задають її напрям. У нашому дослідженні стверджується, що натуралізація читачами неприродних текстів спирається на теорію когнітивної метафори, зокрема розробки Джорджа Лакоффа та Марка Тернера. У праці «More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor» вчені доводять, що метафора є несвідомим інструментом, фундаментальним для людського розуміння [8]. Тобто, читачі покладаються на метафоричне мислення для інтерпретації наративів, навіть без усвідомленої рефлексії. У нашому аналізі ми застосуємо цю теорію до інтерпретації неприродних елементів у романі «Клара і Сонце».

Більше того, доконцептуальне сприйняття художніх сценаріїв спирається на архетипні структури, введені Карлом Юнгом і розвинені надалі, зокрема, у працях дослідників у сфері когнітивної поетики та лінгвокультурології О. Воробйової [9], Л. Бєлєхової [10], І. Шевченко [11], О. Маріної [11], Н. Ізотової [12]. Окреслена типологія архетипів [10] відкриває можливості для інтерпретації «неприродних розумів» у літературі, зокрема при аналізі художнього образу Клари.

Творчість Кадзуо Ішіґуро, сучасного британського автора японського походження, лауреата Нобелівської премії з літератури 2018 року, викликає стале зацікавлення як серед українських (О. Воробйова [9], Н. Жлуктенко [13]), так і зарубіжних дослідників (Б. Льюїс [14]). Біограф Ішіґуро, Баррі Льюїс, у праці «Kazuo Ishiguro» зазначає, що «Кадзуо Ішіґуро — один із найкращих сучасних авторів, який має дедалі рідкіснішу відзнаку бути водночас письменником, популярним серед широкої читацької аудиторії, та добре знаним і високо оціненим у академічному середовищі» [14, С. 2]. У своїй критичній оцінці кількох романів Ішіґуро він намагається відповісти на запитання: «Чи його книги є типовими для реалістичної традиції, чи більш експериментальними, ніж вважалося раніше?» [14, С. 17] Пізніші романи Ішіґуро демонструють правомірність такого підходу, і ми сподіваємося зробити свій внесок у існуючі дослідження.

Його останній роман «Клара і Сонце» розповідає історію втіленого штучного інтелекту. Сюжет твору побудований навколо робота Клари, яка виступає в ролі наратора.

Вона належить до категорії так званих «штучних друзів», покликаних служити підліткам супутниками, доглядальницями та іграшками. Джерелом її енергії є Сонце, яке вона сприймає як божество.

Зрештою Клару купують для дівчинки Джозі, яка страждає на тяжке захворювання, оскільки, як і більшість дітей у їхньому світі, вона була генетично модифікована з метою підвищення інтелектуальних здібностей. Клара, надзвичайно спостережлива, уважно стежить за стосунками Джозі з Матір'ю, Батьком і другом Ріком. Щоб урятувати Джозі, Клара молиться Сонцю й приносить у жертву власну «кровоподібну» рідину. Сонце так і не відповідає, але в певний момент дівчинка одужує. Наприкінці роману Клару відправляють на смітник, де вона розмірковує, наскільки благословенним було її існування.

Хоча роман порушує такі важливі теми, як етичний бік технологічного прогресу (зокрема генетичного редагування та використанні штучного інтелекту), материнство, подолання втрати дитини, релігійна віра й інші, ми зосередимося на аналізі трьох вимірів неприродного — неприродного художнього світу, неприродного розуму і неприродних актів наративації.

Неприродний художній світ та спроби його інтерпретації. Девід Герман визначає художній світ як «оточувальний контекст або середовище», яке включає «існуючих персонажів, їхні атрибути, а також дії та події, у яких вони задіяні» [6, С. 116]. Відповідно, неприродні художні світи можуть характеризуватися з двох перспектив: просторової та часової. Стосовно першої Ян Албер зазначає, що в неприродних текстах простори можуть бути або фізично неможливими, якщо вони порушують закони природи, або логічно неможливими, якщо вони порушують закони логіки [4, С. 80]. У «Кларі і Сонці», як і в інших романах Ішіґуро, художній світ загалом видається натуралістичним. Попри те, що дія відбувається у спекулятивному майбутньому, тут відсутні відверто фантастичні елементи, такі як подорожі в часі чи літаючі машини. Навіть присутність робота зі штучним інтелектом не значною мірою впливає на сприйняття читачем художнього світу як неможливого, зважаючи на сучасну траєкторію та темпи розвитку штучного інтелекту. Однак один аспект робить цей художній світ неправдоподібним: поширена практика генетичного вдосконалення дітей, незважаючи на відомі ризики серйозних або навіть летальних ускладнень. У реальності навряд чи батьки свідомо наражали б своїх дітей на такі ризики, і тим більше така практика ніколи не стала б соціальною нормою. Цей неприродний художній світ очевидно кидає виклик моральним принципам людства й викликає занепокоєння, і щоб інтерпретувати та натуралізувати цей елемент, читач може вдатися до однієї зі стратегій, зокрема стратегії змішування фреймів — припустивши, що загроза дітям є прийнятною нормою в найближчому майбутньому. Іншим проявом неприродності є зображення Сонця як божества, шанованого роботами, яке живить і органічне, і штучне життя. Цей метафоричний образ може бути інтерпретований на початковому етапі через метод аналізу концептуальної метафори. У «More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor» [8] Дж. Лакофф і М. Джонсон пропонують класифікацію концептуальних метафор, які допомагають осмислювати фундаментальні аспекти людського існування, такі як життя, смерть і час. Інтерпретація образу Сонця ґрунтується на доконцептуальному, архетипному сприйнятті, яке узгоджується з юнґіанською теорією архетипів і надалі розвивається у межах школи когнітивної поетики, зокрема в типології поетичних архетипів та їхньої актуалізації у світовій літературі [9]. У цій системі Сонце функціонує як символічна реалізація архетипу Вогню. Цей архетип когнітивно реконструюється в читацькій свідомості через концептуальну метафору «ЖИТТЯ — ЦЕ ВОГОНЬ», описану Дж. Лакоффом і М. Тернером. Згідно з їхньою моделлю, ця метафора є композитною структурою, що походить від метафор «ЖИТТЯ — ЦЕ СВІТЛО» та «ЖИТТЯ — ЦЕ ТЕПЛО», обидві з яких

глибоко вкорінені в тілесному досвіді. Наприклад, живі істоти зазвичай активні вдень; рослини — і, в контексті аналізу, штучні істоти, як-от роботи — отримують життєву енергію від сонячного світла; а тепло є життєво необхідним для виживання. Як зазначалося вище, реконструкція концептуальних метафор відбувається автоматично й мимовільно через когнітивний механізм мапування від вихідної сфери до цільової у свідомості читача. Відповідно, натуралізація неприродного елемента відбувається у два етапи: (1) доконцептуальне, апріорне сприйняття й первинне засвоєння через концептуальну метафору; (2) наступне свідоме розпізнавання та інтерпретація неприродного елемента в тексті із застосуванням наведених вище стратегій.

Неприродний розум. На тлі зростаючих дискусій про свідомість штучного інтелекту, яка вже проникла в усі аспекти людського життя, питання про те, що таке розум і що таке свідомість, стає особливо актуальним. У наратології результати когнітивних наук можуть застосовуватися настільки, наскільки існування розуму вважається необхідною умовою будь-якої наратії; ми сприймаємо й реконструюємо чужі свідомості, оскільки їхня структура є аналогічною нашій. Відповідно, Стефан Іверсен зазначає, що ту свідомість, яка функціонує інакше, можна назвати «неприродним розумом» [5, С. 94]. Він також наголошує, що неприродний розум може з'являтися на рівні сюжету (у вигляді персонажа), на рівні наративного дискурсу (у випадку гетеродієгетичного наратора) або на обох рівнях водночас (у випадку гомодієгетичного наратора). У проаналізованому нами тексті описується бачення Кларою світу у вигляді фрагменів, оскільки її сприйняття організоване в «секціях» залежно від обсягу і темпу обробки інформації, яку вона отримує зі світу: *"In one box she was visible only from her waist to the upper part of her neck... another was almost entirely taken up by her eyes..."* [1, С. 30] У такий спосіб, фрагментарне сприйняття Клари й «секційна» візуальна обробка інформації ілюструють концепт «неприродного розуму» в рамках неприродної наратології — свідомості, яка функціонує за принципами, відмінними від людських. Її нарація підкреслює когнітивні обмеження й унікальну структуру штучного інтелекту, що узгоджується з концептом Іверсена та підтверджує релевантність когнітивного підходу для аналізу таких наративів.

Неприродні акти нарації. Неприродна нарація визначається як така, що охоплює фізично, логічно, мнемонічно чи психологічно неможливі форми оповіді [6, С. 124]. «Клара і Сонце» демонструє переконливий приклад цього явища через використання нараторки від першої особи — Клари, яка є суб'єктом штучного інтелекту. Наративна перспектива та її стилістична реалізація підкреслюють низку неприродних рис. Одним із

прикладів є синтаксична й стилістична своєрідність голосу Клари. Наприклад, у романі робот Клара називає менеджерку магазину просто «Manager» («Менеджер»), пишучи слово з великої літери, наче це власне ім'я:

"*Once we were more settled, Manager allowed us to walk up to the front until we were right behind the window display, and then we could see how tall the RPO Building was*." [1, С. 1] Наведене висловлювання містить приклад антономазії, тобто такого її різновиду, коли загальна назва вживається замість власного імені. Цей художній прийом відображає сприйняття Кларою людей насамперед через ролі, які вони виконують, а не через їхні особисті ідентичності. Використовуючи роль як ім'я, Клара демонструє функціональний і механістичний погляд на світ, що є характерним для штучного інтелекту. Написання з великої літери підкреслює унікальність людини в межах цієї ролі у її обмеженому досвіді, фактично перетворюючи загальне позначення на власну назву, що простежується в усьому тексті.

Крім того, синтаксична організація оповіді Клари позначена неприродною регулярністю та афективною нейтральністю. Оповідь, позбавлена емоційного забарвлення, демонструє безособовий тон і відображає високо структуровану мовну форму, яка суттєво відхиляється від природних зразків людського мовлення. Така стилізація вказує на обмежений емпіричний і когнітивний доступ нараторки до людської соціальної та емоційної складності, ще більше підсилюючи неприродність наративу.

Висновки. Проведене аналізування тексту роману дало змогу сформулювати такі висновки:

1. Підтверджено критерії класифікації наративу як неприродного з позицій неприродних художніх світів, неприродних нараторів і неприродних актів наративу.

2. Встановлено, що на основі розробленої методологіїї аналізування семантики тексту, «Клара і Сонце» відповідає визначальним рисам неприродного наративу, оскільки у ньому було ідентифіковано й інтерпретовано ключові характеристики, зокрема рольове іменування, неміметичний синтаксис і нелюдське сприйняття.

3. Встановлення стратегій інтерпретації неприродних елементів як довільних наративних конструктів, які були розглянуті крізь призму неприродних складників художнього світу, уможливило висновок про вплив доконцептуальних і підсвідомих когнітивних механізмів на інтерпретативні підходи читачів до таких текстів.

Перспективою подальших досліджень є застосування розробленої методології до вивчення неприродних наративів, зокрема з акцентом на базові когнітивні процеси, які формують емоційний відгук читача до неприродних наративів.

Література:

1. Ishiguro K. Klara and the Sun. First edition. New York: Alfred A. Knopf, 2021.
2. Richardson B. Unnatural voices: Extreme narration in modern and contemporary fiction. Columbus: Ohio State University Press, 2006.
3. Fludernik M. Towards a 'Natural' narratology // Journal of Literary Semantics. 1996. Vol. 25, №2. P. 97–141.
4. Alber J. Impossible storyworlds—and what to do with them // StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies. 2009. Vol. 1. P. 79–96.
5. Alber J., Nielsen H. S., Richardson B. A poetics of unnatural narrative. Columbus: Ohio State University Press, 2013.
6. Alber J., Iversen S., Nielsen H. S., Richardson B. Unnatural narratives, unnatural narratology: Beyond mimetic models // Narrative. 2010. Vol. 18, №2. P. 113–136.
7. Richardson B. Unnatural narrative: Theory, history and practice. Columbus: Ohio State University Press, 2015.
8. Lakoff G., Turner M. More than cool reason: A field guide to poetic metaphor. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
9. Воробйова О. П. Інтерфеномени в парадигмальному вимірі, або що там за обрієм когнітології? // Studia Linguistica. 2021. Вип. 19. С. 24–37. DOI: https://doi.org/10.17721/STUDLING2021.19.24-37.
10. Бєлєхова Л. І. Архетип, архетипний смисл, архетипний образ у лінгвокогнітивному висвітленні (на матеріалі віршованих текстів американської поезії) // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія : Філологічні науки (мовознавство). 2015. № 3. С. 6–16.
11. Marina O., Shevchenko I. Cultural conceptualization of Restoration Libertine identity // Cultural Linguistics and the Social World. Cultural Linguistics / eds. Baranyiné Kóczy J., Prodanović Stankić D., Panić Kavgić O. Singapore : Springer, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-6192-0_5.
12. Ізотова Н. П. Ігрова стилістика романів Дж. М. Кутзее : лінгвопоетологічні студії : монографія. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2018. 360 с.
13. Жлуктенко Н. Музичні імплікації в новелістичному циклі Кадзуо Ішіґуро «Ноктюрни» // Музична фактура літературного тексту : інтермедіальні студії / за ред. С. Маценка. Львів : Апріорі, 2017. С. 253–260.
14. Lewis B. Kazuo Ishiguro. Manchester: Manchester University Press, 2000.

References:

1. Ishiguro, K. (2021). *Klara and the Sun. First edition.* New York: Alfred A. Knopf.
2. Richardson, B. (2006). *Unnatural voices: Extreme narration in modern and contemporary fiction.* Columbus: Ohio State University Press.
3. Fludernik, M. (1996). Towards a 'Natural' narratology. *Journal of Literary Semantics, Vol. 25, №2,* 97–141.
4. Alber, J. (2009). Impossible storyworlds—and what to do with them. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies, Vol. 1,* 79–96.
5. Alber, J., Nielsen, H. S., & Richardson, B. (2013). *A poetics of unnatural narrative*. Columbus: Ohio State University Press.
6. Alber, J., Iversen, S., Nielsen, H. S., & Richardson, B. (2010). Unnatural narratives, unnatural narratology: Beyond mimetic models. *Narrative, 18*(2), 113–136. https://doi.org/10.1353/nar.0.0042

7. Richardson, B. (2015). *Unnatural narrative: Theory, history and practice*. Columbus: Ohio State University Press.

8. Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

9. Vorobiova, O. P. (2021). Interfenomeny v paradyhmalnomu vymiri, abo shcho tam za obriiem kohnitolohii? [Interphenomena in the paradigmatic dimension, or what lies beyond the horizon of cognitiology?]. *Studia Linguistica, 19*, 24–37. https://doi.org/10.17721/STUDLING2021.19.24-37 [in Ukrainian].

10. Bielekhova, L. I. (2015). Arkhetyp, arkhetypnyi smysl, arkhetypnyi obraz u linhvokohnityvnomu vysvitlenni (na materiali virshovanykh tekstiv amerykanskoi poezii) [Archetype, archetypal meaning, archetypal image in a linguocognitive perspective (based on the material of American poetry)]. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo) – Scientific Bulletin of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Series: Philological Sciences (Linguistics), 3*, 6–16 [in Ukrainian].

11. Marina, O., & Shevchenko, I. (2024). Cultural conceptualization of Restoration Libertine identity. In J. Baranyiné Kóczy, D. Prodanović Stankić, & O. Panić Kavgić (Eds.), *Cultural linguistics and the social world. Cultural linguistics*. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-6192-0_5

12. Izotova, N. P. (2018). *Ihrova stylistyka romaniv Dzh. M. Kutzee: linhvopoeto lohichni studii* [The playful stylistics of J. M. Coetzee's novels: Linguopoetological studies]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr KNLU [in Ukrainian].

13. Zhluktenko, N. (2017). Muzychni implikatsii v novelistychnomu tsykli Kadzuo Ishihuro "Noktiurny" [Musical implications in the novella cycle "Nocturnes" by Kazuo Ishiguro]. In S. Matsenko (Ed.), *Muzychna faktura literaturnoho tekstu: intermedialni studii* [The musical texture of a literary text: Intermedial studies] (pp. 253–260). Lviv: Apriori [in Ukrainian].

14. Lewis, B. (2000). *Kazuo Ishiguro*. Manchester: Manchester University Press.

УДК 811.111’37:81’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-267-279

Білєр Оксана Славіківна к.пед.н., доцент, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка м.Суми, https://orcid.org/0000-0001-9969-3289/

Коваленко Андрій Миколайович к.філ.н., доцент, доцент кафедри англійської філології та лінгводидакт Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка м.Суми, https://orcid.org/0000-0001-6439-5089/

СЕМАНТИКА ТРИВОГИ В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: ВІД ANTICIPATORY UNEASE ДО ALARM/PANIC

Анотація. Статтю присвячено лінгвістичному моделюванню англомовного лексико-семантичного поля *«тривога»* як системи взаємопов’язаних номінацій, що відображають різні етапи і форми емоційного реагування – від дифузного передчуття загрози до пікових станів паніки. Метою дослідження є побудова корпусно підтвердженої моделі поля з виокремленням його ядерної архілексеми *anxiety*, трьох центральних мікродоменів (*anticipatory unease, worry/concern, heightened fearfulness: alarm/panic*) та шести периферійних мікрозон, які відображають градацію інтенсивності, реєстрові відмінності та жанрову спеціалізацію.

Методологічну основу становить поєднання польової теорії лексики (Й. Трір, Г. Іпсен, Д. Ґеераертс, А. Круз, О. Селіванова) з корпусною верифікацією (COCA, BNC2014; для української – ГРАК, LANG-UK) і використанням метрики *logDice* у середовищі Sketch Engine. Результати аналізу засвідчують стабільність ядерного елемента *anxiety*, системність переходів між зонами та функціональну диференціацію підкластерів: у сегменті *worry/concern* домінують когнітивно-дискурсивні маркери занепокоєння, тоді як *alarm/panic* репрезентує пікову афективну напруженість із поведінковими проявами. Загалом інвентаризовано 181 лексичну одиницю, що утворює радіально-ланцюгову структуру «ядро – напівпериферія – периферія» та демонструє безперервність семантичного континууму. Теоретично отримані результати уточнюють статус лексеми *anxiety* як стилістично нейтрального маркера стану та демонструють механізми семантичного зняття полісемії (*anxious about/for* vs *anxious to*; *concern about/over* vs *concern for*; *alarm* як стан/сигнал) у різних жанрах.

Практичне значення дослідження полягає у вдосконаленні перекладацьких стратегій, медіаредагуванні, укладанні двомовних словників і навчанні іноземних мов, де важливе точне розмежування між рівнями тривожності, інтенсивністю емоції та її комунікативними функціями. Методологічна цінність полягає у поєднанні лексикографічних свідчень із корпусними метриками (зокрема *logDice*), що мінімізує інтуїтивність оцінок і забезпечує відтворюваність опису. Перспективи дослідження пов'язані з усномовними та соцмережевими підкорпусами, а також із психолінгвістичною перевіркою порогів інтенсивності й міжмовними порівняннями з іншими емоційними полями.

Ключові слова: тривога; занепокоєння, стурбованість, паніка, корпусна лінгвістика; лексико-семантичне поле; дискурс.

BilierOksana Slavikivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Preschool and Pri mary Education, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0001-9969-3289/

Kovalenko Andriy Mykolayovych Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Linguodidactics, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0001-6439-5089/.

SEMANTICS OF ANXIETY IN ENGLISH DISCOURSE: FROM *ANTICIPATORY UNEASE* TO *ALARM/PANIC*

Abstract. The article presents a linguistically and corpus-based model of the English lexico-semantic field *"anxiety"* as a structured system of interrelated lexical units that verbalize various stages and manifestations of emotional response – from diffuse anticipation of threat to peak panic reactions. The aim of the study is to construct a corpus-verified model of the field with a clearly defined nuclear archilexeme *anxiety*, three central microdomains (*anticipatory unease*, *worry/concern*, *heightened fearfulness: alarm/panic*), and six peripheral microzones reflecting gradations of intensity, register shifts, and genre specialization. The methodology combines the field theory of lexical organization (J. Trier, H. Ipsen, D. Geeraerts, A. Cruse, O. Selivanova) with corpus verification (COCA, BNC2014; for Ukrainian – HRAK, LANG-UK) and the use of the *logDice* metric in Sketch Engine. The analysis confirms the stability of the nuclear unit *anxiety*, the continuity of semantic transitions between domains, and the functional differentiation of subclusters: *worry/concern* represents cognitive-

discursive markers of preoccupation and evidential hedging, whereas *alarm/panic* demonstrates peak affective saturation and behavioral correlates. A total of 181 lexical units were inventoried, forming a radial-chain structure "core – semi-periphery – periphery," which demonstrates the semantic continuity of the emotional spectrum. Theoretically, the findings refine the status of the lexeme *anxiety* as a stylistically neutral marker of state and demonstrate mechanisms of semantic disambiguation of polysemy (*anxious about/for* vs. *anxious to*; *concern about/over* vs. *concern for*; *alarm* as state vs. signal) across genres. The practical significance lies in improving translation strategies, media editing, bilingual lexicography, and foreign-language teaching, where precise differentiation between levels of anxious affect, degrees of emotional intensity, and communicative functions is crucial. Methodologically, the value of the study is in combining lexicographic evidence with corpus-based metrics (notably *logDice*), which minimizes intuitive judgments and ensures replicability of description. Future research will involve spoken-language and social-media subcorpora, as well as psycholinguistic testing of intensity thresholds and cross-linguistic comparisons with other emotional fields.

Keywords: anxiety; worry/concern; alarm/panic; corpus linguistics; lexico-semantic field; discourse.

Постановка проблеми. Вербальні засоби на позначення тривоги в англійській мові становлять розгалужену систему номінацій і конструкцій, що охоплює іменникові, дієслівні, прикметникові, фразеологічні та дискурсивні маркери; вони функціонують у різних жанрах і реєстрах – від наукового та офіційно-інституційного до медіального й розмовного – і часто демонструють полісемію та граматичну полівалентність, здатні зумовлювати семантичні зсуви в перекладі (напр., *anxious about/for vs anxious to, concern about/over vs concern for, alarm* як «стан» і як «сигнал»). За сучасними тлумачними ресурсами, архілексема *anxiety* фіксує домінанту «відчуття занепокоєння/неспокою щодо очікуваного зла з невизначеним наслідком», що пояснює її ядерний статус у полі й високу стилістичну нейтральність у різних типах дискурсу. Водночас, на рівні міжмовної репрезентації постають виклики точного калібрування інтенсивності («дифузний неспокій» → «паніка»), добору реєстру та збереження колокаційних профілів без калькування. Саме тому потрібна цілісна польова модель англомовного ЛСП «ТРИВОГА» з корпусною верифікацією мікродоменів та стабільними українськими відповідниками для різних жанрів [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цьому дослідженні ми спираємося на польову модель лексичної системи (традиція від Й. Тріра та

Г. Іпсена) в її сучасних викладах і уточненнях у працях Д. Ґееraертса, А. Круза та Дж. Лайонза, які розглядають лексичне значення як структуровану підсистему з ядром і периферією, а також описують семасіологічний та ономасіологічний вектори аналізу.

В українському мовознавстві релевантні у працях О. Селіванової, А. Загнітка та ін.; методологічні огляди й популяризація когнітивної перспективи – у публікаціях О. Шевченко; окремі аспекти понятєвого апарату «лексико-семантичного/термінологічного поля» - у статті Н. Книшенко [2].

Для емпіричної верифікації використовуються сучасні корпусні ресурси англійської [8, 9] і української [1, 5], а також обчислювальні метрики типу logDice у середовищі Sketch Engine [13]. Для уточнення значень і жанрових нюансів застосовано авторитетні тлумачні джерела [11].

Мета статті - побудувати системну, корпусно підтверджену модель англомовного лексико-семантичного поля «ТРИВОГА» з виокремленням ядерної зони (*anxiety*), трьох центральних мікродоменів (*anticipatory unease; worry/concern; heightened fearfulness: alarm/panic*) і периферій, а також виробити принципи адекватної української репрезентації з урахуванням семантичної градації, реєстрових обмежень і дискурсивних функцій, релевантні для наукового опису, перекладу та медіакомунікації.

Виклад основного матеріалу. Лексико-семантичне поле (ЛСП) – це сукупність лексичних одиниць, поєднаних парадигматичними зв'язками та спільністю змісту (а подеколи й формально-словотвірних ознак), що репрезентують понятєву, предметну й функціональну подібність відображуваних явищ (розумітимемо сукупність парадигматично пов'язаних одиниць, що репрезентують певний фрагмент концептуальної сфери та об'єднані спільною інтегральною семою (архіознакою) [3].

Визначивши загальне поняття ЛСП, звернімося до його внутрішньої організації та типових зон.

Поле має радіально-ланцюгову будову «ядро – напівпериферія – периферія»: ядро становлять прототипові й стилістично нейтральні одиниці з високою сполучуваністю; напівпериферію – більш спеціалізовані чи стилістично марковані лексеми; периферію – метафо-ризовані, термінологізовані або дискурсивно обмежені номінації. Такий опис узгоджується як із загальнотеоретичними оглядами (Ґееraертс; Круз), так і з українськими студіями, що підкреслюють безперервність семантич-ного континууму та перехресність полів. [10].

Щоб коректно операціоналізувати межі поля, зафіксуймо робочі вектори аналізу. Для операціоналізації меж поля важливий розподіл на семасіологічний і ономасіологічний вектори: перший виходить від форми до значення (значеннєва багатоплановість окремої лексеми), другий — від

концептуальної ніші до набору найменувань (синонімічні гнізда, таксономії). Така двовекторність описана в сучасних оглядах лексичної семантики в когнітивній лінгвістиці: О. Шевченко [6], О. Селіванової [4]. Н. Книшенко [2] та ін.

На цій теоретико-методологічній основі звернімося до моделювання конкретного поля. Лексико-семантичне поле «ТРИВОГА» організується навколо архілексеми *anxiety*, що акумулює інтегральне значення «внутрішній психоемоційний стан напруженого очікування можливої загрози чи небажаного розвитку подій». Тлумачні джерела фіксують саме таку семантичну домінанту: *anxiety* – це «почуття занепокоєння, нервовості або неспокою щодо чогось із невизначеним наслідком» [11], а також «передчуттєва тривожність, зазвичай пов'язана з очікуваним або згаданим злом» [11]. Методологічно спираємося на поєднання лексикографічних джерел і даних корпусів [8, 9]; для української – ГРАК [1] і ресурси lang-uk, а також на зіставні частотні й колокаційні метрики [14], що дозволяє верифікувати семантичні домінанти поза інтуїтивними судженнями.

Ядерний статус *anxiety* зумовлений її здатністю функціонувати як найзагальніше і найнейтральніше позначення відповідного стану в науковому, медійному та повсякденному дискурсах; вона без істотної втрати інваріантного змісту заміщує більш вузькі або інтенсивні номінації.

Полісемія прикметника *anxious* показова для механізму контекстуального «зняття» значень у межах поля: у конструкції з прийменниками (*anxious about/for*) він означає «стривожений, стурбований», тоді як у сполуці з інфінітивом (*anxious to + Vinf*) набуває значення «нетерплячий, палко бажаючий». Вживання «*anxious to*» у значенні «*eager*» кодифіковане сучасними словниками, попри застереження частини стилістичних порадників щодо можливої двозначності; розрізнення з «*eager*» здебільшого досягається контекстом. Саме дискурсивне оточення – тип керування, синтаксична рамка, жанрові настанови – спрямовує інтерпретацію на «тривожну» або «аспіраційну» траєкторію, що підтверджують словникові статті та корпусні приклади в сучасних ресурсах [11].

В українській традиції базовим відповідником виступає тривога – «почуття неспокою, хвилювання; стан напруженого очікування; також – сигнал небезпеки» (СУМ-20, т. 10), що семантично накладається на архілексему й одночасно вказує на функціонально-дискурсивні варіанти («почуття» ↔ «сигнал»).

Центральна зона поля унаочнює три провідні мікродомени, які разом репрезентують семантичну «вісь» від нечіткого передчуття ризику до інтенсивного загрозового збудження. Перший центральний сегмент (ЦМП-1) охоплює дифузну передчуттєву тривогу (*diffuse anticipatory unease*). Тут

anxiety перетинається зі словами, що профілюють невизначеність і «неспокій без об'єкта»: *apprehension, unease/uneasiness, disquiet, misgiving(s), foreboding, trepidation*. Їх об'єднує сема очікуваності негативного без чіткої локалізації загрози. Порівняльні тлумачення підкреслюють нюансування: *trepidation* додає відтінок тремтливості та несміливості, *misgivings* – когнітивно-оцінну складову сумніву щодо доречності або безпечності майбутнього кроку [11]. Українські відповідники в цьому сегменті – тривога, занепокоєння, непевність, передчуття лиха, побоювання – підтверджуються тлумачними статтями СУМ-20 та корпусними спостереженнями [1, 5].

Другий центральний сегмент (ЦМП-2) зміщує фокус до *worry/concern* як когнітивної префіксації на потенційно негативних сценаріях (*worry as cognitive preoccupation*). На відміну від ЦМП-1, де домінує афективно-перцептивний «фон», тут актуалізується тривале думкове «пережовування» ризику, вербалізоване формулами на кшталт *constant worry, growing concern over, to worry about/that*. У публічних жанрах саме concern часто ініціює евіденційні та епістемічні рамки («T*here is concern that…», «Officials expressed concern…»*), задаючи вектор ескалації або деескалації тривожності через залучення джерел і ступенів достовірності [11]. В українській відповідно реалізуються стурбованість, занепокоєння, тривожні очікування, причому вибір між стурбованість щодо/через і турбота про є критичним для збереження семантичної полярності (*concern about/over ≠ concern for*), що підтверджується СУМ-20 і корпусними зіставленнями [5].

Третій центральний сегмент (ЦМП-3) репрезентує посилену загрозову валентність, де тривога інтенсивується й наближається до домену страху (*heightened fearfulness*). До нього належать *dread* (глибоке передчуття лиха), *alarm* (раптове збудження тривогою; також – «сигнал»), *panic* (стрімка афективна хвиля, що дезорганізує поведінку) і, у відповідних дискурсах, *panic attack* як клінічний термін. Словники акцентують на семі *anticipation of danger* для *dread* і *alarm*, тоді як *panic* маркує пікову інтенсивність і соматичні прояви; у DSM-5-TR *panic attack* визначається як «раптовий сплеск інтенсивного страху чи дискомфорту» з типовими фізіологічними симптомами. Для *alarm* у сучасній англійській кодифіковано обидва значення – як «стан занепокоєння/страху» і як «сигнал/пристрій оповіщення». Українські відповідники – жах, тривога/сигнал тривоги, паніка, панічний напад – розмежовуються за жанрами: у мас-медійних повідомленнях *alarm* частіше інтерпретується як інституційний «сигнал», у медико-психологічному – як стан [11]. Слід зазначити, що периферійні зони поля (ПМП) радіально відходять від кожного з трьох центральних сегментів, уміщуючи лексеми зі зростаючою питомою вагою диференційних ознак

(інтенсивнісних, стильових, жанрових). Периферія, що прилягає до першого сегмента (ПМП1) (дифузна передчуттєва тривога), охоплює, по-перше, номінації «суб'єктного стану» (ПМП1-1) – слова та сталості, що описують внутрішню розбалансованість і дискомфорт мовця (*on edge, ill at ease, uneasy feeling, sense of foreboding*); по-друге, «дескрипцію ситуації» (ПМП1-2) – лексеми, що приписують невизначеність або ризиковість подіям і учасникам (*uncertain, precarious, chancy, touch-and-go, up in the air*); по-третє, «невпевнене очікування розвитку» (ПМП1-3) – формули *in suspense, to have misgivings about, to be wary/leery of*, що поєднують емоційний фон із прагматичним утриманням від дії. Саме ця периферія демонструє, як контекст і жанрові конвенції переозначують «непевність» то як фон, то як аргумент для обережного рішення.

Периферія, пов'язана з другим сегментом (ПМП2) (когнітивне *worry/concern*), структурується навколо дискурсивних сценаріїв утримування тривоги через мовленнєві практики: повторні перевірки, уточнювальні питання, звернення до авторитетних джерел, модальне хеджування. У корпусних матеріалах це проявляється як поєднання worry/concern з евіденційними маркерами (ПМП2-1) (*reportedly, according to, evidence suggests*), умовними/можливісними конструкціями (ПМП2-2) (*might, could, may*), а також з перформативами, що легітимують колективний статус переживання (ПМП2-3) (*public concern, growing concerns among experts*). Українські відповідники підтримують ту саму функцію за допомогою перифраз («є занепокоєння, що…», «за повідомленнями…», «ймовірно…»), що дозволяє зберігати еквівалентну «щільність» тривожної модальності без надмірної категоричності (СУМ-20; ГРАК; lang.org.ua).

Периферія третього сегмента (ПМП3) (посилена загрозова валентність) акумулює лексеми й конструкції, де інтенсивність стає домінантою, а когнітивний контроль – мінімізується: *to be in a state of panic, to cause alarm, to dread the worst, panic-stricken*. У медійному та офіційно-інституційному дискурсах маркери цього сегмента часто компенсуються стратегіями деескалації (хеджі, посилання на джерела, інструктивні кроки), тоді як у художньому – навпаки, підсилюються градуаторами і афективною лексикою [11]. Українські еквіваленти тут – паніка, переляк, жах; викликати тривогу; панічний стан – з реєстровими варіаціями залежно від жанру [1]

Єднальною семантичною ознакою, що «прошиває» усю структуру поля й забезпечує перехід від одного мікродомену до іншого, виступає *lack of security / in-security* – відчутний дефіцит упевненості у безпечності ситуації та власних ресурсів [12]. Саме ця інтегральна риса лежить в основі: а) невизначеного очікування (ЦМП1 і його периферія); б) ментальної фіксації на ризиках і залучення евіденційних процедур (ЦМП2 і його

периферія); в) афективної інтенсифікації з поведінковими наслідками (ЦМП3 і його периферія).

В українській підсистемі ця зв'язність відтворюється через ряд тривога – занепокоєння – стурбованість – жах/паніка за участю регістрів і жанрових норм; перевірка за матеріалами СУМ-20 [5], а також національних корпусів [1] підтверджує зіставність колокаційних профілів і градацій.

Позиціонування anxiety на «негативній валентності — високому збудженні» узгоджується з циркумплексними моделями емоцій [13]

Узагальнюючи, поле «ТРИВОГА» в англійській мові має ядерний центр (*anxiety*), три центральні мікродомени (дифузна передчуттєвість; когнітивне *worry/concern*; інтенсивна загрозовість із наближенням до страху) та пов'язані з ними периферійні пояси, де розподіляються суб'єктні описи стану, дескрипції ситуаційної невизначеності, формули невпевненого очікування, а також інтенсивні реакції з поведінковими наслідками. Така організація узгоджується з тлумачними джерелами англійської [11, 14] і української [5], а також з корпусними свідченнями щодо сполучуваності, жанрової розмітки та градуації емоційної валентності.

Усього в схемі ЛСП «ТРИВОГА» виокремлюємо такі зони та лексичні підкласи.

Конституенти ЦМП1, об'єднані інтегральною семою «дифузний передчуттєвий неспокій / очікування невизначеної загрози», охоплюють такі ЛО: іменники (номінації стану*): anxiety, apprehension, unease/ uneasiness, restlessness, nervousness, tension, jitters, foreboding, trepidation, disquiet, edginess*; іменники (номінації суб'єкта): *the anxious, a worrier (у ролі носія стану в дискурсі), the apprehensive*; дієслова: *to feel anxious, to fret, to fidget, to worry (intrans.), to tremble (voice/hands), to quiver, to tense up, to dread (prospect)*; прикметники: *anxious (about/over/for), uneasy, apprehensive, nervous, edgy, jittery, tense, on edge, high-strung, highly strung;* словосполучення, ідіоми: *on pins and needles; butterflies in one's stomach; a sense of foreboding; growing unease; mounting apprehension; feel on edge; be keyed up; in a cold sweat; heart in one's mouth.*

Лексична парадигма ЦМП1 розгалужується у три периферійні підзони ПМП1-1, ПМП1-2, ПМП1-3.

ПМП1-1 («опис стану суб'єкта тривоги»): іменники: *uneasiness, edginess, restlessness, tenseness, nervous tension, the jitters*; прикметники: *restless, ill at ease, keyed-up, overwrought, highly strung*; дієслова: *to pace, to fidget, to wring one's hands, to bite one's nails, to startle easily;* словосполучення/ідіоми: *to be on edge; to have the jitters; to feel ill at ease; to be a bundle of nerves.*

ПМП1-2 («дескрипція об'єкта/ситуації, що індукує тривогу»): іменники (ситуації): *uncertainty, insecurity, instability, volatility, precariousness, risk, hazard, threat, menace;* прикметники (про ситуацію/учасників): *uncertain, precarious, risky, fraught, touch-and-go, unstable, volatile, alarming, ominous;* словосполучення/ідіоми: *a fraught situation; a precarious balance; touch-and-go outcome; clouds on the horizon; signs of trouble ahead.*

ПМП1-3 («невпевнене очікування розвитку подій»): іменники: *suspense, watchfulness, vigilance, wariness, caution, circumspection, wariness*; прикметники: *wary, watchful, vigilant, cautious, circumspect, uneasy about;* дієслова: *to be wary of, to keep a watchful eye on, to brace for, to steel oneself for;* ідіоми: *to wait with bated breath; to be in suspense; to smell a rat; to brace for impact.*

Наступний центральний кластер – ЦМП2 з інтегральною семою «когнітивне турбування / ментальна персеверація щодо потенційної загрози». Конституенти ЦМП 2: іменники: *worry, concern, preoccupation, anxiety* (у значенні «стан тривожного обмірковування»), angst (loanword, переважно в публіцистиці/есеїстиці); дієслова: *to worry (about/that), to be concerned (about/over/that), to fret (about/over), to brood (over), to agonize (over), to obsess (over), to overthink, to catastrophize;* прикметники/прислівники: *worried, concerned, deeply concerned, increasingly concerned, worried sick*; фраземи/шаблони дискурсу: *There is concern that …; officials are worried that …; growing public concern over …; to voice concern about …*

Периферія ЦМП2 також має дві підзони ПМП2-1, ПМП2-2: ПМП2-1 («поведінкові та когнітивні кореляти турбування»): дієслова/вербативи: *to ruminate, to dwell on, to go over and over, to lose sleep over, to second-guess*; іменники: *rumination, sleeplessness (from worry), overthinking;* ідіоми: *to stew over something; to toss and turn; to lie awake worrying; to go down a rabbit hole (of worry).*

ПМП2-2 («мовленнєві/паралінгвальні прояви тривоги»): дієслова: *to falter, to stammer, to stutter, to quaver* (про голос), *to fumble for words*; прикметники/іменники: *faltering voice, quavering speech, stammering, speech disfluency*; ідіоми: *to be at a loss for words; voice shakes with anxiety*.

Третій центральний кластер – ЦМП3 з інтегральною семою «посилена загрозова валентність / тривога на межі зі страхом» (перетинається з полем «страху», але зберігає антиципативну компоненту). Конституенти ЦМП3: іменники: *alarm, dread, panic* (у значенні «раптове інтенсивне тривожне збудження»), *alarmism* (оцінний), *scare* (мас-медійний); дієслова: *to alarm, to panic (intr./tr.), to spook (colloq.), to unnerve, to unsettle;* прикметники: *alarmed, alarming, alarmist, panicky, panic-stricken, panic-ridden, dread (attrib.: dread prospect);* ідіоми/колокації: *to raise the alarm; widespread*

alarm; to send somebody into a panic; mounting dread. Периферійна зона ПМП3-1 («сигналізація/ескалація загрози»): іменники/словосполучення: *red alert, high alert, scare-mongering, wave of panic, alarm bells*; прикметники: *hair-raising, spine-chilling* (оцінні метафоричні маркери підвищеної тривожності); дієслова: *to set off alarm bells, to trigger panic, to whip up fear.*

Розглядаючи єднальну інтеграцію сема поля, зазначимо, що як і в польовій моделі загалом, «зв'язувальною тканиною», так і між усіма центральними й периферійними підзонами виступає інтегральна сема «нестача упевненості / очікування потенційної загрози за умов невизначеності» (*lack of certainty under anticipated threat*). Вона безпосередньо підпирає семантику ЦМП1 (дифузний неспокій), реалізується у ЦМП2 як персеверативне турбування, і підіймає інтенсивність до порогу страху у ЦМП3 (*alarm/panic*).

Саме ця сема забезпечує «прохідність» між мікрополями і пояснює регулярні перетини лексем у реальному дискурсі (напр., *growing concern* → *public alarm*). Для розмежування англійських конструкцій особливо релевантна опозиція *concern about/over* («занепо-коєння з приводу X») ↔ *concern for* («турбота/опіка щодо Y»), кодифікована сучасними словниками [7, 8, 11].

Для відповідного міжмовного зіставлення англійських маркерів використовуємо відповідники з урахуванням жанру й реєстру: тривога, занепокоєння, неспокій, непевність, передчуття лиха, побоювання, тривожне очікування, напруга, нерви (розм.). Прикметникові відповідники: тривожний, напружений, занепокоєний, непевний. Дієслівні: турбуватися, тривожитися, хвилюватися, непокоїтися. Для випадків *alarm/panic* уточнюємо галузеві значення: *alarm* у безпековому/медичному дискурсі переважно передається як «сигнал тривоги» (напр., повітряна тривога, система оповіщення про тривогу), тоді як *panic attack* усталено перекладається як «панічний напад».

Схематичний опис ЛСП «ТРИВОГА» відображає семантичні зв'язки між ядром (anxiety / тривога) та членами кожного поля, як центральними, так і периферійними, а також перетини між полями.

Усього виокремлено 9 семантичних груп: центральних – 3 (ЦМП-1 «*anticipatory unease*», ЦМП-2 «*worry/concern*», ЦМП-3 «*heightened fearfulness: alarm/panic*») та периферійних – 6 (ПМП1-1; ПМП1-2; ПМП1-3; ПМП2-1; ПМП2-2; ПМП3-1).

Кількість ЛО за зонами становить:

ЦМП-1 – 105 (ядро 42; ПМП1-1 – 20; ПМП1-2 – 23; ПМП1-3 – 20),

ЦМП-2 – 45 (ядро 22; ПМП2-1 – 12; ПМП2-2 – 11),

ЦМП-3 – 31 (ядро 21; ПМП3-1 – 10).

Узагальнюючи структурний опис ЛСП «ТРИВОГА», зафіксуємо кількісні параметри, що підкріплюють виділення трьох центральних мікродоменів і шести периферійних мікрозон. З метою наочності підсумковий розподіл лексичних одиниць (ЛО) подано в таблиці 1, де відображено: (а) ядро кожного центрального мікродомену (EN/UA); (б) кількість мікрозон на периферії; (в) деталізацію периферійних сегментів і відповідні підрахунки; (г) загальну кількість ЛО в межах кожного ЦМП. Така візуалізація дозволяє прозоро зіставити ядерну нейтральність *anxiety* із жанрово-реєстровими зсувами на периферії та показує градацію інтенсивності від *anticipatory unease* до *alarm/panic*.

Таблиця 1

Розподіл лексичних одиниць ЛСП «тривога»

ЦМП №	Ядро (EN / UA)	Кільк. ЛО в ядрі	Кільк. ПМП	ПМП (мікрозони)	Кільк. ЛО в ПМП	Усього ЛО в ЦМП
ЦМП-1	*anticipatory unease* / «дифузний неспокій»	**42**	**3**	ПМП1-1 «стан суб'єкта»	20	**105**
				ПМП1-2 «об'єкт/ситуація»	23	
				ПМП1-3 «очікування подій»	20	
ЦМП-2	*worry / concern* / «когнітивне турбування»	**22**	**2**	ПМП2-1 «поведінк./когніт. кореляти»	12	**45**
				ПМП2-2 «мовленнєві/паралінгвальні прояви»	11	
ЦМП-3	*heightened fearfulness (alarm/panic)* / «посилена загрозова валентність»	**21**	**1**	ПМП3-1 «сигналізація/ескалація загрози»	10	**31**
Разом		**85**	**6**		**96**	**181**

Висновки. Описаний аналіз дозволив реконструювати польову організацію англомовного лексико-семантичного поля «тривога» як радіально-ланцюгову систему з ядерним центром (*anxiety*), трьома центральними мікродоменами (*anticipatory unease; worry/concern; heightened fearfulness: alarm/panic*) та шістьома периферійними мікрозонами, що відбивають градацію інтенсивності, реєстрові зсуви та жанрову спеціалізацію. Корпусна верифікація (COCA, BNC2014; для української — ГРАК, LANG-UK) у поєднанні з лексикографічними джерелами підтвердила стабільність ядра, специфіку колокаційних профілів і відмінні дискурсивні функції підкластерів: у зоні *worry/concern* домінують евіденційні рамки й модальне хеджування, тоді як *alarm/panic* характеризується піковою афективною насиченістю та поведінковими корелятами. Загалом інвентаризовано 181 лексичну одиницю, що забезпечує достатню емпіричну

щільність для опису міждоменної «прохідності» та межового наближення до поля «страху». Теоретично отримані результати уточнюють статус лексеми *anxiety* як стилістично нейтрального маркера стану та демонструють механізми семантичного зняття полісемії (*anxious about/for* vs *anxious to*; *concern about/over* vs *concern for*; *alarm* як стан/сигнал) у різних жанрах. Практично запропонована модель підсилює перекладацьку точність і редакторські рішення завдяки реєстрово чутливим українським відповідникам («тривога/занепокоєння/стурбованість/паніка», «сигнал тривоги», «панічний напад») та кількісно підтвердженим колокаційним патернам. Методологічна цінність полягає у поєднанні лексикографічних свідчень із корпусними метриками (зокрема *logDice*), що мінімізує інтуїтивність оцінок і забезпечує відтворюваність опису. Перспективи дослідження пов'язані з усномовними та соцмережевими підкорпусами, а також із психолінгвістичною перевіркою порогів інтенсивності й міжмовними порівняннями з іншими емоційними полями.

Література:

1. Генеральний регіонально анотований корпус української мови (ГРАК)/ М. Шведова, Р. фон Вальденфельс, С. Яригін, А. Рисін, В. Старко, Т. Ніколаєнко, А. Лукашевський та ін. Київ, Львів, Єна, 2017–2025. uacorpus.org.

2. Книшенко Н.П. Поняття «лексико-семантичне поле» й «термінологічне поле» в сучасному мовознавстві. *Лінгвістичні дослідження*, 2020, вип. 52, 3–9. URL: https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/lingvistics/article/view/3012

3. Кочерган М.П. Загальне мовознавство**:** [підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів освіти]. К.: Академія, 1999. 288 с

4. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава: Довкілля-К, 2008. 711 с. URL: https://old.mgu.edu.ua/docs/biblioteka/filolog/selivanova.pdf

5. СУМ-20. *Словник української мови у 20 томах* [Електронний ресурс]. URL: https://sum20ua.com

6. Шевченко О.М. Когнітивна лінгвістика як напрям мовознавчого знання: огляд. *Repository PDMU*, 2020. URL: https://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/14404/1/Cognitive_linguistics.pdf

7. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR).* Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

8. BNC2014 – British National Corpus 2014. URL: https://www.english-corpora.org/bnc/.

9. COCA – Corpus of Contemporary American English. URL: https://www.english-corpora.org/coca/.

10. Geeraerts D. *Theories of Lexical Semantics.* Oxford: Oxford University Press, 2010. 341 p.

11. Major English Dictionaries (Online): *Oxford Learner's Dictionaries* (entries anxiety, anxious); *Cambridge Dictionary* (entry concern); *Merriam-Webster* (entries anxiety, anxious). URL https://www.merriam-webster.com/dictionary/anxiety

12. National Institute of Mental Health (NIMH). *Panic Disorder: When Fear Overwhelms.* Bethesda, MD: NIMH, URL: https://www.nimh.nih.gov/health/topics/panic-disorder.

13. Russell, J. A. A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39(6), 1161–1178. URL: https://pdodds.w3.uvm.edu/research/papers/others/1980/russell1980a.pdf

14. Sketch Engine (метрика *logDice*). URL: https://www.sketchengine.eu/docs/glossary/logdice/ .

References:

1. Shvedova, M., von Waldenfels, R., Yaryhin, S., Rysin, A., Starko, V., Nikolaienko, T., Lukashevskyi, A., et al. (2017–2025). *Heneralnyi rehionalno anotovanyi korpus ukrainskoi movy (HRAK)* [General regionally annotated corpus of the Ukrainian language]. Kyiv; Lviv; Jena. URL: https://uacorpus.org/

2. Knyshenko, N. P. (2020). The concepts of “lexico-semantic field” and “terminological field” in contemporary linguistics. *Linhvistychni doslidzhennia*, 52, 3–9. https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/lingvistics/article/view/3012

3. Kocherhan, M. P. (1999). *Zahalne movoznavstvo* [General linguistics: A textbook for students of philological specialities of higher education institutions]. Kyiv: Akademiia.

4. Selivanova, O. O. (2008). *Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy* [Modern linguistics: Directions and issues]. Poltava: Dovkillia-K. Retrieved October 30, 2025, from https://old.mgu.edu.ua/docs/biblioteka/filolog/selivanova.pdf

5. Slovnyk ukrainskoi movy u 20 tomakh (SUM-20). (n.d.). Retrieved October 30, 2025, from https://sum20ua.com

6. Shevchenko, O. M. (2020). *Kohnityvna linhvistyka yak napriam movoznavchoho znannia: ohliad* [Cognitive linguistics as a branch of linguistic knowledge: A review]. Repository PDMU. Retrieved October 30, 2025, from https://repository.pdmu.edu.ua/bitstream/123456789/14404/1/Cognitive_linguistics.pdf

7. American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., text revision; DSM-5-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing.

8. BNC2014 — British National Corpus 2014. (n.d.). Retrieved October 30, 2025, from https://www.english-corpora.org/bnc/

9. COCA — Corpus of Contemporary American English. (n.d.). Retrieved October 30, 2025, from https://www.english-corpora.org/coca/

10. Geeraerts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics.* Oxford: Oxford UniverPress.

11. Major English Dictionaries (Online). (n.d.). Oxford Learner’s Dictionaries: entries *anxiety*, *anxious* (Oxford University Press); Cambridge Dictionary: entry *concern (noun)* (Cambridge University Press); Merriam-Webster Dictionary: entries *anxiety*, *anxious* (Merriam-Webster, Inc.). https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/anxiety ; https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/anxious.

12. National Institute of Mental Health (NIMH). (n.d.). *Panic Disorder: When Fear Overwhelms.* URL: https://www.nimh.nih.gov/health/topics/panic-disorder

13. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. https://doi.org/10.1037/h0077714

14. Sketch Engine – logDice glossary. (n.d.). Retrieved October 30, 2025, from https://www.sketchengine.eu/docs/glossary/logdice/

УДК 111.11:81'27

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-280-293

Білоконенко Людмила Анатоліївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української мови, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, http://orcid.org/0000-0001-9329-1852

Малюга Наталія Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, https://orcid.org/0000-0001-7956-6987

КОНЦЕПТОСФЕРА БУТТЯ В СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті представлений інтегративний підхід до концептосфери буття в системі гуманітарного знання. Акцентовано: сьогодні буття людини втілює цифрове середовище та нові медіанаративи, що ставить під сумнів традиційну антропоцентричну онтологію. Однак сучасне гуманітарне знання здатне забезпечити цілісне бачення індивіда в добу постгуманізму.

Концептосфера буття розглядається як трансдисциплінарна будова, яка функціонує на перетині філософії, лінгвістики, психології та соціології. Вона реляційна, множинна, реалізує гібридну онтологію сучасної людини та складається з онтологічного ядра (фундаментальні питання ідентичності), когнітивної площини (обробка буття у свідомості) та соціальної динаміки (переосмислення законів буття). Дослідження роз'яснює, що екзистенційна проблема сучасності полягає в децентралізації людського буття, оскільки розвиток цифрових технологій впливає на унікальність людини.

Підкреслено, що нові форми буття сприймають та вербалізують у трьох взаємопов'язаних вимірах: лінгвокогнітивному (адаптація мови до нових викликів), соціологічному (соціальні репрезентації легітимізують нову реальність) та психологічному (онтологічний розрив між *бути* та *здаватися*).

Запропонована модель кругової залежності буття та комунікації, яка відходить від лінійної причинно-наслідкової взаємозумовленості й описує циклічну взаємодію між онтологічною трансформацією та когнітивно-комунікативною сферою. Модель доводить, що процес трансформації має дві фази: модифікації у природі буття змінюють способи людської взаємодії

(1); нові комунікативні практики конструюють нову онтологію (2). Надано пропозиції щодо відновлення ставлення індивіда та суспільства до сфери буття у площині онтологічної, комунікативної, освітньої та соціальної стратегій.

Зроблений висновок, що інтегративна модель забезпечує гуманітарне знання інструментарієм для прогнозування соціальних ризиків та розробки механізмів захисту концептуальної картини нації.

Ключові слова: концептосфера, гуманітарне знання, постгуманізм, трансдисциплінарний синтез, гібридна реальність, онтологія, комунікація.

Bilokonenko Liudmyla Anatoliivna Doctor of Philology, Full Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, http://orcid.org/0000-0001-9329-1852

Maliuga Natalia Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, https://orcid.org/0000-0001-7956-6987

CONCEPTOSPHERE OF BEING IN THE SYSTEM OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE: AN INTEGRATIVE APPROACH

Abstract. The article presents an integrative approach to the concept of being within the sphere of humanitarian knowledge. It is emphasised that today humans are mediated by the virtual environment and media narratives, which calls into question the traditional anthropocentric ontology. However, modern humanitarian knowledge can provide a holistic vision of man in the era of posthumanism. The concept sphere of being is considered as a transdisciplinary system that functions at the intersection of philosophy, linguistics, psychology and sociology. It is relational, multiple, and implements a hybrid ontology of modern man, consisting of an ontological core (fundamental questions of identity), a cognitive plane (processing of being in consciousness), and social dynamics (rethinking the laws of being). The study proves that the existential challenge of modernity lies in the decentralisation of human beings, since the development of digital technologies calls into question the uniqueness of man.

It is emphasised that new forms of being are perceived and verbalised in three interconnected dimensions: linguocognitive (adaptation of language to new challenges), sociological (social representations legitimise the new reality) and psychological (ontological gap between *being* and *appearing*).

A model of the circular dependence of being and communication is proposed, which departs from linear cause-and-effect dependence and describes the cyclical interaction between ontological transformation and the cognitive-communicative sphere. The model proves that the transformation process has two phases: modifications in the nature of being cause changes in the way of human interaction (1); new communicative practices construct a new ontology (2). Proposals are made for the restoration of the attitude of the individual and society to the sphere of being in the plane of ontological, communicative, educational and social strategies.

It is concluded that the integrative model provides humanitarian knowledge with a tool for predicting social risks and developing mechanisms for protecting the conceptual picture of the nation.

Keywords: concept sphere, humanitarian knowledge, posthumanism, transdisciplinary synthesis, hybrid reality, ontology, communication.

Постановка проблеми. Дослідження ментальних одиниць (концептів) у площині гуманітарних наук крізь призму інтегративного підходу має багатошаровий характер й аргументується глибинними трансформаціями в сучасній цивілізації. На початку XXI ст. науковці констатували кризу класичної епістемологічної та традиційної еволюційної парадигм, які вже не спроможні пояснити динаміку та суперечливість людського існування. Проблема буття, традиційно зарахована до сфери філософії, сьогодні виходить за межі вузьких наукових рамок, потребує багатоаспектного осмислення на перетині лінгвістики, культурології, психології, соціальних наук. Ю. Бродецька зазначає, що залучення «людського фактора» вимагає перегляду традиційних «канонів» філософської парадигми в цілому, а особливо в аспекті її фундаментального підґрунтя – онтологічної та метафізичної проблематики [1, с. 11].

Розвиток цифрових технологій, посилення всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції, становлення постправди як соціокультурного феномену змінили архітектуру реальності. Буття людини часто опосередковує віртуальне середовище та медіанаративи. Унаслідок цього класична онтологія поступилася місцем гнучким, динамічним і навіть контроверсійним концептосферам, у яких і виробляється, і легітимізується людський досвід. Вивчення цих концептуальних просторів, де смисли народжуються, конкурують і змінюють суспільну свідомість, стає не просто академічним інтересом, а стратегічним запитом.

Система гуманітарного знання, попри свою різноманітність, подекуди є дисциплінарно фрагментарною. Кожна наука вивчає частину концептуальної картини буття (лінгвістика – мовну картину світу, культурологія –

символічні форми, психологія – індивідуальні почуття тощо). Такий розрізнений підхід створює критичну нестачу знання там, де воно об'єктивно необхідне для подальшого розвитку науки. Цей гносеологічний вакуум не дає змоги бачити цілісну картину того, як концептуальні структури взаємодіють у сучасному просторі. Інтегративний підхід покликаний подолати цю фрагментацію та запропонувати модель трансдисциплінарного синтезу, що вможливлює об'єднання різних аспектів дослідження концептів. Наш підхід передбачає розвідку динаміки їхньої інтеграції й перетворення під впливом цивілізації.

Питання має аксіологічні й соціокультурні перспективи, бо концептосфера буття є полем боріння за смисли та цінності. Коли традиційні соціальні інститути слабшають, а ідентичність стає більш залежною від інформаційного потоку, треба розуміти, як базові для людства концепти деформуються чи реактуалізуються. Аналіз концептуальної картини вможливлює вияв загроз для культурної стійкості, які породжують сучасні події у світі. Це важливо для українського гуманітарного простору, що перебуває у стані екзистенційного виклику. Дослідники повинні розробляти механізми захисту національної концептуальної картини світу, підкреслювати роль мови й культури як ключових чинників стійкості. Про актуальність теми свідчить і потреба теоретичної рефлексії щодо місця людини у світі. Гуманітарне знання здатне надати відповіді на питання, що означає жити в добу постгуманізму, штучного інтелекту й тотального медіаспоживання. Тож вивчення концептосфери буття шляхом застосування інтегративного підходу поглиблює теоретичні засади гуманітарного знання, пропонує інструменти для діагностики соціокультурних та аксіологічних деформацій сучасної доби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження концептів є важливим складником у філологічній царині. У мовознавстві витлумачення поняття *концепт* пішло трьома шляхами: когнітивний (О. Селіванова, О. Карпенко, М. Скаб), психолінгвістичний (О. Залевська, К. Мізін, В. Папіш), лінгвокультурологічний (В. Жайворонок, А. Загнітко). Хоч в останні роки науковці схильні до міждисциплінарного підходу, що вможливлює глибше розуміння механізмів породження й інтерпретації мовлення. На думку О. Негер, «особливої уваги заслуговують дослідження, у яких фокус зміщується від формального аналізу до вивчення їхнього психолінгвістичного та прагматичного функціонування» [2, с. 573]. Безперечно, науковці трактують і поняття *концептосфера*, зокрема, С. Тихоніна зазначає, що це сукупність концептів, які утворюють «ментально-культурну структуру національної або індивідуальної свідомості», а вивчення концептосфери дає змогу простежити, як відбивається реальність у

свідомості носіїв певної мови [3, с. 230]. У царині літературознавства дослідники наголошують, що вербалізація концептів у творчому доробку митців першорядно маркує національну самобутність (Т. Вільчинська, В. Заскалета, Г. Мінчак, К. Протопопова). Як стверджує К. Білобровська, у концептах письменники втілюють культурний сенс, тому «для визначення змісту концепту, який закладено в художньому творі, необхідний аналіз явищ та подій, що спонукали його появу» [4, с. 11].

Культурологи описують концепти як символічні форми в різні історичні періоди (Ж. Ле Гофф, В. Готинян-Журавльова, І. Сумченко, В. Требін). Філософи у площини онтології розпізнають як основний компонент когнітивності й креативності людини (Л. Гармаш, С. Крилова, Т. Разводова, В. Рижко). Н. Хамітов дає визначення поняттю *концепт* із позиції філософії й інтерпретує як вузловий елемент, що дає змогу «охоплювати й розв'язувати суперечності і вирішувати проблеми – як теоретичні, так і практичні» [5, с. 64]. Психологи вивчають як когнітивний конструкт, що комплектує індивідуальну реальність та впливає на поведінку людини; трактують як ментальну схему, що організовує досвід, як основу сенсу життя й ідентичності особи (О. Креденцер, Б. Лазоренко, С. Максименко, Т. Титаренко). Соціологи звертають увагу на концепт як код соціальної взаємодії, інструмент влади та групового ототожнення (С. Бубняк, В. Головенько, С. Дембіцький, В. Євтух).

Попри значний обсяг теоретичних розробок у цьому напрямі, низка аспектів залишається недослідженою. Уваги потребує огляд концептосфери буття на перетині меж окремих гуманітарних наук. Думаємо, що такий синтез має наукові перспективи, які складно передбачити простим сумуванням уже наявних знань різних наук.

Мета статті – наукове обґрунтування інтегративної моделі дослідження концептуальних структур буття в системі сучасного гуманітарного знання для подолання дисциплінарної фрагментації та забезпечення цілісного, комплексного бачення людини в добу постгуманізму.

Виклад основного матеріалу. Певні прогалини в царині сучасної гуманітаристики є наслідком зіткнення двох тенденцій: інерції традиційних академічних парадигм і прискорення реальності, зумовленого розвитком сучасного світу. Класичний гуманізм мав час для осмислення та категоризації світу, а от доба постгуманізму вимагає швидкого створення нової метамови, здатної описати новітнє буття. Традиційна філософія оперувала категоріями стабільності, сутності та субстанції. Класична онтологія ґрунтувалася на вищості незмінної людської природи та чіткій опозиції між людиною і світом, суб'єктом і об'єктом. Сьогодні ця антропоцентрична парадигма руйнується. Узвичаєні філософські методи, орієнтовані на

глибинний, але статичний аналіз, виявляються занадто повільними, неефективними для осмислення динамічних процесів. Вони фіксують наслідки, але не простежують ланцюги причинно-наслідкових зв'язків між ціннісними орієнтирами. Філософія бачить зміну онтології, проте залишається на рівні абстракції, не має інструментарію для емпіричної роботи з джерелами нових форм буття. Так само психологія й соціологія позбавлені спільної концептуальної моделі для опису першопричин цих трансформацій.

Схожу проблему фіксуємо в лінгвістиці. Хоч когнітивна лінгвістика зробила крок до вивчення ментальних структур, її методологія часто зупиняється на аналізі засобів вербалізації концепту, того, як він утілений у слові та мовній картині світу. Але концептосферу буття в добу цифровізації та постправди значною мірою будують невербальні, мультимодальні, мережеві механізми. Концепти (наприклад, *норма*, *правда*, *істина*, *честь*) формує не лише мова, а й те, що сама людина вважає реальним. Чи має традиційна лінгвістика методи для аналізу впливу соціальної архітектоніки на глибинну концептуалізацію? Мабуть, ще не має. Значну частину інформації, що ґрунтує уявлення про буття (війна, політика, безпека, цінності), передають через відео, фото, емодзі, однак лінгвоконцептологія може ігнорувати нелексичні форми. У постправді концепти можуть відокремлювати від об'єктів дійсності, через що вони стають зброєю для впливу на свідомість і думки людей.

Така наукова окремішність доводить: найважливіші питання сучасного буття залишаються без системної відповіді. Різні науки аналізують концепти, але не можуть простежити їхнє вибудовування в гібридній реальності. ***Гібридна реальність*** – це наше сучасне життя, де фізичний світ і цифровий простір настільки переплелися, що їх неможливо розмежувати.

Потреба вивчення концептосфери буття в цих умовах вимагає переходу від традиційної дисциплінарної замкненості до ***трансдисциплінарного синтезу*** – методологічного простору, що дає змогу будувати знання на перетині меж окремих наук і фокусується на спільній меті. Трансдисциплінарність не додає методи, а пропонує принципи єдності знання щодо певної проблеми. Тому в контексті нашого дослідження *буття* вивчаємо не як філософську категорію чи особливу лінгвістичну одиницю, а як цілісний концептуальний простір, що одночасно має онтологічне ядро (філософія), когнітивну структуру (лінгвістика / психологія) та соціальну динаміку (соціологія). Філософське буття є субстанціональним і універсальним. На противагу цьому *концептосфера буття* є реляційною і множинною. Вона складається з трьох взаємопов'язаних, але різних за природою елементів, що реалізують гібридну онтологію сучасної людини.

1. Онтологічне ядро виражає глибинне переживання існування та фундаментальні питання про ідентичність і реальність, які є традиційним полем філософії.

2. Когнітивна площина описує, як буття фіксується й обробляється у свідомості, тобто які ментальні структури формуються для осмислення гібридної реальності. Це поле когнітивної лінгвістики та психології.

3. Соціальна динаміка – це колективне переосмислення, перекодування та перерозподіл основних смислів існування. Концептосфера є живим організмом, який змінюється під впливом історичних, технологічних та кризових подій. Цей елемент пояснює, чому поняття *буття* сьогодні нестабільне.

Рушійною силою та захисним механізмом концептосфери буття є ***аксіологічна периферія***. Це динамічне поле організоване навколо основи концептосфери й надає їй ціннісної орієнтації та мотиваційної сили. Цінності визначають, які знання, ідеї та дії будуть визнані конструктивними, а які відкинуті як деструктивні. Без цього сфера буття є порожньою й функціонально нейтральною. Цінності передбачають емоційну та етичну глибини.

У сучасну добу, коли технології можуть легко зруйнувати життя, аксіологічне наповнення є його захисним бар'єром. Коли суспільство переживає кризу, відбувається переоцінка цінностей: одні радикалізуються, інші втрачають силу. Аксіологічне поле ґрунтоване на трансдисциплінарному синтезі, адже залучає лінгвістичні дослідження щодо ціннісних суджень (оцінна лексика, епітети, метафори), надбання соціології про колективні цінності, філософське онтологічне підпертя стандартів у світлі нових технологічних можливостей.

Тож ***концептосфера буття*** – це багаторівнева, трансдисциплінарна система концептів, яка охоплює всі форми людського існування. Вона є полем, де філософське онтологічне ядро (сутність буття) взаємодіє з когнітивною площиною (мова та мислення), перебуває в соціальному русі та організована й мотивована аксіологічною периферією (цінності).

Екзистенційна проблема полягає в децентралізації людського буття. Протягом століть сенс, воля, самобутність вважали людськими прерогативами. Постгуманізм, підживлений розвитком штучного інтелекту та біоінженерії, ставить під сумнів цю винятковість.

Біоінженерія та нейротехнології стирають межу між органічним і штучним, перетворюють людину на «кіборга» (за Д. Гаравей [6]). Коли технологія стає частиною тіла і свідомості, концепт «Я» втрачає своє філософське обґрунтування. Як може, наприклад, лінгвістика адекватно описати концепт «Я», якщо він не є біологічно обмеженим?

Розвиток ШІ (скажімо, великих мовних моделей) кидає виклик унікальності людської творчості та інтелекту. Якщо машини здатні генерувати тексти, музику, наукові гіпотези, які неможливо відрізнити від людських, це знецінює традиційні джерела сенсу життя, пов'язані з пізнанням і творчістю. Якщо роботу людини може виконати алгоритм, то в чому тоді унікальність людського буття? У цифровому світі, де концептосфера буття опосередкована алгоритмами, людська суб'єктивність потребує постійного підтвердження. Люди змушені придумувати технологічні версії себе для соціального ранжування. Цей розрив між онтологічним ядром і зовнішньою репрезентацією руйнує концепт *справжнього життя* й заміняє на *симуляцію буття.*

Цифрове буття переносить значну частину онтологічного досвіду особи у віртуальний простір, де вона може підтримувати необмежену кількість аватарів, чим руйнує свою цілісність. Кожна цифрова подібність має власну, хоч і штучну, концептосферу буття, що виражається через обрану мову, візуальні коди та соціальні групи. Цифрове буття стимулює постійне відігравання обраної ролі чи ролей. Успіх віртуального буття вимірюють підписками, лайками, коментарями, що створює перевагу уявного буття над справжнім.

Розширюються й когнітивні межі, бо пам'ять, увага, можливості людини вже не обмежені її біологічними властивостями (наприклад, смартфон зберігає значний обсяг інформації та наділений багатьма функціями). Або все більше рішень залежать від зовнішніх джерел, що піддає сумніву саме поняття *воля людини*. Коли право особи на вибір у житті постійно коригують, це продукує напругу між біологічною та технологічною системами і спричиняє стрес.

Нові форми буття сприймають і вербалізують у трьох вимірах.

1. Лінгвокогнітивний вимір. Екзистенційний виклик відображає не лише філософія, але й щоденна мова, яка формує новий гібридний мовний світогляд. З позиції лінгвокогнітивістики (з опертям на теорію С. Жаботинської [7]), концептосфера – це впорядкована сукупність концептів в індивідуальній і колективній свідомості. Мовна картина світу є безпосереднім відтворенням цієї концептуальної будови. У контексті сучасної цифрової доби мова адаптується до нових феноменів у формі *цифрового буття* та *гібридної суб'єктності*.

Цифрове буття. Коли з'являється щось нове, невідоме (наприклад, ШІ), свідомість людини намагається його осмислити й проєктує на нього структури вже відомих концептів. Ця проєкція створює первинні маркери змін у концептосфері. ШІ є ідеальним об'єктом для лінгвокогнітивного аналізу, оскільки він загрожує онтологічному ядру людини, її інтелекту,

творчості, волі. Мова реагує на загрозу, формує конкурентні моделі буття, які демонструють колективне ставлення до ШІ. Це може бути модель, яка пояснює ШІ з позиції божественних, незалежних сфер, бо не кожен може усвідомити складні алгоритмічні процеси та приписує їм надзвичайні якості. Такий процес впливає на аксіологічну периферію, оскільки знецінює унікальність людського досвіду. Або люди сприймають ШІ як ворога та загрозу, адже він нібито контролює їхнє життя. Це екзистенційний виклик, і мова сигналізує про руйнування концепту *безпечне буття*, бо звичні загрози замінюються невидимими алгоритмічними. Чи модель визнання ШІ як помічника й ресурсу, яка засвідчує прагнення суспільства зберегти антропоцентризм. Це механізм психологічного захисту, що дає змогу людям зберегти цілісність свого онтологічного ядра.

Гібридна суб'єктність. Її вербалізація виявляє, як людина починає ототожнювати себе з цифровими пристроями. Гібридна суб'єктність входить у повсякденну когнітивну площину та стає частиною самоідентифікації.

2. Соціологічний вимір. Концепція соціальних репрезентацій (див. В. Москаленко, Т. Сила [8]) стверджує, що складні, або нові, або загрозливі феномени (як-от *цифрове буття* чи *гібридна суб'єктність*) суспільство осмислює не через пряме наукове пізнання, а через колективну спрощену інтерпретацію. Така форма соціального знання поширюється і стає суспільно прийнятною. Це означає, що концепт буття формують медіа, політичні наративи, масова культура, які пропонують готові, часто спрощені, відповіді на екзистенційні питання. Наративи, які зароджують сильні емоції, поширюються швидше, ніж фактичні. Тому соціальна репрезентація буття стає емоційно зарядженою, але гносеологічно порожньою.

Соціальні репрезентації втілюють у дискурсивні практики, які легітимізують певні ідеї. Наприклад, політичний, військовий дискурси активно використовують концепти *свобода, безпека, справедливість* як інструменти для легітимізації власних дій. Або в освітньому дискурсі нові форми буття змінюють класичні соціальні зв'язки. Якщо освіта переходить в онлайн-навчання, то це впливає на концепти *знання, авторитет, соціалізація*.

Соціологічний вимір виступає містком між мовою та психікою людини. Він показує, як ключові концепти набувають соціальних виявів. Наприклад, модель *ШІ – це ворог* (лінгвістика, психологія) перетворюється на соціальне занепокоєння щодо майбутнього певних професій. Або соціальний дискурс про кризу в суспільстві та небезпеку для життя людей руйнує смисловий каркас буття й обертає його на джерело тривоги (психологія).

3. Психологічний вимір переносить фокус уваги з колективних структур (мови та суспільства) на внутрішній світ особи, коли когнітивний дисонанс, створений розривом між традиційним і гібридним буттям, впливає на її психологічний стан та життєстійкість. Основне завдання людини – забезпечити смисл свого життя, однак нові форми буття його руйнують через девальвацію концепту *унікальність*.

Виникає й онтологічний розрив між *бути* і *здаватися*. Цифрове буття заохочує до ідеалізованого віртуального образу. Як наслідок людина проживає паралельні життя: автентичне (справжнє) та репрезентоване (ідеалізоване). Цей розрив часто викликає психологічний дискомфорт, оскільки особа знає, що не відповідає власній ідеальній цифровій копії.

Людині дає силу долати проблеми й існувати далі її життєстійкість. Однак екзистенційний страх перед неконтрольованими змінами можуть змусити сприймати «нове» життя як онтологічну загрозу. Тож вона уникає ризиків і нібито повертається до звичних форм буття. Але навіть коли людина переконана, що здатна впливати на події свого життя, тотальний суспільний контроль створює відчуття, що нею все одно керують. Це розвиває безпорадність і пасивність. У відповідь на тиск індивід формує захисні механізми, поміж яких свідоме відмежування від віртуального або реального світу, і тим поглиблює онтологічний розрив. Чи виправдовує нове життя (*Мені не важливо / не страшно / не потрібно…*), що є формою прийняття нового соціального контролю. Або прагне постійно шукати підтвердження цінності самого себе та своїх дій. Тож якщо людина не має надійних життєвих орієнтирів, це стає причиною глибокої психологічної кризи. Уважаємо, що логічно звернутися й до фаз трансформації онтології, які важливі для інтегративного підходу та прогнозування суспільних наслідків таких перетворень.

Перша фаза кругової залежності полягає в тому, які зміни у природі реальності (онтологія) напевно викликають зміни у способі людської взаємодії (комунікація). Онтологічна трансформація через гібридизацію суб'єкта й домінування цифрового середовища – це шлях до когнітивного дисонансу. Коли традиційний світ заміщають цифрові дані, людина втрачає життєву опору. Новий світ випрацьовує нову мову для свого опису. Саме тому комунікативна сфера реагує появою гіпертекстуальності та фрагментації мови, оскільки такі структури здатні відобразити множинний характер цифрового буття. Аналогічно технологічний контроль переінакшує соціальні норми спілкування. Комунікація стає орієнтованою на те, що людині потрібно жити, діяти та говорити так, щоб бути поміченою системою. Це підриває життєстійкість та спричиняє кризу смисложиттєвих орієнтацій. Тож змінений світ формує нові правила й поведінки, і мислення, і мовлення.

Друга фаза показує, як нові комунікативні практики, що виникли як реакція на зміну буття, конструюють і закріплюють нову онтологію. Коли індивіди приймають гіпертекстуальну мову, віртуальну репрезентацію себе, залежність від соціального підтвердження, вони вже не сприймають цифрове буття як загрозу. Комунікація, наповнена цифровими нормами, уже не просто віддзеркалює нове буття, а стає його фундатором. Наприклад, мова оперує метаданими й легітимізує пріоритет даних над об'єктом, тож уже перетворює цей процес на онтологічну норму. Комунікативні звички використання цифрових даних роблять необоротним домінування цифрового світового порядку. Людина, яка добровільно щоденно застосовує такі комунікативні практики, сама створює онтологію, у якій гібридне буття єдино можливе.

Інтегративну модель, яка описує не лінійну причинно-наслідкову залежність, а циклічну взаємодію між онтологічною трансформацією та когнітивно-комунікативною сферою, уможливлює цілісне розуміння феномену гібридизації буття, ми називаємо ***моделлю кругової залежності буття та комунікації***. Вона доводить, що трансформація буття не завершений акт, а безперервний процес, де наслідки одного циклу стають причиною наступного. Модель акцентує: ***ми перебуваємо не у стані одноразової зміни, а у спіральному розвитку, де кожен повний цикл веде до глибшого занурення в гібридне буття.***

Тобто нова онтологія генерує нові форми комунікації, а ці нові форми засновують нову онтологію, узаконюють і вбудовують нові практики в основу людського існування. У підсумку створюється критичне коло взаємозалежності, вихід із якого потребує корекції смисложиттєвих орієнтацій людини.

Думаємо, що модель кругової залежності буття та комунікації не лише пояснює сьогочасні труднощі, а й має потенціал для розробки дієвих стратегій відновлення ставлення індивіда та суспільств до сфери буття, змін ще до того, як проблеми світосприйняття стануть критичними.

Онтологічна стратегія. Аналізувати нові технологічні проєкти щодо їхнього впливу на гібридизацію суб'єкта. Наприклад, широке впровадження ШІ є індикатором того, що може девальвуватися концепт *унікальність*.

Комунікативна стратегія. Відстежувати зміни в мовних практиках та психологічному стані суспільства. Зміна комунікативних маркерів сигналізує про легітимізацію нової деструктивної онтології. Оцінювати кореляцію між рівнями валідації та життєстійкості, пропонувати профілактичні кроки для зміщення точки контролю життя із зовнішньої на внутрішню.

Освітня стратегія. Розробляти програми стійкості, що підвищують екзистенційну витримку людини перед онтологічними викликами й мають бути вбудовані в систему освіти на всіх рівнях. Освітні програми повинні бути сфокусовані на протидії екзистенційній фрустрації через сумніви в неповторності людського життя. Навчати розрізняти цифровий успіх та автентичну значущість. Упроваджувати курси для розвитку критичного мислення, щоб не просто розуміти існування як норму, а активно аналізувати його сучасну гібридну форму. Допомагати усвідомлювати небезпеку онтологічного розриву. Відновлювати ключові компоненти життєстійкості, зменшувати відчуття безпорадності перед цифровим оточенням. Навчати сприймати нові технології не як загрозу, а як інструмент для розширення власних можливостей.

Соціальна стратегія. Створювати соціальні середовища, де успіх оцінюють на основі внутрішніх стандартів та реальних міжособистісних зв'язків, а не за показниками соціальних мереж.

Висновки. Сучасне буття кардинально змінилося, стало неоднорідним і перебуває під постійним суспільним контролем. Цей онтологічний зсув спричиняє девальвацію унікальності людського життя. Традиційні наукові підходи не змогли впоратися з описом цієї кризи, оскільки вивчають її фрагментарно.

Однак концептосфера буття множинна, вона складається з елементів, що реалізують гібридну онтологію сучасної людини (онтологічне ядро, когнітивна площина, соціальна динаміка). Нові форми буття вербалізують та сприймають у лінгвокогнітивному, соціологічному і психологічному вимірах.

Онтологія трансформується і проходить у цих перетвореннях фазу кругової залежності, коли зміни в самій природі реальності викликають зміни у способі людської взаємодії, та фазу, яка показує, як нові комунікативні практики через зміну буття створюють нову онтологію.

Запропонована інтегративна модель кругової залежності буття та комунікації доводить, що онтологія та комунікація взаємопов'язані циклічно: змінений концепт буття породжує нові форми його сприйняття. Ця модель пропонує бачення людини як гібридного суб'єкта, чия екзистенційна стійкість залежить від циклічних процесів. Завдяки моделі кругової залежності гуманітарне знання отримує свій інструмент для прогнозування соціальних ризиків та розробки ефективних корекційних стратегій, що є запорукою збереження людської автономії.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на практичних кроках, аби навчати людей відновлювати цілісне сприйняття життя в гібридному світі.

Література:

1. Бродецька Ю. Ю. Буття та його метафізично-онтологічні проекції: філософська рефлексія. Філософія та політологія в контексті сучасної культури. 2023. Т. 15. № 2. С. 10–15.
2. Негер О. Асоціативний експеримент як метод профілювання ономастичних концептів. Вісник науки та освіти. 2025. № 7 (37). С. 570–582.
3. Тихоніна С. Концепт у лінгвістичному просторі: від одиниці мислення до концептосфери. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 86. Т. 3. С. 229–234.
4. Білобровська К. О. Концепт «козак» як маркер національної ідентичності у творчості Б. Антоненка-Давидовича. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки. 2022. Вип. 2 (97). С. 7–19.
5. Хамітов Н. В. Академічна філософія як наука і мистецтво. Вісник Національної академії наук України. 2022. № 4. С. 59–73.
6. Haraway D. A Cyborg manifesto science, technology, and socialist-feminism in the Late Twentieth century. Simians, cyborgs, and women. Routledge, 2013. URL: https://doi.org/10.4324/9780203873106 (дата звернення: 25.05.2025).
7. Жаботинская С. А. Мовні знаки як конструкти. Науковий вісник Чернівецького університету : Германська філологія. 2012. Вип. 630–631. С. 213–222.
8. Москаленко В. В., Сила Т. І. Особливості соціальної творчості спільнот: теоретико-методологічний аспект. *Актуальні проблеми психології. Т. VI: Психологія обдарованості*. 2018. Вип. 14. С. 31–41.

References:

1. Brodetska, Y. (2023). Buttia ta yoho metafizychno-ontolohichni proektsii: filosofska refleksiia [Genesis and its metaphysical-ontological projections: philosophical]. *Filosofiia ta politolohiia v konteksti suchasnoi kultury – Philosophy and political science in the context of modern culture, 15(2)*, 10–15 [in Ukrainian].
2. Neher, O. (2025). Asotsiatyvnyi eksperyment yak metod profiliuvannia onomastychnykh kontseptiv [Associative experiment as a method of onomastic concepts profiling]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 7(37)*, 570–582 [in Ukrainian].
3. Tykhonyna, S. (2025). Kontsept u linhvistychnomu prostori: vid odynytsi myslennia do kontseptosfery [Concept in the linguistic space: from mental unit to conceptosphere]. *Aktualni pytannia humaniarnykh nauk – Humanities science current issues, 86(3)*, 229–234 [in Ukrainian].
4. Bilobrovska, K. O. (2022). Kontsept «kozak» yak marker natsionalnoi identychnosti u tvorchosti B. Antonenka-Davydovycha [The concept of "kozak" as a marker of national identity in the works of B. Antonenko-Davydovych]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Philological Sciences,2(97)*, 7–19 [in Ukrainian].
5. Khamitov, N. V. (2022). Akademichna filosofiia yak nauka i mystetstvo [Academic philosophy as science and art]. *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy – Visnyk of the National Academy of Sciences of Ukraine, 4*, 59–73 [in Ukrainian].
6. Haraway, D. A. (2013). Cyborg manifesto science, technology, and socialist-feminism in the late Twentieth century. *Simians, cyborgs, and women*. Routledge. URL: https://doi.org/10.4324/9780203873106 (date of access: 25.05.2025).

7. Zhabotinskaya, S. A. (2012). Movni znaky yak konstrukty [Language signs as constructs]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Hermanska filolohiia – Scientific Bulletin of Chernivtsi University: German Philology, 630-631*, 213–222 [in Ukrainian].

8. Moskalenko, V. V., Syla T. I. (2018). Osoblyvosti sotsialnoi tvorchosti spilnot: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Features of the communities' social creativity: theoretical and methodological aspects]. *Aktualni problemy psykholohii. T. VI: Psykholohiia obdarovanosti – Current Problems of Psychology. Vol. VI: Psychology of Giftedness, 14*, 31–41 [in Ukrainian].

УДК 811.112.2’373.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-294-308

Боднарчук Тетяна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0001-7492-3172

Шмирко Олена Сергіївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам’янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0003-4422-3137

ФУНКЦІОНУВАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ НЕГАТИВНИХ РИС ХАРАКТЕРУ ЛЮДИНИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Анотація. Стаття присвячена розгляду функціонування фразеологічних одиниць, які позначають негативні риси характеру людини в німецькій мові. Фразеологічні одиниці відображають національну картину світу народу-носія мови, у них зафіксовані народні традиції, релігійні звичаї, міфологічні уявлення, у яких простежуються історичні, культурні і духовні цінності етносу. У кожній мові існують фразеологізми, які описують життя людини та риси її характеру. Метою нашого дослідження було виявити функціонування фразеологічних одиниць, які позначають окремі негативні риси характеру людини в німецькій мові та їх семантичні групи і підгрупи. Для досягнення мети було використано метод суцільної вибірки – для укладення картотеки фразеологічних одиниць, які позначають окремі негативні риси характеру людини, та метод компонентного аналізу – для визначення своєрідності компонентів значення фразеологічних одиниць, які розглядаються у дослідженні.

У статті обґрунтовано термінологічний апарат дослідження, розглянуто різні підходи науковців до трактування поняття «фразеологічна одиниця», охарактеризовано фразеологічні одиниці, які функціонують у німецькій мові на позначення таких рис характеру людини, як ледарства та неробства, жорстокості, надокучливості, улесливості, підлості, нахабства та аморальності, лицемірства, зазнайства і пихатості, брехливості і здатності до поширення пліток, хвалькуватості, жадібності, хитрості, злості та лайливості. Виявлено, що німецькомовне суспільство є нетерпимим до

негативної поведінки його представників і намагається висміювати такі риси характеру; навіть на підсвідомому рівні особи з негативними рисами характеру не викликають позитивних емоцій, що й підтверджує компонентний аналіз фразеологічних одиниць на їх позначення.

Ключові слова: фразеологізм, фразеологічна одиниця, фразеологічні одиниці на позначення негативних рис характеру, семантична група фразеологічних одиниць, семантична підгрупа фразеологічних одиниць.

Bodnarchuk Tetiana Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the German Language Department of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko-University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0001-7492-3172

Shmyrko Olena Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of German Language of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko-University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0003-4422-3137

FUNCTIONING OF PHRASEOLOGICAL UNITS FOR THE DESIGNATION OF NEGATIVE HUMAN CHARACTER TRAITS IN THE GERMAN LANGUAGE

Abstract. The article deals with the consideration of the phraseological units functioning for the designation of human character negative traits in the German language. Phraseological units reflect the national picture of the world of native speakers with traditions, customs, mythological and religious ideas fixed in them, with cultural, historical and spiritual values of the people traced. In every language there are phraseological expressions that describe all spheres of human life, including character traits. The aim of our study was to identify the functioning of phraseological units in German for denoting certain negative features of human character and their semantic groups and subgroups. To achieve the goal, we used the method of solid sampling to compile a card index of phraseological units denoting negative traits of human character and the method of component analysis to determine the originality of the components of phraseological units meaning, which are considered in the study.

The article theoretically substantiates the terminological apparatus of the study, namely, the different approaches of scientists to the interpretation of the concept of phraseological unit are considered, the phraseological units that function in the German language to denote such traits of human character are characterized, as idleness and idleness, cruelty, intrusiveness, flattery, meanness,

impudence and immorality, hypocrisy, arrogance and pomposity, lying and ability to spread gossip, boastfulness, greed, cunning, anger and swearing. It is revealed that the German-speaking society is intolerant to the negative behavior of its representatives and tries to ridicule such character traits; even at the subconscious level persons with negative character traits do not cause positive emotions, which is confirmed by the component analysis of phraseological units for their designation.

Keywords: phraseological unit, phraseological units for denoting negative character traits, semantic group of phraseological units, semantic subgroup of phraseological units.

Постановка проблеми. Вивчення будь-якої іноземної мови передбачає також вивчення культури народу-носія цієї мови, особливостей його менталітету та світосприйняття. Фразеологічні одиниці розглядаємо як мовний матеріал, у якому закодовано інформацією про історію народу-носія мови, його предків, спосіб світосприйняття; вони відображають національну культуру, дух і ментальність. Український дослідник В. Ужченко зазначає, що виникнення та використання фразеологізмів у народному мовленні зумовлене своєрідним відчуттям недостатності лексичних одиниць для вербалізації емоцій людини, що втілені в когнітивні моделі душевного стану [11].

Фактично всі етапи життя людини – від її народження до смерті, а також особливості її характеру, розумової діяльності, зовнішності тощо відображаються у фразеологічній системі мови.

Як показує аналіз фразеологічних словників німецької мови [6; 7; 13], кількість фразеологічних одиниць, які позначають негативні явища поведінки людини, її риси характеру, особливості її діяльності переважає ті, які позначають позитивні явища. Очевидно, це зумовлено тим, що суспільство таким чином показує засудження та несприйняття таких проявів. Тому вважаємо цікавим та актуальним дослідження функціону-вання фразеологізмів на позначення окремих негативних рис характеру людини в німецькій мові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники наголошують на тому, що у фразеології більшості мов світу зафіксовано вагому кількість фразеологізмів, які позначають риси характеру людини. Функціонуванню зазначених фразеологізмів присвячено чимало праць вітчизняних мовознавців, зокрема, О. Зубач, О. Аджабі, Я. Застровський досліджували питання мовної особистості у фразеологічній картині світу [2], М. Літвінова – семантичні особливості фразеологізмів, які позначають риси характеру людини, на матеріалі німецької мови [4], О.Потапова [9], Л.Ніжегородцева-

Кириченко [5] та І. Колеснікова [3] – на матеріалі англійської мови, О. Павлюк [8] – на матеріалі французької мови.

Як показує аналіз фразеологізмів німецької мов на позначення рис характеру людини, частіше виявляються фразеологізми саме на позначення негативних рис, оскільки, як нам видається, суспільство є нетерпимим до негативної поведінки його представників і намагається висміювати такі риси характеру.

Тому ставимо за **мету** розглянути функціонування фразеологічних одиниць у німецькій мові, які позначають окремі негативні риси характеру людини та виявити їх семантичні групи і підгрупи. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку **завдань**: розглянути трактування поняття «фразеологізм» у науковій літературі; виокремити основні семантичні групи і підгрупи фразеологічних одиниць на позначення негативних рис характеру людини у німецькій мові та проаналізувати їх функціонування. Методи дослідження, які використовувалися у роботі: метод суцільної вибірки – для укладення картотеки фразеологічних одиниць на позначення негативних рис характеру людини та метод компонентного аналізу – для визначення своєрідності компонентів значення фразеологічних одиниць, які розглядаються у роботі.

Матеріалом дослідження слугували одномовні та двомовні фразеологічні словники німецької мови [6; 7; 13].

Виклад основного матеріалу. Найважливішими теоретичними проблемами сучасної фразеології залишаються трактування поняття «фразеологічні одиниці» та з'ясування їх особливостей, характеристика їх найсуттєвіших диференційних ознак. Відомі вітчизняні та зарубіжні мовознавці досить по-різному трактують поняття «фразеологічні одиниці»; ними розроблено низку критеріїв класифікації фразеологізмів, досліджено їх структурно-семантичні властивості та особливості їх функціонування у мові художніх творів, створено теоретичну основу фразеографії.

Л. Скрипник розглядає фразеологічні одиниці як стійкі сполучення двох чи декількох слів, які утворюють семантичну цілість і вживаються в мовленні як готові кліше. Вона також конкретизує, що фразеологізмом зазвичай вважають лексико-граматичну єдність двох чи більше окремих компонентів, які граматично організовані як словосполучення чи речення. Як правило, вони маючи цілісну семантику та автоматично вживаються у мовленні [10]. В. Ужченко вважає, що фразеологізм (фразеологічна одиниця, фразеологічний зворот, фразеологічний вислів, стійкий вислів, вираз, ідіома, фразема) – це відтворюване, цілісне за значенням, стійке за складом і структурою словосполучення [11]. Л. Авксентьєв наголошує, що фразеологізм починається там, де закінчується смислова самостійність його

окремих компонентів, а отже, на думку вченого, фразеологічні одиниці – це стійкі словосполучення, які сприймаються одним цілим, як єдиний вислів, як лексична одиниця, яку неможливо розділити на окремі компоненти, оскільки тоді семантика фразеологізму буде втрачена. Саме такі лексичні одиниці в мові утворюють її фразеологічну систему [1].

Щодо трактування поняття «фразеологізм» у німецькому мовознавстві, то В. Шмідт вважає характерною особливістю образність, здатність символічно виражати інший зміст [15]. В. Флайшер характеризує фразеологізм як специфічне мовне явище, що характеризується ідіоматичністю та стійкістю [14].

Отже, як засвідчує аналіз наукової літератури, у сучасному мовознавстві все ще не існує однозначного, загальноприйнятого трактування поняття «фразеологічна одиниця».

У своїй науковій розвідці ми дотримуємося визначення фразеологічної одиниці, яке подане в енциклопедії «Українська мова», а саме: «Фразеологізм, фразеологічна одиниця, фразеологічний зворот, фразема – нарізнооформлений, але семантично цілісний і синтаксично неподільний мовний знак, який своїм виникненням і функціонуванням зобов'язаний фраземотвірній взаємодії одиниць лексичного, морфологічного та синтаксичного рівнів» [12, С. 801].

Науковці зазначають, що фактично всі етапи життя людини – від її народження до смерті, а також особливості її характеру, розумової діяльності, зовнішності тощо відображаються у фразеологічній системі мови. І. Колєснікова при розгляді фразеологічних одиниць української та англійської мови на позначення рис характеру людини виділяє три тематичні групи: «Риси характеру людини за ставленням до справи», «Риси характеру людини в межах концепції *я – інший*», «Риси характеру людини в межах концептів *сам-себе*» [3]. У статті ми охарактеризуємо фразеологізми, які позначають негативні риси характеру людини, в межах концепції «я – інший», тобто як вони проявляються по відношенню до інших людей.

Фразеологічні одиниці на позначення неробства та ледарства. Структура семантичного поля фразеологічних одиниць «Ледарство» містить такі семантичні групи:

1. Нічого не робити, ледарювати: *sich auf die faule Bank legen / auf der faulen Bank liegen / sich auf die faule Bärenhaut legen / auf der faulen Bärenhaut liegen / Däumchen drehen / die Daumen (umeinander) drehen / sich aufs Faulbrett legen / auf dem Faulbrett liegen / Fliegen fangen / auf der Gasse liegen / dem lieben Gott die Zeit (den Tag, die Tage) (ab)stehlen / die Hände in die Tasche stecken / das Junkernhandwerk treiben / auf der faulen Haut liegen / sich auf die faule Haut legen / Kibitze hüten / seinen Leib pflegen / Löcher in die*

Luft gaffen / auf dem Lotterbett liegen / auf dem Rücken liegen / Pflaster treten – байдикувати, бити байдики. Таку ж семантику мають вирази: j-*d kann seinen Schweiß nicht riechen* – не любити працювати; *keinen Strich tun (machen)* – за холодну воду не братися; *die Hände in den Schoß legen* – сидіти, згорнувши руки.

2. Займатися марною справою: *ins Faß der Danaiden schöpfen / einen Mohren weißmachen (bleichen) wollen / am kalten Ofen wärmen / in einen kalten Offen blasen / Schnee im Ofen backen / die Luft (den Sand, das Wasser) pflügen* – займатися марною роботою, лити воду в бездонну бочку, товкти воду в ступі; *etw. ist für den Alten Fritzen* – марна праця; *um Gottes Lohn arbeiten* – працювати задарма.

3. Нероба, ледар. Цікавою є структура семантичної групи німецької мови, презентованої субстантивними фразеологічними одиницями, яка вказує на стан, позу суб'єкта, який за своїм соціальним статусом не повинен або не хоче працювати, а постійна поведінка зумовлюється неробством, що межує з аморальним способом життя: *ein fauler Heinz / Herr Tunichtgut / ein fauler (elender) Knochen / so ein Lehnericht / ein faules Luder / ein fauler Sack / ein fauler Strick / ein faules Stück.*

4. Проте не лише субстантивні фразеологічні одиниці зустрічаємо на позначення поняття «нероба, ледар», але й інші: *j-d hat das Faulfieber* – оволоділи лінощі; j-*d stinkt vor Faulheit* – невиправний ледар; *aus alten Knopflöchern vor Faulheit tinken* – бути дуже ледачим; *einen faulen Schelm im Rücken haben* – ледар.

Фразеологічні одиниці на позначення жорстокості. Фразеологізми на позначення жорстокості у німецькій мові вказують на людину, яка виявляє суворість, немилосердність щодо інших.

Варто зазначити, що виявлені нами в німецькій мові фразеологічні одиниці на позначення жорстокості представлені однією семантичною групою: *j-m einem Dolchstoß versetzen* – уразити в саме серце; *j-m Dorn in den Fuß stecken* – заподіяти комусь зло; *keinen guten Faden an j-m, in etw. (D.) lassen* – розкритикувати в пух і прах; *j- d speit Feuer / bei j-m ist Feuer unterm (im) Dach* – дуже розлючений; *in Harnisch geraten (kommen)* – оскаженіти; *j-d kann auch ungemütlich werden* – хтось може нагрубити.

Фразеологічні одиниці на позначення надокучливості. Надокучливою вважають людину, яка може бути неприємною або і нестерпною для оточуючих через одноманітність дій, манери спілкування, моделі поведінки тощо.

Аналіз фразеологічних одиниць семантичної групи на позначення надокучливості дозволяє розділити їх на дві підгрупи: надокучлива людина та набридливі дії.

1. Надокучлива людина. В німецькій мові занудну людину порівнюють із сумним місяцем або горішком: *ein trauriger Mond!* – яка нудна людина; *eine doofe Nuss* – нудна людина.

2. Набридливі дії: *j- d muss überall sein Dezem dazu geben / seine Nase in alles (in jeden Dreck, in jeden Quark, in jeden Topf) stecken (hängen) / eine Nase überall hineinhängen / seine Pfoten überall drin haben / eine Nase überall hineinhängen* – всюди сунути свого носа; *j-m den Tag stehlen* – забирати в когось час.

Фразеологічні одиниці на позначення улесливості. Улесливою називають людину, яка схильна підлещуватися до кого-небудь або лестощами, догідливістю, вихваляннням викликає добре ставлення до себе чи добивається вигоди, користі тощо. Семантична група «Улесливість» утворена такими підгрупами фразеологічних одиниць:

1. Догоджати кому-небудь: *j-s Affe Zucker geben* – улещувати когось; *zu allem ja und amen sagen* – піддакувати, з усім погоджуватися; *den Hut immer in der Hand haben* – бути занадто шанобливим; *Männchen machen / einen krummen Rücken (den Rücken krumm) machen* – вислужуватися; *eine Verbeugung machen* – кланятися; *wessen (wes) Brot ich esse, dessen (des) Lied ich singe* – чий хліб їм, того й пісню співаю.

2. Підлещуватися до кого-небудь: *Beselmanes machen* – підлизуватися; *vor j-m auf dem Bauch liegen (kriechen, rutschen) / vor j-n auf den Bauch fallen* – плазувати перед кимось; *einen krummen Buckel machen* – раболіпствувати; *j-m Butter auf Brot schmieren / j-m Brei (Honig) um den Bart (ums Maul, um den Mund) schmieren / j-n den Daumen drehen/ einen Katzenbuckel machen / j-m das Maul schmieren / j-m nach dem Munde reden / aus j-s Munde fließt Milch und Honig* – лестити комусь; *sich lieb Kind bei j-m machen / j-n weich kochen / j-m zuliebe reden / j-m ums Maul gehen / j- m den Schwanz streicheln / eine glatte Zunge haben / zweri Zungen im Mund haben* – підлещуватися; *j-m auf den Knie liegen (rutschen) / vor j-m Kotau bezeigen (machen) / sich vor j-m im Staube wälzen (winden) / vor j-m im Staub kriechen* – плазувати перед кимось; *j-m den Staub von den Füßen lecken* – лизати комусь п'яти; *vor j- m im Staub liegen* – валятися в ногах.

Фразеологічні одиниці на позначення підлості. Фразеологізми на позначення підлості характеризують людину, здатну на безчесні, мерзенні вчинки, які в етносвідомості німецького народу викликають різкий осуд. Ця семантична група представлена у нашому дослідженні такими підгрупами:

1. Підлі, підступні дії: *j-n auf Abwege bringen (führen)* – зводити з пуття; *j-n über den Daumen drehen* – обдурити когось; *j-s Ehre verletzen* – принизити, образити; *j-n an (in) seiner Ehre kränken* – ображати чиюсь гідність; *eine gefälschte Karte im Ärmel haben* – замишляти лихе; *mit*

Katzenpfoten streicheln – діяти хитро і підступно; j-*m etw. zum Schabernack tun* – робити щось на зло.

2. **Безчесна людина, негідник:** *j-d ist zum Abschießen* – підла, підступна людина; *ein Engel mit ´nem B davor (B+Angel – Bangel)* – негідник (із ангельською зовнішністю).

Окрім того, підлість може мотиваційно пов'язуватись із чимось брудним, або ж з представниками тваринного світу із негативними ознаками: *Schweinerei* – свинство; *sich benehmen wie ein Schwein* – підкладати свиню (діяти підступно щодо когось); поводитись по-свинськи (непорядно, негідно, безчесно).

Фразеологічні одиниці на позначення нахабства, аморальності. Фразеологізми цієї семантичної групи характеризують людину, яка анітрохи не соромиться інших і діє нахабно, безцеремонно, нахраписто, нетактовно, розбещено, порушує моральні норми, прийняті у суспільстві. Нами виокремлено підгрупи: «аморальні дії, поведінка» та «нахабна, безсоромна людина».

1. Аморальні дії, поведінка: *auf Abwegen sein* – вести аморальний спосіб життя; *Dreck am Ärmel (am Stecken, vor der Tür) haben / etw. auf der Zehe haben* – мати рильце в пушку; *auf die schiefe Ebene kommen (geraten)* – покотитися по похилій площині; *inbuße am Ansehen (im Ruhe) erleiden* – підмочити репутацію; *keine Lebensart haben* – бути невихованим, мати погані манери; *j-n mit der Mistgaben traktieren* – поводитися по-свинському; *sich (D.) keine Reserve auferlegen* – анітрохи не соромитися; *sich (D.) keinen guten Abgang verschaffen* – справити наприкінці погане враження. Як нахабство можна розглядати і фразеологізм *mit dem Kopf (Schädel) durch (gegen) die Wand wollen / gegen die Wand rennen* – лізти на рожен, тобто йти на будь-які вчинки задля певної вигоди.

2. Нахабна, безсоромна людина: *ein freches Aas / ein frecher Dachs / so eine freche Nudel / so ein freches Stück (Stückchen)* – нахаба; *frech wie Dreck (wie die Laus im Grind, wie ein Rohrspatz)*; *frech wie Oskar / j-d hat eine eiserne Stirn* – нахаба з нахаб; *es (dick, faustdick, knüppeldick) hinter den Ohren haben* – бути пройдою, собі на умі; *den letzten Nerv haben* – бути нахабним, безсоромним; *es so dick hinter den Ohren haben wie die Sau der Läuse* – бути страшним негідником; *so ein freches Stück (Stückchen)* – от нахаба; *j-d ist abgetackelt* – пропаща людина; *j-d ist ein Niemand* – нікчема.

Фразеологічні одиниці на позначення лицемірства. Фразеологізми на позначення лицемірства характеризують удавано сердечну доброзичливу людину, яка приховує свої лихі наміри та нещирість: *auf beiden (zwei) Achsel tragen* – вести подвійну гру; *j- m blauen Dunst vormachen / Schaum schlagen* – замилювати очі; *auf zwei Geleisen leben* – вести подвійне життя; *mit gezinkten*

Karten spielen – шахраювати; *auf zwei Klavieren spielen / auf beiden (zwei) Schulter Wasser tragen* – і вашим і нашим; *vorn lecken, hinten kratzen* – в обличчя лестить, а за спиною шкодить; *j-n hinters Licht führen* – обдурити когось; *aus einem anderen Loch pfeilen* – заспівати по-іншому; *den Mantel auf die andere Schulter nehmen* – змінити свої погляди; *von außen Schaf, von innen Wolf / ein Wolf im Schafspelz (Schafskleider)* – вовк в овечій шкурі; *Spiegelfechten (Spiegelfechterei) treiben* – займатися окозамилюванням; *Spreu für Korn verkaufen* – замилювати очі; *wenn der Teufel am freundlichsten ist, meint er es am allerärgsten* – тіло обіймає, а душу виймає; *du bist wie umgeschaffen* – тебе наче підмінили; *sich in j-s Vertrauen schleichen (stehlen)* – втертися в довір'я; *Wasser predigen und Wein trinken / eine falsche Zunge haben* – лицемірити.

Фразеологічні одиниці на позначення зазнайства, пихатості. Фразеологізми семантичної групи на позначення зазнайства, пихатості характеризують людину, яка поводиться гордовито, вважаючи себе в чомусь вищою за інших. Розглянемо ці фразеологічні одиниці у наступних підгрупах:

1. Гордовите, пихате поводження, дія. Ці дії позначаються як: зазнаватися, поводити себе зарозуміло; зневажати когось, перебільшувати свої можливості, здібності, удавати з себе когось іншого, щоб справити гарне враження на інших; зневажливо ставитися до когось: *sich (D.) viel einbilden/ einen steifen Rücken haben* – загордитися; *von sich eingenommen sein / obenhinaus sein / sich aufs hohe Roß setzen (auf dem hohen Roß sitzen)* – бути занадто високої думки про себе; *sich aufblasen wie ein Frosch* – високо нестися; *den großen (starken) Mann markieren (mimen, spielen)* – кирпу гнути, зазнаватися; *sich mausig machen / sich auf das hohe Pferd setzen / auf dem hohen Pferd sitzen* – бундючитися; *sich für den Nabel der Welt halten* – вважати себе пупом землі; *den Nacken hoch tragen* – бути пихатим; *sich (D.) einen Stiefel einbilden / den dicken Wilhelm spielen* – задерти кирпу; *sich (D.) große Stücke einbilden* – бути високої думки про себе; *der hört den tau fallen / j-d meint, er hat die Weisheit mit Löffeln gegessen (gefressen) / j-d meint, er hat die Weisheit (für sich) gepachtet* – він гадає, що дуже розумний.

2. Високомірна, зарозуміла людина. На позначення пихатої особи нами виявлено значно менше фразеологічних одиниць у німецькій мові, ніж на позначення дії: *man weiß nicht, wie man ihn anfassen soll* – не знаєш, як до нього підступитися; *ein aufgeblasener Frosch* – чванько; *eitel (gespreizt) wie ein Pfau / wie ein Pfau (ein) Rad schlagen / das Pfauenrad schlagen / stolz wie ein Spanier* – пихатий, як павич.

Фразеологічні одиниці на позначення поширення пліток, брехливості. Фразеологізми семантичної групи на позначення брехливої людини

характеризують особу, яка так прикрашає своє висловлювання про когось або про щось, що це в кінцевому результаті є абсолютною брехнею.

Нами виявлено низку фразеологічних одиниць на позначення брехливості або схильності до поширення пліток у німецькій мові: *j-m Märchen (Lügen) auftischen* – брехати; *lügen, dass sich die Balken biegen* – брехати й оком не моргнути; *dick lügen / lügen wie ein Landstreicher (wie eine Leichenrede)* – брехати як рудий пес; *j-m die Jacke voll lügen* – збрехати; *es j-m auf die Mau binden / Seemannsgarn spinnen / eine (tüchtige) Stange angeben* – збрехати комусь; *mit dem großen Messer schneiden / das große (lange) Messer führen (haben)* – брехати, перебільшувати; *nach Noten aufschneiden* – брехати як по писаному; *dem Teufel ein Ohr ablügen* – забрехатися; *ein grundverlogener Mensch* – брехун.

Деякі фразеологічні одиниці німецької мови позначають людину, яка гостра на язик: *j-d hat eine böse Zunge (ein böses Mundwerk; Maul)* – лихий на язик; *die Haare auf den Zähnen haben / mit dem Mund vorneweg sein / nicht auf dem Mund gefallen sein / ein gutes Mundstück haben / j-d hat ein gutes (gutgeschmiertes) Mundwerk* – бути гострим на язик.

Фразеологічні одиниці на позначення хвалькуватості. Фразеологізми цієї семантичної групи позначають людину, яка хвалить себе або любить вихвалятися ким-небудь або чим-небудь: *ein ausgebildeter Affe* – задавака; *sich (D.) ein Amt anmachen* – удавати з себе важну особу; *Blickpunkt stehen* – бути в центрі уваги; *einen Furz im Kopfe haben* – бундючитися; *Herr Naseweiß* – вискочка; *das Maul voll nehmen* – вихвалятися, дати волю язику; *eine große Schnauze haben (führen, schwingen) / (viel) Wind machen / j-n in die Wolken erheben* – вихвалятися; *in die Trompete stoßen* – вихвалятися.

Фразеологічні одиниці на позначення жадібності. Жадібною називають людину, яка намагається підпорядкувати свої дії та наміри, щоб збагатитися будь-якою ціною, застрахувати себе матеріально на майбутнє. У світовій літературі зафіксовано цілу галерею образів таких скнар.

Фразеологізми семантичної групи на позначення жадібності виражають такі значення:

1. Забрати в когось усе: *j-m in den Balg abziehen* – обідрати як липку; *Kühe fremder Leute haben immer größere Euter* – у чужих руках завжди більший шматок; *stecke deinen Löffel nicht in anderer Leut´ Töpfe* – на чужий шматок не роззявляй роток; *der Speck ist am fettesten in anderer Leute Pfannen* – у чужих руках шматок більший.

2. Бути скупим: *Anhalt sein* – бути скнарою; *nicht von Gebersdorf sein* – бути жадібним; *des Geizes Schlund ist ohne Grund* – скупий, схожий на діжку без дна; *der Geizhals hat den Knopf auf dem Beutel* – у скупого посеред зими льоду не випросиш; *je mehr der Geize hat, je weniger wird er satt* – скупий

якби міг, то два рази одно б їв; *der Geizige ist ein reicher Bettler* – скупий багач бідніший від жебрака; *der Geizige möchte die Laus um den Balg schinden* – ладен із воші чоботи пошити; *am Geld hängen* – бути жадібним; *auf seinem Geldsack sitzen* – бути скнарою; *den (jeden) Groschen umdrehen* – труситися над кожною копійкою; *die Hand auf der Tasche (auf dem Beutel) halten* – бути скупим; *ich werde dir das malen / da musst du dir einen malen lassen / lass dir es malen / mal dir einen* – нічого ти від мене не діждешся; *jeden Pfennig (dreimal) umdrehen* – берегти кожну копійку; *wer der Pfennig nicht ehrt, ist des Talers nicht wert / wer den ersten Pfennig verschmäht, wird schwerlich den letzten bekommen / wer den Pfennig nicht achtet, gelangt auch nicht zum Groschen* – хто шага не береже, той гривні не вартий; *ein ersparter Pfennig ist zweimal verdient* – хто щадить гріш, має з гаком більш; *j-d kann den Rachen nicht voll genug kriegen* – ненаситний; *lange Seiten haben* – мати ненажерливу утробу.

3. Скупа, жадібна особа: *j-d kriegt den Hals nicht voll* – ненажерлива особа; *j-d bohrt den Kümmel aus dem Käse* / *ein Mann mit zugeknöpften Taschen* – скупа людина; *j-d ist vom Stamme Nim* – руки загребущі; *j-d ist ein richtiger Graupenzähler* – дуже скупий.

Фразеологічні одиниці на позначення хитрості. Фразеологізми семантичної групи на позначення хитрості характеризують аморальну людину, дії та поведінка якої підпорядковується нещирим, лукавим намірам. Вони утворюють такі підгрупи:

1. Хитрувати, обдурювати кого-небудь: *wie ein Aal* – звиватися як вуго; *eine Aalhaut haben* – бути слизьким як вугор; *j-d fällt immer wieder auf die Füße (wie die Katze)* – виходить сухим з води; *j-d ist glatt wie ein Aal* – слизький як вугор (хитрий); *wer zu viel haben will, dem wird zu wenig* – дві сороки за хвоста не вхопиш; *allerlei Kniffe und Pfiffe (Ränke) anwenden* – хитрувати; *auf anderer Knochen reiten* – чужими руками жар вигрібати; *die Knöpfe von den Hosen stehlen* – безсоромно шахраювати; *den Laden schmeißen* – спритно облагодити справу; *sich (D.) eine List erdenken* – ударитися до хитрощів; *einen anderen vors Loch schieben* – чужими руками жар вигрібати; *j-n über den Löffel barbieren (balbieren)* – обдурити когось; *Mäuse machen* – хитрувати; *j-n am Narrenseil (herum) führen (leiten, lenken)* – водити за ніс; *mit List und Tücke* – правдами і неправдами.

2. Хитра людина: *ein schlaues Aas / ein ausgepichter (getriebener) Kerl* – хитра бестія, пройда; *eine Ausgeburt der Hölle* – виплодок диявола; *ein schlauer Hecht / ein schlauer Patron* – урвиголова; *ein feiner Quast* – хитрун; *j-d hat ein Schelmenbein im Knie (Rücken)* – шахрай; *schlauer Fuchs* – хитрий, як лис; *den Fuchspelz anziehen* – лисом підшитий; *Fuchse muss man mit Fuchsen fangen; Füchse prellen* перехитрити хитрунів.

Фразеологічні одиниці на позначення злості, лайливості. До найвищих психічних процесів, що властиві тільки людині, належить мовлення.

Тому цілком природно, що мовлення може реалізовуватися в рисах характеру людини, як-от: лайливість, схильність до поширення пліток тощо.

Фразеологізми цієї семантичної групи характеризують людину, яка різкими, образливими словами може висловлювати невдоволення, осуд, докори. Така людина загострює взаємини з іншими, що може призвести до конфліктів.

Семантична група «Лайливість» утворена підгрупами зі значенням:

1. Злитися, лютувати: *j-s Augen schießen Blitze* – чиїсь очі іскрами сиплють; *das Blut kochte j-m in den Adern / j-s Blut gerät in Wallung* – скипів гнівом, розлютився; *jede Direktion verlieren* – втратити самовладання; *j-d blickt / spricht Dolche* – кидає гнівні погляди, вогнем-блискавицею; *einen guten Faden an j-m, in etw. (D.) lassen* – розкритикувати в пух і прах; *j-d speit Feuer / bei j-m ist Feuer unterm (im) Dach* – дуже розлючений; *(sein) Gift (ver)spitzen* – дати волю роздратуванню; *seinen Grimm auslassen an j-m* – вилити свій гнів; *in Harnisch geraten (kommen)* – оскаженіти; *sich das blaue Herzleid an den Hals ärgern gern* – злитися до нестями; *was ist ihm in die Krone gefahren* – яка муха його вкусила; *die Krätze kriegen* – розлютитися; *sich (D.) die Leber abärgern* – ледве не лопнув від люті; *j-m ist (et)was (eine Laus) über die Leber gelaufen (gekrochen)* – якийсь гедзь вкусив; *schmale Lippen bekommen* – розсердитися; *an den Lippen nagen* – кусати губи від люті, нетерпіння; *ist wie losgelassen* – наче з ланцюга зірвався; *in die Luft gehen* – розсердитися; *auf der (höchsten) Palme sein / auf die höchste Palme kommen (klettern)* – рвати й метати; *einen Pik auf j-n haben* – затаїти злість про когось; *bei dem qualmt es* – не тямить себе від злості; *j-n In Rage bringen / in Rage geraten* – розлютитися; *einen Rappel haben (bekommen, kriegen)* – зірватися з ланцюга; *auf den Siedepunkt kommen (gelangen, geraten)* – дійти до точки кипіння; *die rote Welle kommt über j-n* – спалахує від дрібниці; *j-n packt die Wut* – злість бере; *die Wut im Bauch (Balg) haben* – лопатися від злості; *vor Wut blau anlaufen* – посіріти від злості; *vor Wut bersten (kochen, explodieren, platzen)* – лопатися від злості; *sich vor Wut nicht mehr kennen* – не тямити себе від люті.

2. Кричати, галасувати: *ein Donnerwetter loslasen* – вибухнути лайкою, здійняти бучу; *in Eifer geraten* – увійти в раж, розізлитися; *es übermannte j-n* – когось прорвало; *j-d kann auch ungemütlich wer den* – хтось може нагрубити; *üppig werden* – грубіянити.

3. Лайлива людина: *ein roher Christ / ein ungeleckter Bär* – грубіян; *dicker Hund* – зарозумілий, нахабний, брутальний, грубий.

У ході дослідження виявлено 307 фразеологічних одиниць, які позначають негативні риси характеру людини, зокрема: на позначення лайливості виявлено 48 фразеологічних одиниць, ледарства та неробства – 44, жадібності – 31, улесливості – 30, хитрості та зазнайства і пихатості – по 26, нахабства та аморальності – 24, схильності до поширення пліток та брехливості – 22, лицемірства – 20, підлості, надокучливості та хвалькуватості – по 10 та жорстокості – 7.

Щодо функціонування фразеологічних одиниць на позначення негативних рис характеру людини в німецькій мові, то виявлено, що більшість з них виражає особу, якій притаманні ці негативні риси та дії, які вчиняє особа.

Проте, вважаємо, що в німецькій мові улесливість, підла-бузництво зазвичай співвідносяться з дією (нами не виявлено фразеоло-гізмів на позначення саме улесливої особи). Крім того, аналіз фразеологіч-них одиниць на позначення хитрості дозволяє зробити висновок, що особливістю їх функціонування є їх компоненти, в переважній більшості зооніми.

Наприклад, в німецькій культурі хитра особа порівнюється з лисицею чи із рибою (вугор, щука тощо).

Висновки. Дослідження засвідчило, що фразеологічна картина світу, яка репрезентує відношення німецького етносу до негативних рис характеру його представників, багата та неоднорідна. Фразеологічний фонд німецької мови дає уявлення про народну мораль, етику, і водночас параметризує вищезазначені відхилення від загальноприйнятих норм і чеснот. Помічено, що навіть на підсвідомому рівні особи з негативними рисами характеру не викликають позитивних емоцій, що й підтверджує компонентний аналіз фразеологічних одиниць на їх позначення. Проте у німецькій культурі визнають, що людини без вад немає – *kein Baum ist glatt, er hat seinen Ast; Keine Rose ohne Dornen.*

Матеріали дослідження можна використовувати під час вивчення курсу лексикології німецької мови, а також на заняттях з практики усного і писемного мовлення німецької мови на факультетах іноземних мов у ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в порівняльному аналізі компонентів фразеологічних одиниць, які позначають риси характеру людини у німецькій та українській мовах.

Література

1. Авксентьєв Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія : Навч. посібник для філол. фак. ун-тів. 2-ге вид., допов. і перероб. Х. : Вища шк. Вид-во при ХДУ, 1988. 134с.

2. Зубач О., Аджабі О., Застровський Я. Німецька мовна особистість у фразеологічній картині світу. *Науковий вісник СНУ ім. Лесі Українки. Сер. Філологічні науки*. Луцьк, 2017. № 3 (352). С. 178-181.

3. Колеснікова І.Є. Фразеологічна мікросистема «Риси характеру людини» в українській та англійській мовах (ідеографічний аспект): дис. канд. філол. наук: 10.02.17 / Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського. Сімферополь, 2010. 202 с.

4. Літвінова М. М. Семантичні властивості фразеологічних одиниць зі значенням рис характеру людини (на матеріалі німецької мови XIX − XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Х., 2004. 20 с.

5. Ніжегородцева-Кириченко Л. О. Лексико-семантичне поле «Інтелектуальна діяльність» : досвід концептуального аналізу (на матеріалі іменників сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2000. 21с.

6. Німецько-український фразеологічний словник: у 2-х т. Т.1 / Укл. В.І. Гаврись, О.П. Пророченко. К. : Рад. школа,1981. 416 с.

7. Німецько-український фразеологічний словник: у 2-х т. Т.2 / Укл. В.І. Гаврись, О.П. Пророченко. К. : Рад. школа,1981. 382 с.

8. Павлюк О. О. Категоризація негативних моральних якостей людини у французькій мовній картині світу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.05. К., 2003. 20с.

9. Потапова О. І. Когнітивно-семантичні аспекти метафоризованих лексико-фразеологічних номінацій неправди та обману в сучасній англійській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.04. Х., 2004. 20 с.

10. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови. К. : Наукова думка, 1973. 279с.

11. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови : навч. посібник. К. : Знання, 2007. 494 с.

12. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. 3-є вид., зі змінами і доп. К. : Вид-во «Укр. енцикл.» імені М. П. Бажана, 2007. 856 с.

13. Duden. Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik (Duden – Deutsche Sprache in 12 Bänden) 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2020. 928 S.

14. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. und erg. Aufl. Tübingen : Niemeyer, 1997. 357 S.

15. Schmidt W. Deutsche Sprachkunde. Berlin: Volk und Wissen, 1978. 344 S.

References

1. Avksentiev, L. H. (1988). *Suchasna ukrainska mova. Frazeolohiia [Modern Ukrainian language. Phraseology]*. Kharkiv : Vyshcha shk. Vyd-vo pry KhDU [in Ukrainian].

2. Zubach, O., Adzhabi, O. & Zastrovskyi, Ya. (2017). Nimetska movna osobystist u frazeolohichnii kartyni svitu [German linguistic personality in the phraseological picture of the world]. *Naukovyi visnyk SNU im. Lesi Ukrainky Ser. Filolohichni nauky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University. Series: Philological Sciences*, 3(352), pp. 178-181. Lutsk [in Ukrainian].

3. Kolesnikova, I. Ie. (2010). Frazeolohichna mikrosystema «Rysy kharakteru liudyny» v ukrainskii ta anhliiskii movakh (ideohrafichnyi aspekt) [The phraseological microsystem 'Human character traits' in Ukrainian and English (ideographic aspect)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Simferopol [in Ukrainian].

4. Litvinova, M. M. (2004).Semantychni vlastyvosti frazeolohichnykh odynyts zi znachenniam rys kharakteru liudyny (na materiali nimetskoi movy XIX − XX st.) [Semantic

properties of phraseological units denoting human character traits (based on 19th–20th century German language material)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].

5. Nizhehorodtseva-Kyrychenko, L. O. (2000). Leksyko-semantychne pole «Intelektualna diialnist» : dosvid kontseptualnoho analizu (na materiali imennykiv suchasnoi anhliiskoi movy)[Lexical-semantic field 'Intellectual activity': experience of conceptual analysis (based on nouns in modern English)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

6. Havrys V.I. & Prorochenko O.P. (1981). *Nimetsko-ukrainskyi frazeolohichnyi slovnyk* [*German-Ukrainian Phraseological Dictionary]*. (Vols. 1-2). Kyiv [in Ukrainian].

7. Pavliuk, O. O. (2003). Katehoryzatsiia nehatyvnykh moralnykh yakostei liudyny u frantsuzkii movnii kartyni svitu [Categorisation of negative moral qualities of a person in the French linguistic worldview]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

8. Potapova, O. I. (2004). Kohnityvno-semantychni aspekty metaforyzovanykh leksyko-frazeolohichnykh nominatsii nepravdy ta obmanu v suchasnii anhliiskii movi [Cognitive-semantic aspects of metaphorical lexical and phraseological nominations of falsehood and deception in modern English]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv [in Ukrainian].

9. Skrypnyk, L. H. (1973). *Frazeolohiia ukrainskoi movy [Phraseology of the Ukrainian language]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

10. Uzhchenko, V. D. & Uzhchenko, D. V. (2007). *Frazeolohiia suchasnoi ukrainskoi movy [Phraseology of the modern Ukrainian language]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

11. Rusanivskyi, V.M., Taranenko, O.O. & Ziabliuk, M. P. (Eds.) (2007). Ukrainska mova. Entsyklopediia [12. Ukrainian language. Encyclopedia]. Kyiv : Vyd-vo «Ukr. entsykl.» imeni M. P. Bazhana [in Ukrainian].

12. Duden. (2020). *Redewendungen: Wörterbuch der deutschen Idiomatik.* (Vols 1-12). Berlin: Dudenverlag [in German].

13. Fleischer, W. (1997). *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen : Niemeyer [in German].

14. Schmidt, W. (1978). *Deutsche Sprachkunde*. Berlin: Volk und Wissen [in German].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811:316.7:808.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-309-322

Борзенко Олександра Павлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https//orcid.org/0000-0001-6182-9267

ОСОБЛИВОСТІ ДІЛОВОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Анотація. У статті досліджується важливість ділового міжкультурного спілкування з акцентом впливу на освітній процес оволодіння іноземною мовою. Окремо висвітлюються питання універсального інструменту для обміну та передачі інформації, найважливішій функції мови – спілкуванню. Зазначається, що для ефективної взаємодії, важливим аспектом є володіння діловим міжкультурним спілкуванням особливостями якого можна виділити: формальність, точність, вживання стандартних фраз, уважність до культурних особливостей, тон і стиль, структуру документів, навички електронного спілкування, професійний жаргон, ввічливість та етикет, спрощення мови, орієнтованість на результат. Зазначається, що в умовах ділового міжкультурного спілкування яскраво виявляються специфічні особливості національної культури і національної мови, а розбіжності у сприйнятті навколишнього світу носіями різних культур спричиняють непорозуміння. Вказується, що різниця між загальними та діловими фразами полягає у їхньому призначенні та стилі використання, тому серед мовних особливих обов'язків ділового міжкультурного спілкування слід виділити проблему культури мовлення, яка свідчить про розвинутий інтелект людини, її вихованості, знання іноземних мов, забезпечує толерантне спілкування людей, облагороджує їхні стосунки, сприяє підвищенню загальної культури як окремої людини, так і суспільства в цілому. Підсумовано, що культура ділового спілкування є складовою частиною культури людини загалом, з характерною нормативністю спілкування, яка визначає, як повинні спілкуватися люди в тому чи іншому суспільстві, у тій чи іншій ситуації. Встановлено, що норми, як правило, визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями тобто для того, щоб

спілкування було успішним, треба мати необхідні вміння які набуваються досвідом, за допомогою психологічних засобів й певних вправ.

Ключові слова: ділове міжкультурне спілкування, мова, культура мови, етнос, людина, іноземна мова

Borzenko Oleksandra Pavlivna Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor, the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https//orcid.org/0000-0001-6182-9267

FEATURES OF BUSINESS INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article researches the importance of business intercultural communication with an emphasis on the impact on the educational process of mastering a foreign language. Separately, the issues of a universal tool for exchanging and transmitting information, the most important function of language – communication, are highlighted. It is noted that for effective interaction, an important aspect is mastering business intercultural communication, the features of which include: formality, accuracy, use of standard phrases, attention to cultural specifics, tone and style, document structure, electronic communication skills, professional jargon, politeness and etiquette, simplification of language, and result orientation. It is noted that in the context of business intercultural communication, the specific features of national culture and national language are clearly manifested, and differences in the perception of the surrounding world by bearers of different cultures cause misunderstandings. It is indicated that the difference between general and business phrases lies in their purpose and style of use, therefore, among the linguistic special responsibilities of business intercultural communication, one should highlight the issue of speech culture, which indicates a person's developed intellect, upbringing, knowledge of foreign languages, ensures tolerant communication between people, ennobles their relationships, and contributes to the improvement of the general culture of both an individual and society as a whole. It is summarized that the culture of business communication is an integral part of human culture in general, with a characteristic normativity of communication that determines how people should communicate in a particular society or situation. It is established that norms are usually defined by the state of society, its history, traditions, national identity, and universal human values, that is, in order for communication to be successful, it is

necessary to possess the required skills, which are acquired through experience, using psychological methods, and specific exercises.

Keywords: business intercultural communication, language, language culture, ethnicity, person, foreign language

Постановка проблеми. Кожний народ – творець рідної мови. Мова нації, мова предків єднає нас між собою і з попередніми поколіннями, їх духовним та культурним надбанням. Мова виконує різні суспільні функції – комунікативну, естетичну, мислетвірну, культурологічну. Мова є не тільки засобом спілкування, інформаційним зв'язком між членами суспільства, але й пізнання світу й самого себе. Засвоюючи мову, ми пізнаємо світ, навколишнє середовище. Мова є першоелементом культури – засобом естетичного виховання – формує наш розум і духовність.

Тому серед мовних особливих обов'язків ділового міжкультурного спілкування слід виділити проблему культури мовлення, яка свідчить про розвинутий інтелект людини, її вихованості, знання іноземних мов та забезпечує толерантне спілкування людей, облагороджує їхні стосунки, сприяє підвищенню загальної культури як окремої людини, так і суспільства в цілому. Сучасна освіта зіштовхнулася з багатьма проблемами та труднощами, вирішення яких без впровадження інноваційного формату навчання було б неможливим. Ефективність викладання іноземних мов залежить від якості методичного наповнення, які повинні бути спрямовані на самостійний розвиток іншомовної мовленнєвої компетентності та набуття необхідних лінгвістичних навичок.

Аналіз досліджень. Проблемам ділового міжкультурного спілкування приділялась увага як вітчизняних так і зарубіжних учених. Серед сучасних зарубіжних дослідників варто виділити Дж. Мартіна, Т. Накаяму, Дж. Ньюліпа, К. Сорелье, С. Тінг-Тумі, Л. Чанга та ін., які займаються питаннями не тільки міжкультурного спілкування, а й культурних, гендерних відмінностей. А сучасний голландський лінгвіст Тойн ван Дейк виокремлює когнітивні, мовленнєві, семантичні, синтактичні, схематичні, текстові, та ін. стратегії спілкування. Так, сучасний американський дослідник Деніс Хаймс вважає що компетенція – це не тільки володіння граматикою і словником, а й знання умов, ситуацій, в яких відбувається ділове міжкультурне спілкування. Американський фахівець з проблем комунікації Д. Карнегі до правил ведення міжкультурного спілкування відносить ще правила переконування, які поділяє на фонові й стратегічні. Польська дослідниця А. Вежбицька зазначає, що суспільне життя можна уявити як велику сітку актів мовленнєвого спілкування. В англійському етносі дослідники зауважують перетин аристократизму і демократизму.

Англійцям властиві культ самоконтролю, нормативної поведінки, джентльменство, стриманість й схильність до порядку і комфорту, освіченість, гідність, такт тощо.

Вітчизняні дослідники І.Бахов, Ф.Бацевич, П.Донець, Т.Комарницька, Л. Лебедєва, В. Манакін, Н. Сукаленко та ін. акцентують свою увагу на мовних питаннях і проблемах, пов'язаних із перекладом, оскільки мова відіграє дуже важливу роль у міжкультурному спілкуванні, будучи тісно пов'язаному з питаннями власної ідентичності й ідентичності інших.

Мета статті проаналізувати особливості, роль і місце мови в діловому міжкультурному спілкуванні, складному багатоплановому процесі встановлення і розвитку контактів між людьми, в якому здійснюється обмін інформацією, обмін діями, сприйняття й розуміння партнера.

Виклад основного матеріалу. Уміння вести себе з людьми належним чином є одним з найважливіших чинником, що визначає шанси досягти успіху в бізнесі, службовій або підприємницькі діяльностях. Ще в 30-ті роки минулого століття Дейл Карнегі зауважив, що успіхи тієї чи іншої людини залежать не тільки від його професійних знань, а також від його вміння спілкуватися з людьми, в цьому контексті легко пояснити спроби багатьох дослідників сформулювати та обґрунтувати основні принципи етики ділового спілкування або, як їх частіше називають на заході, заповіді personal public relation (дуже наближено можна перекласти як «діловий етикет»).

Джен Ягер у книзі «Діловий етикет: як вижити і процвітати у світі бізнесу» виділяє такі принципи: пунктуальність; конфіденційність; люб'язність, доброзичливість і привітність; увага до оточуючих; зовнішній вигляд та грамотність [1, с. 6].

Ділове спілкування на відміну від його інших видів має свої особливості, а саме:

- наявність певного офіційного статусу об'єктів;
- спрямованість на встановлення взаємовигідних контактів та підтримку зв'язків між представниками взаємозацікавлених організацій;
- відповідність певним загальновизнаним і загальноприйнятим правилам;
- передбачуваність ділових контактів, які попередньо плануються, визначається їх мета, зміст і можливі наслідки;
- конструктивність характеру взаємовідносин, їх спрямування на розв'язання конкретних завдань, досягнення певної мети;
- взаємоузгодженість рішень, домовленість та подальша організація взаємодії партнерів;
- значущість кожного партнера як особистості;

- безпосередня діяльність, якою зайняті люди, а не проблеми, що бентежать їх внутрішній світ [1, с. 8].

Одним із важливих складників людини є комунікація, тобто основний спосіб людського спілкування, що робить її інструментом для обміну інформацією, передачі інформаційного зв'язку в просторі й часі між членами суспільства, бо як писав Сент-Екзюпері, найбільша розкіш у світі – це «розкіш людського спілкування».

Завдяки спілкуванню ми виражаємо свій внутрішній світ, репрезентуємо себе тому, з ким спілкуємося. «Говори – і я тебе побачу», стверджували античні мудреці. Людина, що досконало володіє мовою, найкраще може себе показати, розкрити свій духовний світ, свої знання й уміння, свою професійну спроможність.

В. Манакін обгрунтував, що зі зростанням глобалізаційних змін, поширенням міжнародних контактів, інтернаціоналізацією суспільств загалом змінився і характер спілкування. Налагодження ділових і дружніх контактів із представниками інших держав передбачає володіння іноземними мовами. Однак цього мало, оскільки серйозною перешкодою у діловому спілкуванні з іноземцями є незнання їхніх етнічних і культурних особливостей. У широкому розумінні культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, а у вузькому – рівнем духовного життя людей [2, с. 9].

Сьогодні сучасні Європейські країни є спільним домом для багатьох націй і народностей зі значною культурною спадщиною, традиціями, своїми особливостями до способів життя, менталітету, звичаїв, обрядів, економічними досягненнями, ознайомлення якими можливе лише за умови володіння іноземними мовами. Знання іноземних мов є дуже вагомою перевагою – як в плані кар'єрного росту, так і в плані особистісного розвитку. Тому виникла необхідність в ґрунтовному знанні іноземних мов та процесів викладання й оволодіння, а також знання соціально-лінгвістичних аспектів мов країн, які вивчаються. У глобалізованому світі зросла роль іноземних мов, зокрема, англійської.

Усвідомлення студентами загальнолюдських цінностей, формування їхніх уявлень про морально-етичні норми та традиції інших країн сприяє вивченню іноземних мов, що відіграє важливу роль у їх світогляді. Тому проблема формування мотиваційних механізмів заохочення до оволодіння іноземних мов є однією з найактуальніших в науково-педагогічній теорії та практиці європейської вищої школи.

Вважається, що мотивація рухає студентів до поставленої мети, а ставлення до вивчення іноземних мов формує сприйняття навчальних планів, програм, проектів, процесу викладання. Значення цих факторів допомагають викладачам іноземних мов у підвищенні ефективності

викладання. Вивчення іноземних мов сьогодні набуває особливого значення. Важко уявити такий вид діяльності, в якому б не використовувалася мова для того, щоб висловлювати свої думки і досягати взаєморозуміння.

Одним із важливих моментів у вивчені іноземних мов є створення педагогічних умов для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та продуктивної реалізації технологій процесу здобування знань. Це означає розроблення варіативних методичних систем навчання, що вміщують технологію забезпечення мотивації навчання, добір змісту, методів, матеріалів, прийомів, організаційних форм раціонального поєднання викладу матеріалу викладачем та самостійного навчання студента, підготовку диференційованих, професійно спрямованих комплексів вправ, визначення орієнтирів пізнавальної діяльності. Таким чином, рівень мотивації студентів залежить від компетентності викладача та методів, які викладач використовує під час викладання, що можуть підвищити або знизити рівень вмотивованості студентів [3, с. 232].

«Міжкультурне спілкування» – це адекватне взаєморозуміння учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур у процесі якого відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями і навичками носіїв різних типів культур, передається і засвоюється соціальний досвід, формуються історично визначені типи особистостей. В умовах міжкультурного спілкування яскраво виявляються специфічні особливості національної культури і національної мови. Розбіжності у сприйнятті навколишнього світу носіями різних культур спричиняють непорозуміння та конфлікт. Основні причини цих невдач лежать за межами очевидних відмінностей в одязі, звичаях, національній кухні та нормах поведінки. Вони – у відмінностях в світосприйнятті [4, с. 97].

Сьогодні знання іноземної мови – пріоритетне завдання не тільки для викладачів, студентів, учителів, учнів, але й для політиків і службовців, лікарів і науковців, підприємців і мандрівників – кожного, хто вважає себе освіченою людиною. Ми прагнемо вступити до Європейського Союзу, що дасть нам можливість вільного пересування, подорожей, нові робочі перспективи. Знання мови – це необхідність у сучасному суспільстві. Для успішного вивчення мов необхідним є відвідування занять, які проводять висококваліфіковані викладачі й носії іноземних мов [5, с. 155, 156].

Викладачі іноземних мов ставлять перед собою завдання навчити майбутніх спеціалістів використовувати іноземну мову як засіб систематичного поповнення своїх професійних знань і як спосіб формування професійних умінь і навичок; застосування форм і методів навчання, що забезпечують формування необхідних професійних здатностей майбутнього фахівця.

Однією з основних умов викладання іноземної мови є взаємодія викладачів мовних і профільних кафедр на всіх етапах навчання [6, с. 126].

Також необхідно зазначити, що особливо важливою на заняттях є роль викладача, який має бути інформаційно та інформативно компетентним. Нові засоби та нові підходи вимагають високого ступеня підготовленості, навченості й готовності викладача застосовувати різні досягнення новітніх технологій у процесі навчання. Він повинен знайти мотивацію для студентів і побудувати їх діяльність так, щоб в останніх виникло бажання пізнавати й відкривати нове [7, с. 88].

Сьогодні обговорюються різні системи та механізми стимулювання педагогічної діяльності викладачів. Деякі форми винагороди здійснюють ефективну мотивацію цього процесу. Науковцями проводяться експерименти по визначенню кращого інструменту до заохочення підвищення якісного рівня викладання іноземних мов. Викладання іноземних мов пов'язано модернізаційними процесами в освіті та соціально-економічними трансформаціями, що відбуваються сьогодні в суспільстві й є однією з її головних проблем, справою суспільної значущості. Значним викликом стало дистанційне навчання яке є вимогою сучасності. Майбутні спеціалісти отримують новий для себе досвід, здобуваючи знання, вивчаючи іноземну мову.

Однією з умов успішного викладання є також інтерес самих студентів до вивчення іноземної мови. Тому під час визначення методологічних аспектів упровадження нових освітніх технологій необхідно орієнтуватися не на заміну традиційних дидактичних принципів новими, а на перегляд та доповнення їх новим змістом для конструктивного використання в змінених умовах. Існує погляд згідно якому нові освітні технології не тільки служать новому напрямку в викладанні, але і допомагають формувати нову парадигму навчання. Само існування нових мереж здійснює можливості для нового виду теоретико-методологічної стратегії розвитку систем вищої освіти в контексті оволодіння іноземною мовою.

Вивчивши іноземне слово, людина наче витягує шматочок мозаїки з чужої, не відомої ще їй до кінця картини і намагається з'єднати його з наявною в її свідомості картиною світу, заданою їй рідною мовою. Саме ця обставина є однією із наріжних особливостях у навчанні та головною проблемою у процесі оволодіння іноземними мовами. Якби називання предмета чи явища навколишнього світу було простим, механічним актом, у результаті якого склалася б не картина світу, а фотографія світу, однакова в різних народів, у цьому фантастичному випадку вивчення іноземних мов (і переклад із мови на мову) перетворилося на простий, механічно-мнемонічний процес переходу з одного коду на інший. Однак насправді

шлях від реальності до слова (через поняття) складний і багатоплановий. Засвоюючи чужу, нову мову, людина одночасно засвоює чужий, новий світ. Сама мова безпосередньо цей світ не відображає. Вона відображає лише спосіб концептуалізації навколишнього світу національною мовною особистістю. Мова фіксує далеко не все, що є в національному баченні світу, але здатна описати все. Саме цим обумовлюються ті проблеми, що виникають під час оволодіння іноземною мовою, у процесі міжкультурного спілкування. Треба зазначити, що кожне слово володіє власною лексико-фразеологічною сполучуваністю. Специфіка лексичної сполученості стає очевидною за умови зіставлення мов. Через це носії мови не бачать таких труднощів. Саме тому в процесі оволодіння іноземною мовою необхідно не заучувати слова окремо, за їхніми словниковими значеннями, а в стійких природних сполученнях, широко вживаних у певній мові [4, с. 98, 99].

Мова регулює стосунки між людьми, впливає на них. Щоб мовці розуміли один одного, їхнє мовлення повинно бути якісним. Культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності й доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови. Тому найголовнішими ознаками культури мовлення є змістовність, послідовність, правильність, точність, багатство, доречність, виразність. Їх називають комунікативними якостями мовлення, оскільки вони виявляються під час побудови висловлювань з метою спілкування. Творячи висловлювання, люди враховують логічність, ясність, емоційність спілкування. Усі ці ознаки підпорядковуються найголовнішій – правильності. Це основна комунікативна якість спілкування [8, с. 37, 38].

Культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає, як повинні спілкуватися люди в тому чи іншому суспільстві, у тій чи іншій ситуації. Норми, як правило, визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями. Для того, щоб спілкування було успішним, треба мати необхідні вміння. Вони набуваються досвідом, за допомогою психологічних засобів та певних вправ.

У міжнародному бізнес-середовищі ділова англійська є важливою складовою успішного спілкування та відрізняється своєю точністю, формальністю та використанням визначених виразів. Однією з особливостей є врахування культурних відмінностей, оскільки різні регіони мають власні вимоги до виразності та формалізму. Тобто, є різниця у спілкуванні, наприклад, з японцями та французами.

Важливо увага на вживання правильного тону при виражені думок чи вибаченні за можливі непорозуміння. Навичка структурованого висловлювання і використання стандартних фраз допомагає уникнути непорозумінь та забезпечити чіткість спілкування. Тому володіння особливостями ділового міжкультурного спілкування є важливим аспектом для ефективної взаємодії. Особливостями ділового спілкування можна виділити: формальність, точність мовлення, вживання стандартних фраз, уважність до культурних особливостей, тон і стиль, структура документів, навички електронного спілкування, професійний жаргон, ввічливість та етикет, спрощення мови, орієнтованість на результат.

Точність мовлення передбачає, з одного боку, знання іноземної мови і вживання точних значень слів, словосполучень, речень, що відповідають нормам мови, а з другого - уміння виражати свої думки так, щоб вони одночасно були сприйняті адресатом мовлення. Вимога точності впливає на відбір мовних засобів для побудови усного чи писемного висловлювання. Точність мовлення створюється за таких умов: знання предмета мовлення; знання іноземної мови; володіння мовленнєвими навичками говорити іноземною мовою про щось, використовуючи багатство мови [8, с. 58].

Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять «однією мовою» і прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами їхнього спілкування є етичні норми та ритуальні правила ділових взаємовідносин, знання й уміння, пов’язані з обміном інформацією, використанням способів та засобів взаємовпливу, взаєморозуміння. Велике значення має моральний аспект ділового спілкування. У професійній діяльності люди намагаються досягти не лише загальних, а й особисто значущих цілей. Але в який саме спосіб? Завдяки власним знанням й вмінням. Етичні питання ділового спілкування базується на таких правилах і нормах поведінки партнерів, які сприяють розвитку співпраці Передусім йдеться про зміцнення взаємодовіри, постійне інформування партнера про свої наміри і дії, запобігання обману та невиконанню взятих зобов’язань. Деякі корпорації і фірми розробляють етичні кодекси для працівників [9, с. 6, 7].

Провідну роль у міжкультурному спілкуванні відіграє такий психологічний механізм сприйняття, як стереотипізація. Стереотипізація (грец. stereos твердий, tyros – відбиток) – класифікація людей відповідно до певних стереотипів, притаманних представникам певної національної спільноти стійких, спрощених уявлень про явище, людину. Стереотипізація є породженням звичних умов життя, постійного повторення певних ситуацій, подій, явищ. Стереотипи виникають на основі здатності людського мислення до створення загальних схем (оцінок, образів, уявлень).

Стереотипи як усталені переконання не обов'язково спотворюють дійсність. Як правило, вони є складовою національної системи цінностей, що допомагає краще пізнавати людей, прогнозувати їх поведінку. Ними зумовлені приблизно дві третини комунікативної поведінки людини. Формування їх у людини відбувається через соціалізацію (передавання історико-культурного досвіду суспільства наступним поколінням), обмеженість особистісних контактів, під впливом засобів масової інформації. На перших етапах міжкультурного спілкування стереотипи допомагають орієнтуватися у новій соціальній обстановці, водночас вони можуть суттєво заважати формуванню об'єктивного (адекватного уявлення) про людину, породжувати соціальний і міжкультурний конфлікти. Різні соціальні групи людей схильні створювати соціальні стереотипи, що відповідають особливостям їх життя, тому вони можуть виникати на професійній, статевій, віковій, національній та інших основах. У міжкультурному спілкуванні важливо враховувати національні, або етнокультурні соціальні стереотипи, – стійкі погляди представників одних національностей, народів щодо ментальних особливостей інших. Так, британцям традиційно приписують граничну ввічливість у стосунках, пристрасть до тварин; італійцям – схильність до ексцентричності.

Стереотипи можуть бути емоційно забарвлені через відверте несприйняття (нерозуміння) традицій іншої культури. Національні стереотипи є важливим елементом спілкування. За міжкультурного спілкування вони можуть бути ефективним знаряддям розуміння, розпізнавання намірів іншої людини, проте аж ніяк не вичерпною інформацією про неї. Етнокультурні стереотипи можуть суперечити дійсності, посилювати хибні уявлення про представників інших націй, додавати деструктивності спілкуванню. Головними причинами їх виникнення є етнічна, економічна, культурна та інші види нерівності соціальних спільнот, а також неповне, спотворене відображення людиною дійсності на основі уявлень, асоціацій, припущень[10, с. 104, 105].

Маючи ділові справи з іноземцями необхідно пам'ятати про національні особливості спілкування. У кожного народу є свої культурні традиції, свій національний характер. Їх не можна ігнорувати. Поки інтереси сторін збігаються, національні відмінності практично не помітні. Якщо виникає конфлікт – вони відіграють важливу роль. Національний стиль спілкування – це лише типові, більш яскраво виражені особливості мислення та поведінки. Ці риси притаманні не обов'язково всім представникам певної нації. Але завжди при зустрічах з іноземцями ця інформація має слугувати орієнтиром, оскільки національні особливості можуть вплинути на результати спілкування [9, с. 7].

Різниця між загальними та діловими фразами полягає у їхньому призначенні та стилі використання. Загальні фрази застосовуються в щоденному житті та не вимагають вираженої формальності. Наприклад: *how are you?* або *nice to meet you* є загальними фразами, які можна використовувати в будь-якому контексті. З іншого боку, ділові фрази використовуються у професійних ситуаціях та мають більш формальний характер. Наприклад: *I would like to schedule a meeting to discuss the upcoming project* є діловою фразою, яка передає конкретний бізнес-запит чи інтент. Ділові фрази включають технічний або професійний жаргон, який може бути неповторним для певної галузі. Використання таких фраз вказує на високий рівень професіоналізму та розуміння відомого жаргону в конкретній сфері бізнесу.

Важливий етап будь-якої зустрічі або знайомства яке визначає перше враження починається з вітання, тому замість звичного hello необхідно підбирати вітання в залежності від часу доби – good morning, good afternoon, good evening.

Вивчення фраз і ідіом з ділової англійської – це не тільки ключ до успішного спілкування на роботі, але й важливий елемент розвитку професійної мовної компетентності. Деякі корисні фрази допомагають у веденні ефективних ділових переговорів та сприяють взаєморозумінню в команді. Наприклад, такі ідіоми, як *get down to business* (приступити до справи) або *hit the ground running* (взяти стартову позицію) роблять мову більш природною та висловлюють готовність до активної роботи. У діловому спілкуванні можна розглянути такі корисні ідіоми та стійкі вирази, як: *think outside the box* (думати нестандартно, креативно); *put all your eggs in one basket* (поставити все на карту); *cut to the chase* (перейти до суті справи); *think on your feet* (швидко реагувати на ситуацію); *get the ball rolling* (почати щось); *in the loop* (в курсі подій); *close the deal* (укласти угоду); *bring something to the table* (принести внесок, мати що запропонувати); *go the extra mile* (зробити більше, ніж потрібно); *give someone the green light* (дати комусь дозвіл, зелене світло) та ін.

Також можна розглянути деякі важливі англійські фрази, які є корисними у діловому спілкуванні, що допомагають створити професійний та ефективний образ під час робочих взаємин для того щоб виражати думки, ведучи переговори, чи уточнюючи деталі бізнес-справ та збагачувати лексичний запас для успішного міжкультурного спілкування, наприклад: *I'm sorry but I don't agree* (вибачте, але я не погоджусь); *I'm sorry but I have a completely different opinion on that* (вибачте, але у мене зовсім інша думка з цього приводу); *I don't think you and I have the same opinion on this issue* (я не думаю, що у нас із вами однакові думки з цього питання) та ін. Однак

важливо знати не тільки фрази, а й вміти їх використовувати у правильному контексті. Спілкування є важливою формою людського буття, умовою життєдіяльності людей, способом їх об'єднання. Культура спілкування охоплює етичну та психологічну культуру, відповідні знання, необхідні для взаємодії, вміння застосовувати їх у конкретних ситуаціях. Високий рівень культури спілкування характеризується гуманістичними установками, в основі яких лежать гуманістична етика та гуманістична психологія. Гуманістична етика та гуманістична психологія орієнтують на те, що людина є мірою всіх речей. Загальнолюдські цінності, в основі яких лежить загальнолюдська мораль, не є чимось сталим, незмінним. Вони наповнюються новим змістом, можуть мати інший рівень значущості. Однак упродовж усієї історії людства цінувалися такі чесноти, як правдивість, співпереживання, ввічливість, підтримка інших, передусім слабких і молодших, повага до старших віком і статусом та ін. Великі гуманісти минулого були філософами й психологами водночас. Вони усвідомлювали, що природу людини можна зрозуміти, виявивши норми й цінності її життя.

Так, використання сучасних методів навчання, запровадження нових педагогічних технологій є ефективною відповіддю на нові сучасні виклики, що обумовлені становленням і розвитком інформаційного суспільства. Система освіти вимагає оновлення методів навчання, переосмислення мети, завдань і змісту навчання, впровадження нових технологій та підходів до навчання, які забезпечуються самою природою інформаційної технології навчання і має практично новий рівень порівняно з традиційними методами. Отже упровадження та застосування в навчальний процес технічних засобів важлива дидактична умова формування особистісних якостей студентів та активізації їх інтересу до навчання. Успішне засвоєння знань та необхідний виховний вплив у процес навчання при його реалізації забезпечуються врахуванням методичних закономірностей та застосуванням ефективних форм, прийомів, сучасних засобів навчання з урахуванням конкретних умов (враховуя особливі освітні потреби) навчання та вікових особливостей.

Висновки та перспективи використання результатів дослідження. Таким чином, спілкування – це одна з найважливіших форм людської життєдіяльності, яка охоплює культурні, етичні психологічні прийоми діяльності, поведінки людей, що створюють умови, які б сприяли самоактуалізації й самореалізації співрозмовників та їх продуктивній праці.

Також треба зазначити, що коли людина вивчає нерідну мову, вона засвоює й нову для неї культуру, інший світ. Вільне володіння іноземною мовою досягається не через набір слів і не завдяки знанню граматичних моделей, а завдяки тому, що на їхній основі той, кого навчають, засвоює

мову чужої культури, виявлену в національних концептах. Бізнесмени, учасники міжнародних виставок і ярмарків повинні в цьому розбиратися, так як перебуваючи за кордоном, вони з ввічливості повинні пристосовуватися до діючого там регламенту та відповідністю певним загальновизнаним і загальноприйнятим правилам.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку нових форм й методів навчання, специфічних для формування іншомовної компетентності студентів, які при поєднанні спільних зусиль викладачів й студентів реалізують цілі успішного навчання в умовах різних дидактичних систем та ефективного використання комплексного підходу до мотивації викладачів іноземних мов, що мають неабиякий вплив на виконання своїх професійних обов'язків.

Література:

1. Какуріна І. І. Етика ділового спілкування: конспект лекцій. Дніпро: ДВНЗ УДХТУ, 2015. 96 с.

2. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

3. Харламенко В. Б. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 132. С. 231-234.

4. Воробйова І. А. Основи лінгвокраїнознавства : навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 272 с.

5. Ващук Ф. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.

6. Мельник Н. М. Теоретичний аспект впливу дистанційного навчання на формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів немовних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії.* Ужгород : УНУ, 2021. Вип. 18. С. 125-129.

7. Шуменко О., Шипілова І. Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземних мов. *Філологічні трактати.* 2013. Т. 5, №4. С. 84-89.

8. Пентилюк М. І., Марунич І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 224 с.

9. Количева Т. В. Психологія ділового спілкування : конспект лекцій. Харків: Укр ДАЗТ, 2012. 106 с.

10. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 240 с.

References:

1. Kakurina, I.I. (2015). *Etyka dilovoho spilkuvannia [Ethics of business communication]*. Dnipro: SHEI UDHTU [in Ukrainian].

2. Manakin, V.M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and Intercultural Communication]*. Kyiv: VC "Academy" [in Ukrainian].

3. Harlamenko, V.B. (2015). Uprovadzhennia interaktyvnykh metodiv navchannia pry vyvchenni inozemnoi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi [Introduction of interactive

teaching methods in learning a foreign language in a higher educational institution]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical sciences, 132,* 231-234 [in Ukrainian].

4. Vorobiova, I.A. (2014). *Osnovy linhvokrainoznavstva [Fundamentals of Linguistic and Cultural Studies]*. Kyiv: Vydavnychyi Dim «Slovo» [in Ukrainian].

5. Vashchuk, F. (2011). *Intehratsiia v yevropeiskyi osvitnii prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects]*. Uzhhorod: TcSU [in Ukrainian].

6. Melnyk, N.M. (2021). Teoretychnyi aspekt vplyvu dystantsiinoho navchannia na formuvannia inshomovnoi movlennievoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei. [The theoretical aspect of distance learning influence on the formation of non-language specialties students' foreign language speech competence]. Zakarpatski filolohichni studii – *Transcarpathian Philological Studies, 18,* 125-129 [in Ukrainian].

7. Shumenko, O. & Shypilova, I. (2013). Vykorystannia suchasnykh informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii pid chas vykladannia inozemnykh mov. [Using modern information and communication technologies in teaching foreign languages]. *Filolohichni traktaty – Filolohichni traktaty, 4* (5), 84-89 [in Ukrainian].

8. Pentyliuk, M.I., Marunych, I.I. & Haidaienko, I.V. (2017). *Dilove spilkuvannia ta kultura movlennia [Business communication and culture of speech]*. Kyiv: Tsentr Uchbovoi Literatury [in Ukrainian].

9. Kolycheva, T.V. (2012). *Psykholohiia dilovoho spilkuvannia [Psychology of Business Communication]*. Kharkiv: UkrDAZT [in Ukrainian].

10. Saitarly, I. (2007). *Kultura mizhosobystisnykh stosunkiv [Culture of interpersonal relations]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

УДК 81’42:81’44:81’32

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-323-335

Боть Людмила Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання, стилістики й культури української мови, ННІ української філології та соціальних комунікацій, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0001-8718-3863

Сергієва Алла Володимирівна старший викладач кафедри українознавства, Харківський національний університет радіоелектроніки, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8962-2452

Литвин Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та історії, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-6740-0661

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИВЧЕННІ ЖАНРІВ НАУКОВОГО СТИЛЮ: ІННОВАТИКА ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена тим, що попри швидку цифровізацію гуманітаристики, жанри наукового стилю в українському академічному дискурсі досі осмислюються переважно традиційними методами. Це створює методологічний розрив між класичними підходами стилістики та жанрології і новими інструментами корпусної лінгвістики та штучного інтелекту. Метою статті є формування цілісної концепції технологічного підходу до аналізу жанрів наукового стилю, яка враховує специфіку україномовних текстів і виклики цифрової доби. Використано такі наукові методи: аналіз, синтез, узагальнення, індукцію та дедукцію. Важливе місце посів системно-структурний метод, який дозволив розглядати жанр як багаторівневу цілісність із притаманними йому функціональними та динамічними параметрами. Результати дослідження засвідчили, що технологічний підхід до аналізу жанрів наукового стилю дозволяє інтегрувати класичні методи стилістики та жанрології із можливостями цифрових технологій. Конкретизовано групи параметрів (структурні, функціональні, динамічні), які уможливлюють не тільки опис жанрових характеристик, але і відстеження їхніх змін у цифровому середовищі. Доведено, що структурні параметри відображають логіку

побудови наукового тексту та його композиційну організацію; функціональні – реалізацію когезії, когерентності та прагматичних установок; динамічні – здатність жанру адаптуватися до мультимодальних і гібридних форматів. Уперше запропоновано методологічну матрицю інтегрованого аналізу, яка систематизує критерії дослідження жанрових моделей і демонструє їхню практичну користь у гуманітарних студіях. Практична значущість отриманих результатів полягає у створенні методологічної основи для комплексного аналізу жанрів наукового стилю в умовах цифровізації. Запропонований підхід може бути використаний у лінгвістичній експертизі наукових текстів, при розробці електронних ресурсів і баз даних україномовних наукових матеріалів, у сфері академічної комунікації, а також у підготовці навчальних програм з академічного письма та наукової комунікації. Упровадження цих методик сприятиме підвищенню прозорості, стандартизації та ефективності наукової діяльності.

Ключові слова: жанрологія, корпусна лінгвістика, штучний інтелект, академічний дискурс, цифровізація.

Bot Liudmyla Petrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Teaching Methods, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language, Educational-Scientific Institute of Ukrainian Philology and Social Communications, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0001-8718-3863

Serhiieva Alla Volodymyrivna Senior Lecturer, Department of Ukrainian Studies, Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8962-2452

Lytvyn Olena Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Ukrainian Philology and History, Kharkiv National University of Economics named after Semen Kuznets, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-6740-0661

A TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF SCIENTIFIC STYLE GENRES: INNOVATION AND METHODOLOGICAL GUIDELINES

Abstract. The relevance of the study lies in the fact that, despite the rapid digitization of the humanities, genres of scientific style in Ukrainian academic discourse are still primarily interpreted using traditional methods. This creates a

methodological gap between classical approaches to stylistics and genre studies and new tools of corpus linguistics and artificial intelligence. The purpose of this article is to develop a comprehensive concept of a technological approach to analyzing scientific style genres, which takes into account the specific characteristics of Ukrainian-language texts and the challenges of the digital age. Theoretical methods were used, including analysis, synthesis, generalization, induction, and deduction. An important place was given to the systemic-structural method, which allowed us to consider genre as a multilevel integrity with its inherent functional and dynamic parameters. The results of the study showed that a technological approach to analyzing scientific style genres enables us to integrate classical methods of stylistics and genre studies with the capabilities of digital technologies. Groups of parameters (structural, functional, dynamic) were specified, which make it possible not only to describe genre characteristics, but also to track their changes in the digital environment. It has been proven that structural parameters reflect the logic of a scientific text's structure and compositional organization, while functional parameters reflect the implementation of cohesion, coherence, and pragmatic attitudes. Dynamic parameters, on the other hand, reflect a genre's ability to adapt to multimodal and hybrid formats. For the first time, a methodological matrix for integrated analysis has been proposed, which systematizes the criteria for studying genre models and demonstrates their practical usefulness in the humanities. The practical significance of the results obtained lies in the creation of a methodological basis for a comprehensive analysis of scientific style genres in the context of digitalization. The proposed approach can be used in the linguistic analysis of scientific texts, in the development of electronic resources and databases of Ukrainian-language scientific materials, in the field of academic communication, as well as in the preparation of training programs in academic writing and scientific communication. The implementation of these methods will contribute to greater transparency, standardization, and efficiency in scientific activity.

Keywords: genre studies, corpus linguistics, artificial intelligence, academic discourse, digitization.

Постановка проблеми. Попри активну цифровізацію гуманітарних наук, технологічний підхід у вивченні жанрів наукового стилю залишається методологічно неузгодженим і фрагментарним. Немає усталеної моделі, яка б дозволила гармонійно інтегрувати такі інструменти, як корпусний аналіз, автоматична обробка текстів чи нейромережеві алгоритми, із традиційними методами лінгвістики. Технологічний підхід у вивченні жанрів наукового стилю наразі розвивається нерівномірно, адже з одного боку зберігається акцент на традиційному аналізі жанрових ознак, а з іншого – увага

зміщується до суто технічних аспектів цифрової обробки текстів. У результаті виникає брак чітких методологічних рамок, здатних поєднати класичні жанрові ознаки з можливостями корпусної лінгвістики, алгоритмів машинного навчання та мультимодального аналізу. Складність поглиблюється ще і тим, що трансформації жанрів у цифровій культурі залишаються малодослідженими, тому що науковий текст переходить у нові комунікаційні формати, набуває мультимодальних ознак та стає схильним до гібридизації, однак ці процеси не отримали належного теоретичного осмислення. Усе це зумовлює методологічну невизначеність і підкреслює необхідність комплексного осмислення ролі технологічного підходу у вивченні жанрів наукового стилю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років дослідження жанрів наукового стилю дедалі частіше розглядаються крізь призму технологічних інновацій. Зарубіжні автори акцентують увагу на тому, як штучний інтелект (ШІ) і корпусні методи впливають на формування жанрових ознак. Так, у статті С. Конг та Ч. Лю запропоновано зіставлення структурних і риторичних ходів у людських та машинних анотаціях, що дозволяє виявити зміщення жанрових меж унаслідок автоматизації текстотворення [1]. Подібні результати отримали Дж. Тудіно та Я. Цінь, які аналізували академічні тексти у сфері соціальних наук, генеровані ChatGPT, підкреслюючи, що вони зберігають формальну послідовність, але втрачають гнучкість у побудові аргументації [2]. Окремий пласт становлять праці, орієнтовані на створення корпусів для відстеження редакційних змін. Зокрема, проєкт CASIMIR відкриває можливості аналізу жанрових трансформацій у динаміці від першої редакції статті до остаточного варіанта [3]. Оглядове дослідження С. Егера та ін. демонструє ще ширший контекст, в якому LLM-моделі не тільки генерують науковий текст, але і змінюють саму методологію наукової комунікації [4].

В українському науковому просторі ця проблематика також почала розвиватися. Наприклад, у статті К. Бондаренко, В. Бурлаки та А. Єршової здійснено корпусний аналіз американських новинних текстів, що формують медіаобраз України. Хоча робота стосується переважно жанру новин, вона показує потенціал корпусних методів для розкриття специфіки стилю та виявлення сталих жанрових маркерів [5]. Інший напрям репрезентує дослідження Р. Довгополюка, де розроблено програмне забезпечення для генерації україномовних текстів із використанням методів машинного навчання та морфологічного аналізу. Ця праця акцентує на важливості дотримання граматичних і стилістичних норм, що є ключовими для жанрів наукового стилю, проте водночас демонструє обмеження в масштабності та жанровій різноманітності таких експериментів [6].

Загалом аналіз сучасних джерел засвідчує, що більшість досліджень акцентують на окремих складових технологічного підходу, де одні працюють із корпусами, другі – з алгоритмами генерації, а треті – з аналізом жанрових трансформацій. Однак існує певний брак системної концепції, яка б інтегрувала ці підходи та дала змогу вибудувати цілісну методологію вивчення жанрів наукового стилю в цифрову добу. Також недостатньо уваги приділено україномовним науковим текстам, їхньому жанровому різноманіттю та мультимодальним особливостям, що залишає широке поле для подальших досліджень.

Метою статті є розробка концепції технологічного підходу до вивчення жанрів наукового стилю, яка поєднує інноваційні цифрові інструменти (корпусний аналіз, ШІ, мультимодальні методи) та враховує специфіку україномовного наукового дискурсу, що раніше залишався недостатньо дослідженим. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: 1) визначити критерії і параметри технологічного аналізу жанрів наукового стилю, що дозволяють не лише описувати їхні структурні та функціональні особливості, але і фіксувати динаміку трансформацій у цифровому середовищі; 2) запропонувати інноваційний підхід до аналізу україномовних наукових текстів, який поєднує традиційні методи стилістики та жанрології із технологіями корпусної лінгвістики й алгоритмами ШІ; 3) сформулювати методологічні орієнтири для інтегрованого технологічного підходу, що дозволяє досліджувати жанри наукового стилю в динаміці та враховує нові форми їх існування в цифрову добу.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації технологічного підходу до вивчення жанрів наукового стилю доцільно визначити низку критеріїв і параметрів, які дозволяють одночасно описувати структурні та функціональні особливості тексту і фіксувати динаміку його трансформацій у цифровому середовищі. На основі аналізу джерел [7–9] були виокремлені такі групи параметрів (табл. 1):

Таблиця 1

Критерії і параметри технологічного аналізу жанрів наукового стилю

Група параметрів	Ключові аспекти	Опис
Структурні параметри	Включають організацію тексту, наявність типових риторичних ходів, композиційних блоків, заголовків, абзацевої і пунктуаційної структури	Оцінка побудови наукового тексту, виявлення змін у його організації під впливом нових технологій (корпусних інструментів, ШІ)

Група параметрів	Ключові аспекти	Опис
Функціональні параметри	Охоплюють мовні засоби вираження логічних зв'язків, когезії і когерентності, частотність термінології, стилістичну вибірку слів та фраз, маркери авторської позиції і прагматики	Аналіз цих параметрів дозволяє відстежувати зміни у функціонуванні жанру та його комунікативної ролі
Динамічні параметри	Передбачають відстеження трансформацій тексту в часі та в цифровому середовищі: модифікації текстових структур, адаптації до цифрових платформ, інтеграцію мультимодальних елементів (таблиць, графіків, інтерактивних діаграм), а також вплив автоматизованих засобів генерації контенту на жанрові норми	Відстеження трансформацій жанру в умовах цифровізації та автоматизації

Джерело: вдосконалено авторами на основі аналізу [7–9].

Інноваційний підхід до аналізу україномовних наукових текстів поєднує традиційні методи стилістики та жанрології із технологіями корпусної лінгвістики й алгоритмами ШІ. Для демонстрації практичного застосування цього підходу використано уривок (перший абзац вступу) із статті Т. Дяк і Ю. Грицюка [10, с. 60–61] у таблиці 2.

Таблиця 2

Синтез традиційного та цифрового аналізу україномовного тексту: структурні, функціональні та динамічні параметри

Група параметрів	Традиційні методи стилістики та жанрології	Технології корпусної лінгвістики та ШІ
Структурний аналіз цього тексту демонструє його чітку організацію, що простежується від постановки проблеми («У гібридній війні Росії проти України мистецтво є оплотом надії…») до конкретних прикладів («пісня "Ой у лузі червона калина" у 2022 році набула нової хвилі	Традиційні методи стилістики дозволяють виокремити ключові блоки тексту, логіку побудови висловлювань і синтаксичні патерни, які формують його жанрову цілісність. Така побудова відповідає жанровим очікуванням від академічного тексту: введення проблеми, ілюстрація на прикладі, пояснення значення, висновки	Виявлення частотних структурних патернів, сегментація тексту на семантичні блоки, аналіз повторів ключових елементів

Група параметрів	Традиційні методи стилістики та жанрології	Технології корпусної лінгвістики та ШІ
популярності») і висновків («Національний, воєнний фольклор… знову став популярним серед мешканців усіх регіонів України»)		
Функціональний рівень. Текст виконує одночасно інформаційну, оцінювальну та комунікативну функції. Інформаційна функція реалізується через конкретні факти (історичні події, приклади пісень, дати виконання). Оцінювальна функція проявляється через стилістичні засоби: метафори («оплот надії», «зброя у боротьбі»), емоційно забарвлені слова («героїчна спадщина», «нескореність») та порівняння («не є чимось нижчевартісним, архаїчним і віджилим»). Комунікативна функція полягає у зверненні до читача та формуванні усвідомлення значущості національного фольклору	Аналіз інформаційної, оцінювальної і комунікативної функцій; визначення стилістичних засобів (метафори, епітети, порівняння)	Алгоритми ШІ дозволяють автоматично виявляти такі конструкції, класифікувати їх за емоційною забарвленістю, тональністю та функціональним призначенням у тексті. Це відкриває нові можливості для автоматизованого стилістичного аналізу великих корпусів текстів
Динамічний аналіз показує трансформацію жанру в часі й адаптацію до цифрового середовища: стрілецькі пісні, створені століття тому, у 2022 р. набули нової популярності через виконання сучасними музикантами та поширення онлайн	Прослідковування історичної трансформації жанру, адаптації фольклору в сучасному контексті	Моделювання змін частотності ключових слів у часі, виявлення закономірностей адаптації жанру, виявлення тенденцій популяризації у цифровому середовищі

Джерело: власна розробка авторів.

Отже, запропонований підхід поєднує традиційні методи стилістики, такі як : лексико-семантичний, синтаксичний і стилістичний аналіз, із методами жанрології, зокрема жанровим, функціонально-семантичним та історико-типологічним аналізом, а також сучасними технологіями, серед яких корпусна лінгвістика й алгоритми ШІ. Таке поєднання дозволяє одночасно виконувати якісний аналіз тексту та кількісну оцінку закономірностей, створюючи методологічну основу для системного та інноваційного дослідження україномовних наукових текстів. Завдяки цьому підходу дослідник може відстежувати динаміку жанрових і стилістичних особливостей у цифровому середовищі та виявляти приховані закономірності текстів.

Методологічні орієнтири для інтегрованого технологічного підходу до дослідження жанрів наукового стилю в цифрову добу відображені в таблиці 3.

Таблиця 3

Методологічні критерії інтегрованого технологічного підходу до аналізу жанрів наукового стилю

Методологічний критерій	Опис реалізації	Цифрові інструменти / технології
Визначення об’єкта та предмета аналізу	Чітке окреслення меж жанру, виокремлення ключових піджанрів і форм наукового тексту, включаючи цифрові публікації, мультимодальні матеріали й онлайн-ресурси	Пошукові системи (Google Scholar, Scopus), онлайн-корпуси, бази даних академічних публікацій
Структурна систематизація	Розробка моделі компонентів тексту: вступ, методологія, результати, обговорення, висновки; врахування графічних і мультимодальних елементів	AntConc, Sketch Engine, автоматизовані парсери структури документа, інструменти для обробки PDF/HTML
Функціональна класифікація	Оцінка комунікативних і пізнавальних функцій тексту; визначення ролі кожного структурного елементу в досягненні наукових цілей	NLP-інструменти для семантичного аналізу (spaCy, NLTK), алгоритми класифікації текстів, тематичне моделювання
Кількісні параметри	Визначення частоти ключових слів, наукових термінів і стилістичних маркерів; оцінка статистичних закономірностей жанру	Корпусні інструменти (AntConc, Sketch Engine), частотні словники, алгоритми Word2Vec/BERT

Методологічний критерій	Опис реалізації	Цифрові інструменти / технології
Динамічний критерій	Відстеження змін у структурі та функціональних елементах тексту в часі; адаптація до цифрових платформ та інтерактивних форматів	Корпусний аналіз часових зрізів, кластеризація та часовий аналіз текстів за допомогою алгоритмів ШІ
Комплексна оцінка стилістики та жанрології	Поєднання лексичних, синтаксичних і семантичних характеристик із цифровими показниками частотності, кореляцій та патернів	NLP-моделі (BERT, GPT), статистичний аналіз, інструменти для візуалізації текстових даних
Аналіз нових форм тексту	Дослідження гібридних і мультимодальних жанрів; оцінка їхньої функціональності й ефективності	Мультимодальні моделі ШІ (CLIP, multimodal transformers), інструменти для обробки аудіо та відео
Розробка репрезентативних корпусів	Формування вибірок текстів для порівняльного та багаторівневого аналізу; забезпечення системності і відтворюваності	Корпусні менеджери (Sketch Engine, AntConc), Python/R для збору й очистки корпусів
Інтеграція кількісного та якісного аналізу	Поєднання автоматизованої обробки текстів із експертною оцінкою стилістичних і жанрових особливостей	NLP, машинне навчання, візуалізаційні платформи (Tableau, Python Matplotlib/Seaborn)
Верифікація й адаптивність	Постійна корекція критеріїв залежно від появи нових цифрових форматів і технологічних інструментів	Постійне оновлення баз даних, інтеграція нових API, адаптивні алгоритми обробки текстів

Джерело: удосконалено авторами на основі аналізу джерел [11–13].

У таблиці 3 наведено методологічну матрицю, яка конкретизує та систематизує положення технологічного підходу до вивчення жанрів наукового стилю. Вона впорядковує структурний, функціональний і динамічний рівні аналізу із одночасним урахуванням цифрових інструментів, що забезпечують поєднання якісних і кількісних методів дослідження.

Такий формат не тільки фіксує послідовність аналітичних кроків дослідника, але і демонструє можливість їх практичного застосування, роблячи результати більш репрезентативними та відтворюваними. Завдяки цьому науковець отримує інструмент, який дозволяє не тільки описувати жанрові та стилістичні характеристики текстів, але і відстежувати їхню

трансформацію в цифровому середовищі, що продукує нові, гібридні та мультимодальні форми наукового дискурсу. Особливість цієї методологічної матриці полягає в тому, що вона виходить за межі традиційного описового чи структурного аналізу, інтегруючи технологічні інструменти корпусної лінгвістики й алгоритми ШІ. Це дає можливість як виявляти частотні закономірності та стилістичні маркери, так і прогнозувати динаміку розвитку жанрів. У такий спосіб вона стає засобом поєднання класичних методів стилістики та жанрології з інноваційними цифровими практиками, створюючи інструментальне поле для системного та гнучкого аналізу україномовних наукових текстів у добу цифрових трансформацій.

Висновки. Розроблена концепція технологічного підходу до аналізу жанрів наукового стилю засвідчує необхідність інтеграції традиційних методів стилістики та жанрології із новітніми цифровими інструментами, що відкриває якісно нові можливості для вивчення україномовного наукового дискурсу. Запропонована система критеріїв і параметрів дає змогу не лише фіксувати структурні та функціональні характеристики текстів, але і відстежувати їхню динаміку в умовах цифрових трансформацій. Завдяки поєднанню корпусної лінгвістики й алгоритмів ШІ забезпечується більш репрезентативний аналіз великих масивів даних, що дозволяє виявляти приховані закономірності та прогнозувати можливі тенденції розвитку жанрових моделей. У цьому вбачається наукова новизна запропонованого підходу, що поєднує якісні та кількісні методи дослідження і формує інструментальне поле для комплексного осмислення жанрів наукового стилю. Разом із тим, дослідження має певні обмеження. По-перше, воно зосереджується переважно на теоретико-методологічних засадах і ще не охоплює повною мірою емпіричний матеріал з усіх галузей знань. По-друге, обмеженою залишається база україномовних корпусів наукових текстів, що ускладнює здійснення порівняльних аналізів на широкому матеріалі. По-третє, запропоновані методи наразі здебільшого орієнтовані на вербальний рівень дискурсу, тоді як мультимодальні аспекти (візуальні, графічні, інтерактивні) потребують подальшої розробки. Нарешті, наявні алгоритми ШІ, хоча і відкривають нові можливості, потребують адаптації до специфіки україномовного контенту.

Подальші перспективи дослідження можуть розвиватися у кількох напрямах. Насамперед потребує детальнішого вивчення жанрова динаміка україномовних наукових текстів у різних галузях знань, адже кожна дисципліна формує власні траєкторії розвитку жанрів. Важливо також створювати спеціалізовані корпуси україномовних наукових текстів, що забезпечить ширшу репрезентативність і дозволить проводити порівняльні дослідження. Перспективним видається і розроблення мультимодальних

підходів до аналізу наукового дискурсу, які одночасно враховуватимуть вербальний рівень, а також візуальні та інтерактивні складники. Удосконалення алгоритмів ШІ та їхня адаптація до україномовного середовища відкривають можливості для появи нових інструментів, здатних автоматично фіксувати зміни жанрових і стилістичних особливостей у динаміці.

Література:

1. Xinwan K., Chengyu L. A comparative genre analysis of AI-generated and scholar-written abstracts for English review articles in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*. 2024. Vol. 71. Article 101432. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101432 (дата звернення: 01.10.2025).

2. Tudino G., Qin Y. A corpus-driven comparative analysis of AI in academic discourse: Investigating ChatGPT-generated academic texts in social sciences. *Lingua*. 2024. Vol. 312. Article 103838. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lingua.2024.103838 (дата звернення: 01.10.2025).

3. CASIMIR: A corpus of scientific articles enhanced with multiple author-integrated revisions / L. Jourdan et al. *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*. Torino, Italia: ELRA and ICCL, 2024. P. 2883–2892. URL: https://aclanthology.org/2024.lrec-main.257/ (дата звернення: 01.10.2025).

4. Transforming science with large language models: A survey on AI-assisted scientific discovery, experimentation, content generation, and evaluation / S. Eger et al. *arXiv*. 2025. DOI: https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.05151 (дата звернення: 01.10.2025).

5. Бондаренко К. Л., Бурлака В. С., Єршова А. А. Корпусне дослідження медіаобразу «Україна» в американських новинних текстах. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. № 209. С. 45–51. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-6 (дата звернення: 01.10.2025).

6. Довгополюк Р. Р. Програмне забезпечення генерації текстів українською мовою: магістерська дис.: 121 Інженерія програмного забезпечення / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2024. 127 с. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/72154 (дата звернення: 01.10.2025).

7. Kumar A. Exploring genre analysis in the digital era: Advancements and obstacles. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2025. Vol. 7. Iss. 1. P. 1–9. DOI: https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.36950 (дата звернення: 01.10.2025).

8. Rowley-Jolivet E., Carter-Thomas S. Research goes digital: A challenge for genre analysis? *ASP*. 2023. No. 84. P. 15–40. DOI: https://doi.org/10.4000/asp.8423 (дата звернення: 01.10.2025).

9. Oprea D. A. Discourse genres in the digital age. *ACROSS Journal of Interdisciplinary Cross-border Studies*. 2025. Vol. 7. Iss. 1. P. 16–26. DOI: https://doi.org/10.35219/across.2023.1.02 (дата звернення: 01.10.2025).

10. Дяк Т. П., Грицюк Ю. І. Використання корпусних інструментів для виявлення ключових слів у стрілецьких і повстанських піснях як жанру фольклорного дискурсу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2024. Т. 34. № 7. С. 60–71. DOI: https://doi.org/10.36930/40340708 (дата звернення: 01.10.2025).

11. Wang P. F., Puteri Zarina M. K., Haddi J. K. A review of genre analysis of academic writings. *Arab World English Journal (AWEJ)*. 2023. Vol. 14. No. 4. P. 372–383. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no4.23 (дата звернення: 01.10.2025).

12. Xia S. Genre analysis in the digital era: Developments and challenges. 2020. *ESP Today*. Vol. 8. No. 1. P. 141–159. DOI: https://dx.doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.1.7 (дата звернення: 01.10.2025).

13. Могильна М. В., Дубровін В. І. Інтелектуальний аналіз тексту: застосування та безкоштовні програмні засоби. *Прикладні питання математичного моделювання.* 2022. Т. 5, № 2. С. 41–49. DOI: https://doi.org/10.32782/mathematical-modelling/2022-5-2-5 (дата звернення: 01.10.2025).

References:

1. Xinwan, K., & Chengyu, L. (2024). A comparative genre analysis of AI-generated and scholar-written abstracts for English review articles in international journals. *Journal of English for Academic Purposes*, *71*, Article 101432. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101432

2. Tudino, G., & Qin, Y. (2024). A corpus-driven comparative analysis of AI in academic discourse: Investigating ChatGPT-generated academic texts in social sciences. *Lingua*, *312*, Article 103838. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.lingua.2024.103838

3. Jourdan, L., Boudin, F., Hernandez, N., & Dufour, R. (2024). CASIMIR: A corpus of scientific articles enhanced with multiple author-integrated revisions. In *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*. (pp. 2883–2892). Turin: ELRA & ICCL. Retrieved from https://aclanthology.org/2024.lrec-main.257/

4. Eger, S., Cao, Y., D'Souza, J., Geiger, A., Greisinger, C., Gross, S., Hou, Yu., Krenn, B., Lauscher, A., Li, Y., Lin, C., Sadat Moosavi, N., Zhao, W., & Miller, T. (2025). *Transforming science with large language models: A survey on AI-assisted scientific discovery, experimentation, content generation, and evaluation*. arXiv. Retrieved from https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.05151

5. Bondarenko, K. L., Burlaka, V. S., & Yershova, A. A. (2024). Korpusne doslidzhennia mediaobrazu «Ukraina» v amerykanskykh novynnykh tekstakh [Media image of "Ukraine" in American news texts: A corpus-based study]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Research Bulletin. Series: Philological Sciences*, *209*, 45–51. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-209-6 [in Ukrainian].

6. Dovhopoliuk, R. R. (2024). Prohramne zabezpechennia heneratsii tekstiv ukrainskoiu movoiu [Ukrainian text generation software] (Master thesis, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, Ukraine) Retrieved from https://ela.kpi.ua/handle/123456789/72154 [in Ukrainian].

7. Kumar, A. (2025). Exploring genre analysis in the digital era: Advancements and obstacles. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *7*(1), 1–9. Retrieved from https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.36950

8. Rowley-Jolivet, E., & Carter-Thomas, S. (2023). Research goes digital: A challenge for genre analysis? *ASP*, *84*, 15–40. Retrieved from https://doi.org/10.4000/asp.8423

9. Oprea, D. A. (2025). Discourse genres in the digital age. *ACROSS Journal of Interdisciplinary Cross-border Studies*, *7*(1), 16–26. Retrieved from https://doi.org/10.35219/across.2023.1.02

10. Dyak, T. P., & Hrytsiuk, Y. I. (2024). Vykorystannia korpusnykh instrumentiv dlia vyiavlennia kliuchovykh sliv u striletskykh i povstanskykh pisniakh yak zhanru folklornoho dyskursu [Application of corpus tools to identify keywords of Ukrainian rebel songs as a genre of the folklore discourse]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy – Scientific Bulletin of UNFU*, *34*(7), 60–71. Retrieved from https://doi.org/10.36930/40340708 [in Ukrainian].

11. Wang, P. F., Puteri Zarina, M. K., & Haddi, J. K. (2023). A review of genre analysis of academic writings. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *14*(4), 372–383. Retrieved from https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol14no4.23

12. Xia, S. (2020). Genre analysis in the digital era: Developments and challenges. *ESP Today*, *8*(1), 141–159. Retrieved from https://dx.doi.org/10.18485/esptoday.2020.8.1.7

13. Mohylna, M. V., & Dubrovin, V. I. (2022). Intelektualnyi analiz tekstu: zastosuvannia ta bezkoshtovni prohramni zasoby [Text mining: Applications and free software tools]. *Prykladni pytannia matematychnoho modeliuvannia – Applied Questions of Mathematical Modelling*, *5*(2), 41–49. Retrieved from https://doi.org/10.32782/mathematical-modelling/2022-5-2-5 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2-1.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-336-346

Бровко Олена Олександрівна доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, http:// orsid.org/0000-0001-7519-4725

Віннікова Наталія Миколаївна доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української літератури, компаративістики і грінченко-знавства, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, http://orcid.org/0000-0002-5162-4150

АЛЬТЕРНАТИВНІ НАРАТИВИ СУЧАСНОЇ ПРОЗИ: ВІД МІСТИФІКАЦІЇ ДО ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація. Реінтерпретація історичних подій, міфологізація минулого в масовій свідомості, а також спроби переписування чи створення альтернативної історії залишаються предметом активних дискусій серед істориків різних країн. Спроби осмислити формування нових культурних моделей у системі гуманітарного знання методологічно спираються на теоретичні концепції Р. Барта, Ж. Батая, У. Еко, А. Моля, М. Фуко та інших мислителів, чиї ідеї сприяли становленню постструктуралістської та семіотичної парадигм аналізу культури. Ці процеси відображають актуальні тенденції розвитку гуманітаристики, у межах якої переосмислення історичного досвіду постає важливим інструментом культурної самоідентифікації. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз механізмів творення історичних міфів, які виконують не лише пояснювальну чи легітимізуючу функцію, а й відіграють ключову роль у формуванні колективної пам'яті та ідентичності суспільства.

Мета статті: виявити художні стратегії формування альтернативних історичних наративів у сучасній українській прозі та окреслити їхній вплив на конструювання колективної ідентичності, локальної пам'яті та культурного осмислення історичного досвіду.

У результаті аналізу текстів виявлено художню специфіку альтернативного моделювання історії у творах В.Кожелянка, В.Єшкілєва й О.Гуцуляка, О.Чупи. У романі В. Кожелянка «Дефіляда в Москві» моделюється ситуація, в якій німецько-радянська війна завершується перемогою Української держави. Автор вибудовує пародійний вимір історії,

де абсурдні ситуації та вигадані документи оголюють суперечності радянського й пострадянського історичного мислення. В. Єшкілєв і О. Гуцуляк у романі «Адепт» вибудовують альтернативну історію через інтертекстуальні нашарування, цитатність і гру з культурними кодами.

Мотив «винайденого рукопису» структуроутворювальний, а межа між документом і вигадкою навмисно розмивається, створюючи ефект достовірності й підважуючи можливість об'єктивного знання про минуле. У романі О. Чупи «Бомжі Донбасу» автор переосмислює локальну ідентичність Донбасу, поєднуючи альтернативну історію «справжньої» України з реальними подіями.

Ключові слова: альтернативна історія, наратив, містифікація, гра, ідентичність, сучасна українська література.

Brovko Olena Oleksandrivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Department of Ukrainian Literature, Comparativistics and Grinchenko Studies, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, http://orcid.org/0000-0001-7519-4725

Vinnikova Nataliia Mykolaivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor of Department of Ukrainian Literature, Comparativistics and Grinchenko Studies, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, http://orcid.org/0000-0002-5162-4150

ALTERNATIVE NARRATIVES IN CONTEMPORARY PROSE: FROM MYSTIFICATION TO IDENTITY

Abstract. The reinterpretation of historical events, the mythologization of the past in collective consciousness, as well as attempts to rewrite or create alternative histories, remain subjects of active discussion among historians worldwide. Efforts to comprehend the formation of new cultural models within the humanities are methodologically grounded in the theoretical concepts of R. Barthes, G. Bataille, U. Eco, A. Mol, M. Foucault, and other thinkers whose ideas contributed to the development of poststructuralist and semiotic paradigms of cultural analysis. These processes reflect current trends in the humanities, within which the reinterpretation of historical experience emerges as an important tool for cultural self-identification. In this context, the analysis of mechanisms for creating historical myths is particularly significant, as they perform not only explanatory or legitimizing functions but also play a key role in shaping collective memory and societal identity. The purpose of this article is to identify artistic

strategies for constructing alternative historical narratives in contemporary Ukrainian prose and to outline their influence on shaping collective identity, local memory, and the cultural comprehension of historical experience.

The analysis of texts reveals the artistic specificity of alternative historical modeling in the works of V. Kozhelyanka, V. Yeshkilev and O. Hutsulyak, and O. Chupa. In V. Kozhelyanka's novel *Defilada in Moscow*, a scenario is modeled in which the German-Soviet war ends with the victory of the Ukrainian state. The author constructs a parodic dimension of history, where absurd situations and fictitious documents expose the contradictions of Soviet and post-Soviet historical thought. In the novel *Adept*, V. Yeshkilev and O. Hutsulyak create an alternative history through intertextual layering, citation, and play with cultural codes. The motif of the "invented manuscript" is structurally central, and the boundary between document and fiction is intentionally blurred, creating an effect of authenticity while challenging the possibility of objective knowledge about the past. In O. Chupa's novel *The Homeless of Donbas*, the author reinterprets the local identity of Donbas by combining an alternative history of the "real" Ukraine with actual historical events.

Keywords: alternative history, narrative, mystification, game, identity, contemporary Ukrainian literature.

Постановка проблеми. Сучасне гуманітарне знання характеризується активним переосмисленням історичних наративів, що включає критичний перегляд усталених уявлень про минуле та створення нових моделей історичної пам'яті. У філософському та культурологічному дискурсі такі процеси розглядаються як реакція на кризу метанаративів і форма саморефлексії культури постмодерної і метамодерної доби.

Звернення до літературної альтернативістики як об'єкта міждисциплінарних студій дає змогу розглядати її не як набір готових методологічних формул, а як джерело інтелектуальної інспірації митця та його взаємодії з дійсністю. У цьому контексті виправданим є використання альтернативних наративних сценаріїв, що визначають появу та функціонування можливих історичних подій. Переконструювання фрагментів історичного буття в сучасному інтелектуальному та художньому дискурсі привертає увагу не лише істориків, а й письменників і літературознавців, які досліджують механізми репрезентації минулого та його вплив на формування колективної пам'яті. Як зауважує Е. Домańська: «Історія як дисципліна, що виробляє обов'язкове знання, була об'єктом критики збоку дослідників, які репрезентують авангардні напрямки сучасної гуманітаристики. Ця критика була спрямована, зокрема, проти класичної концепції істини, об'єктивності історичного знання та „прозорого" розуміння джерела» [1, с. 14].

Актуальні питання міфологізації історичної свідомості, ідеологічного конструювання та поширення наративних версій історичних фактів неодноразово ставали предметом наукових дискусій. Вони відображають складну взаємодію між історією як наукою, що прагне об'єктивності, та історією як дискурсом, у межах якого минуле набуває символічних і ціннісних вимірів. Проблема ревізії історії в сучасній художній літературі продовжує залишатися в полі зору дослідників. Її актуальність зумовлена зростанням інтересу до способів художнього осмислення історичного досвіду, зокрема до процесів переінтерпретації минулого та формування альтернативних версій історичного наративу.

Вибір цієї теми був інспірований тривалими роздумами як над актуалізацією не тільки дискурсу альтернативної художньої екплікації українського наіонального досвіду, а й пропагандистських наративів окремої квазіідентичності через гіперболізований стереотип протистояння національній версії історії, структурування ідеологеми «окремого шляху Донбасу» і мотиву «вічного повернення». Тема є частиною дослідницького проєкту кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Література як інтелектуальний код суспільних трансформацій (кінець XIX – початок XXI ст.)»

Аналіз останніх досліджень і публікацій. А.Аністратенко у монографії «Альтернативна історія як метажанр української і зарубіжної прози: компаративна генологія і поетика» зауважує, що «зміна історії в минулому створює лакуну для розгортання сюжетних схем фантастичної літератури, тобто готує вдячний ґрунт для реалізації типових фабульних конструкцій наукової фантастики та фентезі» [2, с. 15]. Теоретичним засадам дослідження, проблемам альтернативного моделювання історії привсячені дисертації З.Шевчук [3] і О.Поліщук [4]. О. Бровко в попередніх публікаціях розглядала художню специфіку ідеологічних конструктів літературної альтернативістики [5; 6].

Мета статті: виявити художні стратегії формування альтернативних історичних наративів у сучасній українській прозі та окреслити їхній вплив на конструювання колективної ідентичності, локальної пам'яті та культурного осмислення історичного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом для аналізу слугують тексти, яких простежуються, на нашу думку, найхарактерніші моделі взаємодії історичної та художньої свідомості в сучасній українській літературі: «Дефіляда в Москві» В. Кожелянка, «Адепт» В. Єшкілєва та О. Гуцуляка, «Бомжі Донбасу» О. Чупи, які поєднують гротескну манери письма, залучення псевододокументів, елементів фольклорно-анекдотичної

оповіді та іронічного переосмислення історичних альтернатив, що дає смогу по-новому інтерпретувати історичні події та розкривати художній потенціал історико-альтернативних сюжетів. Так, В. Кожелянко у гротескнопародійному романі «Дефіляда в Москві», написаному впродовж 1995-1997 років і вперше виданому в 2000 році, моделює ситуацію, у якій німецько-радянська війна завершується перемогою Української держави, що стає приводом для сатиричного аналізу суспільних міфів і національних уявлень про минуле [7]. Автор вибудовує пародійний вимір історії, де абсурдні ситуації та вигадані документи оголюють суперечності радянського й пострадянського історичного мислення. Показовими у цьому контексті є стилізації, що імітують різні форми офіційного дискурсу: пародійний огляд першої сторінки чернівецької газети «Дзиґарок» від 3 листопада 1941 року, а також нібито фрагмент розділу «Україна у період відступу та оборонних боїв Червоної армії» з підручника з історії України за редакцією професора Ф. Оленя (умовно виданого 1972 року у видавництві «Українська школа»). Дотепною формою іронічного переосмислення офіційної риторики виступає й твір семикласника на тему «Патос українського патріотизму у романі В. Кожелянка “Дефіляда у Москві”», який пародіює шкільний дискурс і формалізований патріотизм. Сукупність цих художніх прийомів творить сатиричну мозаїку альтернативної історії, у якій письменник не лише викриває ідеологічні кліше, а й актуалізує критичне осмислення феномену національної пам’яті. У романі В. Кожелянка «Дефіляда у Москві» Україна постає як «Імперія Трьох Морів» – Чорного, Балтійського та Каспійського, що символізує модель могутньої держави, альтернативної до відомих історичних імперій. Цей художній образ дає змогу провести паралелі з реальними політичними утвореннями, зокрема Російською імперією, Австро-Угорщиною та Річчю Посполитою, які в різні історичні періоди займали простір «від моря до моря». У такий спосіб письменник створює іронічну утопію – фантазійний варіант української державності, що водночас підважує імперські міфи та осмислює місце України у геополітичному просторі Європи.

Імовірні реконструкції історичних подій у художньому творі нерідко спираються на містифіковані документи, вигадані джерела або на химерні зв’язки між реальними фактами. Такий прийом дає змогу авторові водночас створювати ефект достовірності й підважувати саму можливість об’єктивного знання про минуле. Показовим прикладом є мотив «винайденого рукопису», що виступає структуроутворювальним чинником у романі-знаку В. Єшкілєва та О. Гуцуляка *«Адепт»* (1993). У цьому творі альтернативна історія вибудовується через інтертекстуальні нашарування, цитатність і гру з культурними кодами, перетворюючи текст на своєрідний архів

містифікацій. Сюжетна структура роману розгортається у вигляді двох основних частин, що відображають складну гру з авторством і часовими шарами тексту. Перша частина – це рукопис Олексія Склавина (кінець IX ст.), або точніше, ті фрагменти, які дійшли до читача. Цей рукопис слугує «історичним ядром» роману, задаючи хронологічну і тематичну основу, водночас демонструючи обмеженість та фрагментарність будь-якого джерела знання про минуле. Друга частина – це доповнення упорядників, які пропонують власні візії. Таке розмежування структурних шарів створює ефект роздвоєння авторства, де межа між «оригінальним» текстом та інтерпретацією упорядників навмисно розмивається. Ця композиційна стратегія дає змогу авторам роману гратися з уявленнями читача про достовірність, підкреслюючи відносність історичної істини та можливість множинних історичних наративів. Окрім того, введення «доповнень» упорядників стає не просто стилістичним прийомом, а метаструктурним інструментом, що демонструє різні шляхи сприйняття минулого, а також показує, як історія може існувати як поле для творчої реконструкції. *«За офіційною версією текст, умовно названий «Свідоцтвом Олексія Склавина про сходження до Трьох Імен», знайшов чернець із Нового Афону Савватій, який з дозволу Константинопольського Архієпископа, Вселенського Патріарха Афінагора Першого у 1978 році від Різдва Христового оглядав бібліотеки монастирів Константинопольської патріархії. Поважні вчені аргументовано довели, що знайдений рукопис є підробкою, фальсифікацією, незаконним створінням у звірятнику літописної белетристики та історичних свідчень. Інші, не менш поважні вчені, навпаки, не бачать вагомих причин, які б не давали можливості повірити у правдивість викладених у тексті історичних подій»*, – пропонують автори роману «Адепт» свою версію історії рукопису [8, с. 5].

У романі О. Чупи «Бомжі Донбасу» (2012) автор здійснює спробу переосмислення локальної ідентичності мешканця Донбасу, шукаючи символічне підґрунтя для власного самоусвідомлення як україномовного митця зі східного регіону. Такою основою постає альтернативна історія «справжньої» України, центр якої, за авторським задумом, нібито розташований під сучасними заводами Макіївки. Попри вигаданий характер цієї версії минулого, вона значною мірою спирається на реальні історичні події, що дозволяє письменникові поєднувати міфотворчість з історичною рефлексією. Як зазначає Чупа, його персонажі – це *«люди без минулого, можливо, без майбутнього, і з дуже туманним сьогоденням»*. Безпритульність тут не є наслідком соціальної деградації, а радше виявом екзистенційного й культурного вигнання: вони позбавлені соціального дому, не прийняті спільнотою і не мають відчуття історичної належності.

У розмові з В.Карп'юком автор роману так прокоментував свій задум створити альтернативну історію: «Живучи на Донеччині, я завжди відчував купу невідповідностей у людях, у їх способі життя, у звичках і поглядах. Завжди здавалося, що вони не на своєму місці, чи як. Завжди здавалося, що за цим всім стоїть щось втрачене, забуте. Не пам'ятаю, як саме до мене прийшла ідея про рукопис зі стародавнього міста, але думаю, що це була з мого боку спроба прив'язати Донбас до української історії від самого її початку, а не від останніх століть. Прив'язати міцніше, сильніше, безапеляційно – так, як Донеччина мала би бути прив'язана до України» [9].

Роман, хоча й пропонує альтернативну історію з вигаданими населеними пунктами, водночас демонструє тяжіння до традиційних образів степового ландшафту: Дике поле, простір-прихисток, місце правди.

У цьому контексті образ степу варто інтерпретувати з позицій постколоніальної критики, яка дає змогу усвідомити його як простір взаємодії між культурною ідентичністю, пам'яттю та соціальною маргіналізацією. Водночас степ функціонує як екзистенційний та ментальний простір персонажів: він стає ареною самоіронії, свободи та самотності, водночас визначаючи рамки для рефлексії над історичною долею регіону.

Така організація простору підкреслює тему альтернативної історії, адже Дике поле постає не лише як фізичне середовище, а й як символ невизначеності та можливостей, де минуле та уявне майбутнє переплітаються, а традиційні історичні наративи піддаються переосмисленню. Зокрема, С. Ушневич у статті «Альтернативне моделювання історії в романному просторі О. Чупи» "Бомжі Донбасу"стверджує: «Українська проза історіоцентричного спрямування осмислює сучасний стан колективної історичної пам'яті народу, розмірковуючи над чинниками, що впливають на її формування/деформування, стверджують думку про необхідність її оновлення й очищення від імперських ідеологічних міфів. У цьому письменники вбачають запоруку відновлення національної ідентичності українців.

Альтернативне моделювання історії у творах відображає посилення інтересу людства до минулого як результат пошуку відповідей на питання теперішнього й майбутнього» [10, с. 244-245].

У романі Олексія Чупи «Бомжі Донбасу» також простежується звернення до традиційного образу Дикого поля як безлюдного, відособленого простору, який виступає фоном для психологічних і соціальних дій персонажів: *«– Бачиш, ти не знаєш про жодне з трьох великих міст, які колись об'єдналися під назвою Украйна і впродовж століть успішно воювали з кількома могутніми державами, допоки їх не спалили дощенту. Більше того, ти не знаєш, що зараз знаходишся в підземеллях Ярограда –*

головного міста Украйни, зруйнованого останнім, аж у середині шістнадцятого століття.

– Бути такого не може! Усім відомо, що ці території до часів Петра Першого навіть не було нормально заселено! Дике Поле, де ніхто не жив!» [11, с. 63]. У центрі оповіді перебувають четверо безхатченків: Малєвіч, Кубік, Славко та Сєрий. Разом вони формують мікрокосм безпритульного простору, через який письменник моделює альтернативну історичну та соціальну реальність Донбасу. Наприкінці роману соціальна реальність поступається місцем альтернативній історії. Безхатченки знаходять рукопис із «справжньою» історією України – могутньої держави зі столицею в Ярограді, розташованому на місці сучасної Макіївки. Через цей сюжетний хід автор надає минулому символічної ваги, підкреслюючи його роль у конструюванні локальної ідентичності та уявного культурного центру.

Водночас рукопис стає медіатором між історичною реальністю та художньою фантазією, дозволяючи поєднати історичні факти з альтернативними сценаріями, що підкреслює можливість множинного, розуміння історії. Особливого значення набуває взаємодія персонажів із рукописом: вони не лише відкривають для себе альтернативний наратив, а й несподівано опиняються в ролі носіїв пам'яті, котрі зберігають і транслюють «справжню» історію України. У такий спосіб автор створює символічну кореляцію між фізичним простором Дикого Поля та історичним простором української ідентичності. У цій частині роману Олексія Чупи степ стає місцем, де панує справедливість та рівність: *«По тому тримали віче. Один із найсильніших воїнів, на ім'я Яр, дякуючи Богові за цю нічну виправу, казав, що це знак Божої волі, і запропонував будувати місто їй жити тут, посеред степу, де нема законів, а, значить, і несправедливості. Де всі рівні, де на всіх вистачає землі й сонця, де вони не зобов'язані захищати нікого, крім самих себе й своєї віри. Останній аргумент був настільки сильним, що решта люду тут же погодилась і в той же день відрядили вершників на пошуки найближчої балки, яка мала стати головним постачальником деревини для нового поселення. Так було засновано місто, яке на першому ж віче в середині новозбудованого гостроколу отримало ім'я Яроград – на честь свого найсильнішого і наймудрішого мешканця. Того ж Яра було обрано головою віча*» [11, с. 65].

Топос раю у творі підкреслюється культом свободи та непереможності народу, що проявляється в символічному зображенні простору як ідеального, автономного середовища, де відбиваються колективні цінності: *«Року 972 від Різдва Христова у Ярограді сталося безліч подій. Серед основних літописці називають мирну виправу до найближчого міста на Славутичі з метою дістати якого-небудь насіння: яричі збиралися розбити*

поле перед своїми стінами. Розповіді вигнаних воїнів спричинили велике враження серед тих городян, і, зрештою, слідом за ними в степ з доброї волі відправилося, зібравши усе своє скромне майно на вози, близько десяти найбільш убогих родин. А серед інших почали гуляти домисли та легенди про місто «у краю», де нема ніяких законів і де люди живуть щасливо. За чотири роки після прибуття князевої дружини до Ярограда, під стінами міста відбулося сім зіткнень із печенігами, і кожне з них завершувалося тим, що кочівники розвертали коней і зникали на сході – там, звідки приносив їх гарячий степовий вітер» [11, с. 69].

Один із бомжів спалює рукопис, не усвідомлюючи його цінності. Текст втрачено, а знання про «справжню» Україну залишається лише в пам'яті кількох персонажів. Образ «гарячого степового вітру» виступає передвісником загрози життю, акцентуючи постійні виклики та небезпеки, притаманні цьому простору.

В інтерв'ю «Радіо Свобода» 12 листопада 2014 року Олексій Чупа зауважив: «Розумієте, коли я це писав, для мене ця історія була розвагою. Це був пошук фундаменту, на якому я б міг стояти в історичному сенсі, адже українець з Донбасу завжди викликав якісь здивування. І от хотілось самому собі пояснити, створити ілюзію, що ми тут з'явились не на порожньому місці. В нас там нічого не було до 18-го століття, і зараз людей хитає зі сторони в сторону. Можливо, у відсутності такої справжньої історії і є причина всіх теперішніх подій» [12]. Таким чином, альтернативна історія в романі О. Чупи перетворюється на спосіб віднайдення ідентичності та спробу повернення історії суб'єктові, виключеному з офіційного наративу.

Отже, елементи гри і містифікації стають продуктивними засобами художньої організації творів альтернативної історичної тематики.

Пріоритетним у цьому контексті є введення в структуру художнього тексту псевдодокументів, історії і георгафії вигаданих або ймовірних територій тощо. Спостерігаємо дві основні тенденції моделювання альтернативної історії, які: перша – катастрофізм, що переважно втілюється в жанрі антиутопії суспільно-політичної проблематики; друга – фантасмагорія, яка характеризується іронією та вільною грою з історичними фактами і фіктивними відомостями. Звернення до літературної альтернативістики дає змогу розглядати художні тексти не лише як засоби опосередкованого відображення історії, а й як інтелектуальне поле для творчого переосмислення минулого.

Висновки. Аналіз текстів В.Кожелянка, В.Єшкілєва й О.Гуцуляка, О.Чупи виявив, що альтернативні історичні наративи реалізуються через низку художніх стратегій, а саме: пародія, гротеск, іронія і самоіронія, що дають змогу критично переосмислювати офіційні історичні дискурси;

введення псевдодокументів, інтертекстуальних нашарувань та мотиву «винайденого рукопису», які розмивають межу між документом і вигадкою та створюють ефект достовірності; кореляція міфологем і ідеологем; поєднання альтернативної історії з реальними подіями та локальною ідентичністю, що дає змогу відновлювати культурну та історичну пам'ять регіону. Особливого значення у творах альтернативної історії набуває простір – фізичний, символічний і ментальний, який стають ареною критичної рефлексії над національною історією в межах альтернативного наративу. Таким чином, альтернативні історичні наративи в українській прозі виконують кілька функцій одночасно: сприяють культурній самоідентифікації; стимулюють критичну рефлексію над національною пам'яттю; очищують художнє мислення від стереотипів і штампів; увиразнюють перспективи для аналізу механізмів конструювання альтернативної історичної свідомості.

Література:

1. Доманська Е. Історія та сучасна гуманітаристика: дослідження з теорії знання про минуле ; перекл. з польськ. та англ. Київ : Ніка-Центр, 2012. 264 с.

2. Аністратенко А. Альтернативна історія як метажанр української і зарубіжної прози: компаративна генологія і поетика. Чернівці : БДМУ, 2020. 548 с.

3. Шевчук З. Засоби моделювання історії в постмодерній українській прозі : автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.06 ; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т.Г.Шевченка. Київ, 2006. 19 с.

4. Поліщук О. Альтернативна історія в новітньому літературному процесі : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.06 ; Миколаїв, 2016. 21 с.

5. Бровко О. Проблема альтернативного моделювання історії в літературі постмодернізму *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2012. № 3. С. 22-32.

6. Бровко О., Поліщук О. Художня експлікація альтернативного моделювання історії: національні vs імперські ідеологеми *Інформаційно-комунікаційна безпека: сучасні тренди.* Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2022. С.317-351.

7. Кожелянко В. Дефіляда в Москві. Львів : Вид-во Старого Лева, 2024. 248 с.

8. Єшкілєв В., Гуцуляк О. Адепт. Роман знаків. Харків : Вид-во «Клуб сімейного дозвілля», 2008. 240 с.

9. Карп'юк В. Олексій Чупа: «Бомжі Донбасу» – це спроба прив'язати Донбас до української історії від самого її початку *Вікна.* 2014. 14 жовтн. URL: https://vikna.if.ua/news/23410/view (дата звернення: 22.10.2025)

10. Ушневич С. Альтернативне моделювання історії в романному просторі О. Чупи «Бомжі Донбасу». *Вісник Запорізького національного університету.. Філологічні науки.* 2014. № 2. С. 242-247.

11. Чупа О. Бомжі Донбасу. Брустурів: Discursus, 2014. 148 с.

12. Стельмах І. «Після всіх подій Донбас буде ще депресивнішим» – автор книги «Бомжі Донбасу». URL: https://www.radiosvoboda.org/a/26688152.html (дата звернення: 23.10.2025)

References:

1. Domanska, E. (2012). Istoriia ta suchasna humanitarystyka: doslidzhennia z teorii znannia pro mynule [History and contemporary humanities: Studies in the theory of knowledge about the past] (Trans. from Polish and English). Kyiv: Nika-Center.[in Ukrainian].
2. Anistratenko, A. (2020). Al′ternatyvna istoriia yak metazhanr ukraïns′koï i zarubizhnoï prozy: komparatyvna henolohiia i poetyka [Alternative history as a metagenre of Ukrainian and foreign prose: Comparative genology and poetics]. Chernivtsi: BDMU.[in Ukrainian].
3. Shevchuk, Z. (2006). Zasoby modeliuvannia istorii v postmodernii ukraïns′kii prozi [Means of modeling history in postmodern Ukrainian prose] [Abstract of PhD dissertation, 10.01.06]. Institute of Literature named after T. H. Shevchenko, NAS of Ukraine. [in Ukrainian].
4. Polishchuk, O. (2016). Al′ternatyvna istoriia v novitn′omu literaturnomu protsesi [Alternative history in contemporary literary process] [Abstract of PhD dissertation, 10.01.06]. Mykolaiv.[in Ukrainian].
5. Brovko, O. (2012). Problema al′ternatyvnoho modeliuvannia istorii v literaturi postmodernizmu [The problem of alternative modeling of history in postmodern literature]. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Filolohichni nauky* [*Bulletin of Zaporizhzhia National University. Philological Sciences*], (3), 22–32.[in Ukrainian].
6. Brovko, O., & Polishchuk, O. (2022). Khudozhnia eksplikatsiia al′ternatyvnoho modeliuvannia istorii: natsional′ni vs impers′ki ideolohemy [Artistic explication of alternative modeling of history: National vs imperial ideologemes]. In *Informatsiino-komunikatsiina bezpeka: suchasni trendy* [*Information and communication security: Modern trends]* (pp. 317–351). Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University.[in Ukrainian].
7. Kozhelyanko, V. (2024). Defiliada v Moskvi [Parade in Moscow]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva.[in Ukrainian].
8. Eshkilev, V., & Hutsuliak, O. (2008). Adept. Roman znakiv [Adept. A novel of signs]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia.[in Ukrainian].
9. Karpiuk, V. (2014, October 14). Oleksii Chupa: “Bomzhi Donbasu” – tse sproba pryv′iazaty Donbas do ukraïns′koï istorii vid samoho ii pochatku [Oleksii Chupa: “The Homeless of Donbas” is an attempt to connect Donbas to Ukrainian history from its very beginning]. *Vikna*. https://vikna.if.ua/news/23410/view [in Ukrainian].
10. Ushnevych, S. (2014). Al′ternatyvne modeliuvannia istorii v romannomu prostori O. Chupy “Bomzhi Donbasu” [Alternative modeling of history in the novel space of O. Chupa’s *“The Homeless of Donbas”*]. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu. Filolohichni nauky* [*Bulletin of Zaporizhzhia National University. Philological Sciences*], (2), 242–247. [in Ukrainian].
11. Chupa, O. (2014). Bomzhi Donbasu [The Homeless of Donbas]. Brusturiv: Discursus.[in Ukrainian].
12. Stelmakh, I. (2014, November 10). “Pislia vsikh podii Donbas bude shche depresyvnishym” – avtor knyhy “Bomzhi Donbasu” [“After all the events, Donbas will become even more depressive” – the author of the book The Homeless of Donbas]. *Radio Svoboda*. https://www.radiosvoboda.org/a/26688152.html [in Ukrainian].

УДК 378.147:811.111’276.6:619

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-347-361

Бурковська Зоряна Євгенівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології імені Якима Яреми, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-9579-5982

Бінкевич Олена Михайлівна старший викладач кафедри філології імені Якима Яреми, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, м. Львів, https://orcid.org/0009-0009-0539-5762

Дзюбинська Христина Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології імені Якима Яреми, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-5569-2700

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ГУМАНІТАРНИХ НАУК У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито концептуальні засади інтеграції англійської термінології гуманітарних наук у процес професійної підготовки здобувачів освіти. Підкреслено, що термінологічна компетентність виступає важливим компонентом професійної підготовки, адже забезпечує точність мислення, однозначність фахової комунікації та ефективність виконання професійних завдань. Констатовано, що термінологія гуманітарних наук виконує комунікативну та методологічну функції, формуючи основу для міждисциплінарних зв’язків у системі сучасної освіти. З’ясовано, що в умовах глобалізаційних процесів інтеграція англомовної термінології сприяє збереженню наукової спадкоємності та підвищенню якості професійної підготовки фахівців. Наголошено, що засвоєння англійської термінології гуманітарного спрямування розширює когнітивний простір майбутніх фахівців, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних умінь і міжкультурної компетентності. Визначено, що інтеграція англійської термінології у ветеринарну освіту створює умови для формування комплексної термінологічної компетентності, яка охоплює лексичний, когнітивний та аксіологічний компоненти. Підкреслено, що використання

англійських термінів гуманітарного змісту підсилює гуманістичний аспект професійного становлення здобувачів, сприяючи формуванню їх готовності до міжнародної професійної взаємодії. Встановлено, що інтегровані заняття англійської мови з профільними дисциплінами сприяють розвитку міждисциплінарного мислення, професійної рефлексії та етичної відповідальності майбутніх ветеринарів. Зауважено, що системне впровадження англомовної термінології в освітній процес активізує пізнавальну діяльність студентів, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує цілісність освітнього середовища. Констатовано, що педагогічна цінність інтеграції англомовної термінології гуманітарних наук полягає у поєднанні лінгвістичної, когнітивної та аксіологічної складових професійної освіти. Зазначено, що цей процес підвищує рівень комунікативної компетентності, сприяє формуванню соціально відповідального фахівця, здатного діяти в умовах міжнародного освітнього простору.

Ключові слова: інтеграція, англійська термінологія, гуманітарні науки, професійна підготовка, термінологічна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, педагогічна цінність.

Burkovska Zoriana Yevhenivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology named after Yakym Yarema, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-9579-5982

Binkevych Olena Mykhailivna Senior Lecturer of the Department of Philology named after Yakym Yarema, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv, Lviv, https://orcid.org/0009-0009-0539-5762

Dzyubynska Khrystyna Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology named after Yakym Yarema, Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies Lviv, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-5569-2700

PEDAGOGICAL VALUE OF INTEGRATING ENGLISH TERMINOLOGY OF THE HUMANITIES INTO THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS

Abstract. The article reveals the conceptual foundations of integrating English terminology of the humanities into the process of professional training of students. It is emphasized that terminological competence serves as an essential

component of professional education, as it ensures precision of thinking, clarity of professional communication, and efficiency in performing professional tasks. It is stated that the terminology of the humanities performs both communicative and methodological functions, forming the basis for interdisciplinary connections within the modern educational system. It has been found that under the conditions of globalization, the integration of English-language terminology contributes to the preservation of scientific continuity and the improvement of the quality of professional training of specialists. It is highlighted that mastering English terminology of a humanitarian orientation expands the cognitive space of future professionals, promotes the development of critical thinking, analytical skills, and intercultural competence. It is determined that the integration of English terminology into veterinary education creates the conditions for forming a comprehensive terminological competence that encompasses lexical, cognitive, and axiological components. It is emphasized that the use of English humanitarian terminology enhances the humanistic dimension of students' professional development, fostering their readiness for international professional interaction. It is established that integrated English language classes combined with specialized disciplines contribute to the development of interdisciplinary thinking, professional reflection, and ethical responsibility of future veterinarians. It is noted that the systematic implementation of English terminology in the educational process activates students' cognitive activity, increases their learning motivation, and ensures the integrity of the educational environment. It is stated that the pedagogical value of integrating English terminology of the humanities lies in the combination of linguistic, cognitive, and axiological components of professional education. It is noted that this process enhances the level of communicative competence and contributes to the formation of a socially responsible specialist capable of functioning in the context of the international educational space.

Keywords: integration, English terminology, humanities, professional training, terminological competence, foreign language communicative competence, pedagogical value.

Постановка проблеми. Розвиток вищої освіти характеризується підвищенням ролі англійської мови як засобу професійної комунікації та формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців. У цьому контексті інтеграція англійської термінології у процес професійної підготовки здобувачів освіти є важливою, оскільки забезпечує єдність мовної, когнітивної та фахової підготовки. Водночас недостатня розробленість методичних підходів до впровадження термінологічного компонента у зміст навчальних дисциплін зумовлює певні труднощі у

формуванні професійно орієнтованої мовної компетентності. Тому актуальність цього дослідження зумовлюється необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки здобувачів освіти в умовах зростання ролі англійської мови у фаховій комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема професійної підготовки здобувачів освіти в контексті вивчення іноземної мови є предметом наукового дискурсу. Зокрема, Пасічник О. та Школяр Н. розглядають дидактико-методологічні засади навчання фахової термінологічної лексики як важливої складової професійної іншомовної підготовки [1]. Нахаєва Я. визначає формування термінологічної компетентності під час вивчення гуманітарних дисциплін [2]. Поряд з тим, Маслова А. та Гончарова О. аналізують механізми розвитку термінологічної компетентності студентів психолого-педагогічного профілю, підкреслюючи роль поєднання мовної практики з аналізом наукової термінології у формуванні професійної свідомості [3]. Праця Кецик-Зінченко У. доводять, що систематичне залучення англомовних фахових текстів підвищує ефективність засвоєння термінологічної лексики студентами немовних факультетів, оскільки автентичний контекст сприяє глибшому розумінню семантики термінів [4].

У цьому ж контексті Дегтярьова К., Кібенко Л., Живолуп В., Карась А. та Ляхова І. окреслюють особливості викладання термінології на заняттях з іноземної мови у немовних закладах вищої освіти [5]. Розвиваючи ідеї міжпредметної інтеграції, Канюк О. та Дідо Н. обґрунтовують значення поєднання англійської мови з академічними предметами як інноваційного напряму модернізації освіти, що сприяє формуванню цілісної системи знань і термінологічної компетентності [6]. Своєю чергою Гуцул Л., Луканська Г. та Комар Л. В. висвітлюють інноваційні підходи до викладання англійської мови у вищій школі, зокрема інтеграцію цифрових технологій та комунікативних практик, які оптимізують процес засвоєння фахової термінології і сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти [7]. Особливої уваги заслуговує дослідження Лашкул В., у якому розкрито морфологічний аспект ветеринарної термінології в контексті навчання англійської мови за професійним спрямуванням [8]. Важливе доповнення до цієї проблематики подають Цвид-Гром О., Марчук В., Рейда О. та Івлєва К., які зосереджують увагу на структурно-семантичних особливостях термінологічного поля «хвороби тварин» в англійській мові, що є основою для формування точного й науково обґрунтованого перекладу ветеринарних термінів [9].

Таким чином, огляд літератури засвідчує, що проблема інтеграції англійської термінології у професійну підготовку здобувачів освіти потребує подальшого вивчення.

Метою статті є обґрунтування педагогічної цінності інтеграції англійської термінології гуманітарних наук у процес професійної підготовки здобувачів освіти як чинника формування їх іншомовної комунікативної компетентності та професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Термінологічно-понятєвий апарат кожної професійної діяльності має власну систему понять, визначень і смислових зв'язків, що відображає специфіку галузі знань і практичної діяльності. У зв'язку з цим формування термінологічної компетентності, яка є важливою складовою професійної компетентності, розглядається як необхідний етап підготовки кваліфікованого фахівця. Це зумовлено тим, що оперування спеціальною термінологією забезпечує точність мислення, однозначність комунікації та ефективність виконання професійних завдань. Тому термінологічна підготовка набуває статусу важливого чинника професійної самоідентифікації особистості в умовах освітнього середовища [2, с. 415].

Водночас термінологія будь-якої професійної сфери виконує комунікативну та концептуально-методологічну функції. Вона є основою для створення наукових праць, у яких відображаються закономірності організації життєдіяльності людини, становлення гармонійного освітнього простору та розвитку фахових спільнот. З огляду на це, в умовах постіндустріального інформаційного суспільства, глобалізаційних процесів і трансформації ціннісних орієнтирів термінологія виступає важливим інструментом збереження наукової спадкоємності, забезпечення міждисциплінарних зв'язків і розвитку професійної освіти [2, с. 415].

У контексті професійної підготовки здобувачів освіти особливого значення набуває інтеграція англійської термінології гуманітарних наук. Зазначений процес сприяє розширенню когнітивного простору майбутніх фахівців, формуванню їхньої здатності орієнтуватися у міжнародному науковому дискурсі та застосовувати іншомовні терміни у фаховій діяльності. З педагогічного погляду, це дозволяє підвищити ефективність засвоєння професійного змісту, а також розвинути критичне мислення, аналітичні навички та міжкультурну компетентність, що своєю чергою забезпечує поєднання лінгвістичної, когнітивної й аксіологічної складових освітнього процесу й поглиблює його гуманітарну спрямованість.

Тому інтеграція англійської термінології гуманітарних наук у процес підготовки майбутніх фахівців створює умови для формування комплексної термінологічної компетентності, що передбачає засвоєння спеціалізованого лексикону, а також розуміння концептуальних взаємозв'язків між термінами різних наукових систем. Це сприяє формуванню професійної мобільності здобувачів освіти, їх готовності до участі у міжнародних академічних

проєктах і професійних комунікативних ситуаціях, де необхідне точне володіння спеціальною термінологією.

Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін охоплює декілька взаємопов'язаних компонентів: оволодіння термінологічною підсистемою під час засвоєння фахових дисциплін, розвиток професійно-термінологічної грамотності в усному та писемному мовленні, формування вмінь аргументувати, аналізувати, переконувати та доводити позицію в межах професійного спілкування. У результаті цього процесу здобувачі освіти здобувають базові компетентності, які є визначальними у їх подальшій професійній та науковій діяльності [2, с. 418].

Фахова термінологія англомовної педагогічної сфери охоплює загальнонаукові, міжгалузеві та спеціальні терміни. Вона виконує роль структурного компонента професійного мовлення та забезпечує точність і змістовну однозначність комунікації в освітньому, психологічному й педагогічному середовищах. У зв'язку з цим засвоєння англомовної педагогічної термінології вимагає системного підходу, що поєднує лінгвістичну, когнітивну й комунікативну складові. Освітній процес, спрямований на засвоєння такої лексики, має бути послідовним, комплексним і зорієнтованим на формування здобувача освіти як професіонала, здатного грамотно, науково обґрунтовано й творчо висловлювати думки іноземною мовою [3, с. 256].

У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна цінність інтеграції англійської термінології гуманітарних наук у процес професійної підготовки здобувачів освіти. Засвоєння англомовних термінів розширює фаховий лексичний запас, а також сприяє формуванню глибшого розуміння міждисциплінарних зв'язків, розвитку критичного мислення та пізнавальної самостійності. Зазначений аспект забезпечує формування цілісного наукового світогляду майбутнього фахівця, який здатен оперувати міжнародною термінологією в умовах глобалізованого освітнього простору. Відтак, педагогічна практика показує, що саме через інтернаціоналізацію терміносистеми відбувається підвищення якості фахової підготовки, розвиток комунікативної компетентності та формування здатності до академічної мобільності.

Тому інтеграція англомовних термінів в освітній процес постає як лінгвістичне, а насамперед як дидактичне завдання. Вона передбачає розроблення змісту навчальних дисциплін таким чином, щоб використання англійської термінології сприяло професійному становленню здобувача, розвитку його мовно-комунікативних і аналітичних умінь. Відповідно, педагогічна цінність цього процесу полягає у формуванні компетентного

фахівця, який вільно орієнтується у термінологічному полі гуманітарних наук і здатен застосовувати ці знання для вирішення професійних завдань міжнародного рівня.

Інтеграція міждисциплінарних підходів до навчання іноземної мови забезпечує адаптацію змісту навчання до специфіки майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. Зокрема, добір навчальних матеріалів і завдань має здійснюватися з урахуванням професійних інтересів і практичних потреб студентів, що сприяє підвищенню мотивації до навчання та розвитку термінологічної компетентності. Впровадження міждисциплінарного підходу через створення тематичних завдань дозволяє застосовувати англійську термінологію відповідно до фахового спрямування, що забезпечує глибшу інтеграцію мовної та професійної підготовки [7, с. 108].

Крім того, системне використання англомовної термінології гуманітарних дисциплін створює умови для оновлення методичних підходів у вищій освіті, що зі свого боку сприяє формуванню нових освітніх практик, орієнтованих на самостійне здобуття знань, аналітичну діяльність та інтерпретацію наукових понять у міжкультурному контексті.

Вищенаведений аспект відповідає сучасним тенденціям європейського освітнього простору, де інтеграція іноземної термінології розглядається як чинник підвищення якості підготовки фахівців гуманітарної сфери та їх конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

Інтеграція англійської мови з академічними дисциплінами розглядається як перспективний напрям удосконалення освітнього процесу, що забезпечує формування у здобувачів освіти комплексних знань і вмінь, що створює передумови для розроблення інноваційних методик навчання, у межах яких мова постає засобом комунікації, а також інструментом пізнання, наукового мислення та професійного самовираження. Крім того, інтегровані заняття, побудовані на взаємозв'язку англійської мови з фаховими дисциплінами, вимагають високого рівня методичної підготовки викладачів і ретельного планування освітнього процесу [6, с. 178].

З огляду на це, педагогічна цінність інтеграції англійської термінології гуманітарних наук у процес професійної підготовки майбутніх ветеринарів полягає у формуванні в них здатності осмислювати гуманітарні аспекти ветеринарної діяльності через іншомовну комунікацію. Наприклад, використання таких словосполучень, як *"ethical treatment of animals"* (етичне поводження з тваринами) або *"animal welfare education"* (освіта у сфері добробуту тварин), дозволяє студентам глибше усвідомити морально-етичний вимір своєї професії. Через роботу з подібними термінами майбутні ветеринари вдосконалюють мовні навички й формують гуманістичне світобачення, необхідне для ефективної професійної діяльності.

У процесі підготовки фахівців ветеринарного напряму інтеграція англійської мови з гуманітарними дисциплінами (зокрема з філософією, педагогікою, психологією, етикою) сприяє розвитку міждисциплінарного мислення та формуванню здатності застосовувати англомовну термінологію для аналізу соціокультурних і моральних проблем професійної практики. Наприклад, під час інтегрованих занять із педагогіки англійською мовою можуть опрацьовуватися поняття *"humane education"* (гуманна освіта), *"professional responsibility"* (професійна відповідальність), *"ethical communication in veterinary practice"* (етична комунікація у ветеринарній практиці). Використання таких понять сприяє формуванню комунікативної компетентності та розвитку професійної рефлексії.

Водночас інтегровані заняття з англійської мови можуть бути ефективно поєднані з різними навчальними дисциплінами, такими як біологія, анатомія тварин, менеджмент ветеринарної клініки, етика фахової взаємодії, зоопсихологія, ветеринарна соціологія тощо. У цьому разі доцільно поєднувати спеціалізовану термінологію, наприклад, *"veterinary ethics"*, *"animal behavior management"*, *"client communication in veterinary settings"*, із гуманітарними поняттями, що розкривають морально-культурний контекст професії. Даний аспект сприяє виробленню в здобувачів освіти уміння використовувати англійську мову як інструмент наукової інтерпретації фахових явищ.

Під час підготовки інтегрованого заняття викладачеві необхідно забезпечити змістову єдність двох дисциплін – англійської мови та профільного предмета – шляхом створення навчальної програми, що відповідає принципам доступності, науковості та практичної значущості.

Важливо, щоб завдання містили лінгвістичну й змістову складові, забезпечуючи можливість повного розкриття сутності обох предметів.

Наприклад, під час заняття з біології англійською мовою можна запропонувати студентам проаналізувати текст на тему *"Principles of animal welfare legislation"* (принципи законодавства про добробут тварин), що дозволить інтегрувати правову, етичну й фахову лексику у мовленнєву практику [6, с. 176-177].

Крім того, інтеграція англійської термінології у ветеринарну освіту сприяє створенню професійно-орієнтованого освітнього середовища, у якому навчання мови відбувається у тісному зв'язку з реальними потребами майбутньої діяльності.

Тому проведення інтегрованих занять стимулює пізнавальну активність, розвиває міжкультурну компетентність і формує готовність здобувачів до участі у міжнародних наукових заходах, конференціях, програмах обміну тощо.

Становлення термінологічної компетентності здобувачів освіти безпосередньо залежить від ретельно структурованого навчального матеріалу та поетапного виконання системи вправ, спрямованих на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. У цьому контексті важливо забезпечити змістову цілісність, логічну послідовність і функціональну доцільність завдань, які стимулюють засвоєння фахової англомовної термінології. Зокрема, доцільним є формування навчального контенту з урахуванням професійної спрямованості ветеринарного напряму, де використання англомовних термінів гуманітарного змісту (*"animal welfare"*, *"ethical treatment"*, *"professional responsibility"*) поглиблює розуміння соціально-комунікативних аспектів майбутньої діяльності фахівця [1, с. 191].

У зв'язку з цим слід зазначити, що визначення обсягу й складу термінологічної лексики має ґрунтуватися на принципах актуальності, практичної значущості та когнітивної доступності для студентів. Важливо, щоб добір текстів фахового спрямування відповідав їхнім пізнавальним потребам і сприяв формуванню міжпредметних зв'язків між гуманітарними та природничими дисциплінами. Наприклад, під час аналізу англійських текстів з етики професійної діяльності ветеринарного лікаря (*"Code of Professional Conduct"*, *"Animal Rights Debate"*) студенти збагачують словниковий запас, а також осмислюють гуманістичні орієнтири професії, що підвищує педагогічну цінність освітнього процесу.

Далі варто підкреслити, що ефективне навчання англійської мови за професійним спрямуванням потребує застосування компенсаторних стратегій і методичних прийомів, спрямованих на усунення дефіциту знань і формування професійно значущих умінь. У цьому аспекті інтеграція гуманітарної термінології сприяє розвитку комунікативної компетентності, оскільки стимулює студентів до пошуку міжкультурних аналогій і термінологічних відповідників.

Наприклад, використання поняття *"bioethics"* у контексті ветеринарної освіти дає змогу поєднати етичні норми гуманітарних наук із практичними аспектами клінічної діяльності, що поглиблює розуміння професійної відповідальності [5, с. 18].

У результаті інтеграційного підходу до вивчення англійської термінології майбутні фахівці ветеринарної медицини засвоюють спеціальну лексику й соціокультурні смисли, закладені в термінах. Це своєю чергою підвищує рівень їх професійної мобільності та здатності до міждисциплінарної взаємодії.

Опрацювання англомовних текстів фахового спрямування доцільно розпочинати з подання й фонетичного відпрацювання термінів та термінологічних словосполучень в контексті речень під час виконання умовно-

мовленнєвих вправ рецептивного та репродуктивного характеру. Виконання цього завдання забезпечує поступове засвоєння професійної лексики та формування стійких асоціацій між термінами й відповідними поняттями у свідомості здобувачів освіти. У процесі навчання майбутніх ветеринарних фахівців доцільно використовувати терміни гуманітарного змісту, що мають морально-етичне та соціокультурне навантаження (наприклад, *"ethical responsibility"*, *"humane treatment of animals"*, *"public trust in veterinary practice"*). Їх застосування сприяє розвитку емпатії, критичного мислення й розумінню етичних аспектів професійної діяльності [4, с. 202].

Як показує педагогічна практика, на початковому етапі навчання англійської мови за професійним спрямуванням студенти проявляють вищу пізнавальну активність і мотивацію під час роботи з термінами, узятими з науково-популярних текстів. Це зумовлено доступністю змісту та його зв'язком із реальними прикладами з ветеринарної практики, які студенти сприймають як значущі для своєї майбутньої професії. Наприклад, тексти, що висвітлюють гуманістичні проблеми тваринництва або питання суспільної відповідальності лікаря (*"The Ethics of Animal Experimentation"*, *"Communication with Pet Owners in Critical Situations"*), активізують розуміння гуманітарних аспектів ветеринарної діяльності.

Зі збільшенням рівня мовної компетентності змінюється і характер роботи з термінологією. Студенти старших курсів, які вже сформували предметно-понятійну базу й засвоїли значення основних понять рідною мовою, здатні самостійно опрацьовувати терміни з неадаптованих автентичних наукових текстів. Таке читання формує навички критичного аналізу та уміння працювати з інформацією професійного характеру, що є необхідним для написання наукових робіт (рефератів, статей, доповідей) й для майбутнього професійного розвитку. У контексті ветеринарного напряму прикладами таких текстів можуть бути наукові статті на теми *"Veterinary Ethics and Communication"* або *"Global Standards in Animal Welfare"*, які містять значний пласт гуманітарної термінології. У зв'язку з цим варто наголосити, що системне опрацювання англійської термінології сприяє формуванню мовної компетентності, а також підвищує якість управління освітнім процесом загалом. Викладач, який використовує інтердисциплінарні методи інтеграції гуманітарного змісту, формує у студентів здатність осмислювати професійні ситуації в контексті етичних норм, соціальної відповідальності та культури спілкування. Так, опрацювання понять *"professional integrity"* і *"informed consent"* у межах навчальних занять дає змогу майбутнім ветеринарам усвідомити важливість комунікативної прозорості та довіри у взаємодії з клієнтами й колегами.

Крім того, робота з професійною термінологією позитивно впливає на засвоєння іншомовної лексики за фахом і водночас сприяє формуванню соціально-комунікативних компетентностей. Здобувач освіти, який вільно орієнтується у фаховій англомовній терміносистемі та нормах професійного етикету, здатний до ефективної взаємодії в міжнародному професійному середовищі. Наприклад, під час обговорення клінічних випадків англійською мовою використання таких конструкцій, як *"patient-centered care"* або *"ethical dilemma in diagnosis"* розвиває вміння висловлювати думки з урахуванням професійних і гуманістичних принципів, що забезпечує впевненість у комунікації, підвищує якість професійної діяльності та формує основу для академічної мобільності.

Кожна галузь наукового знання характеризується специфічною терміносистемою, яка відображає зміст її понять, закономірностей і принципів. У ветеринарній науці термінологічна система охоплює вузькопрофесійні поняття (анатомічні, фізіологічні, діагностичні, терапевтичні) й терміни гуманітарного характеру, що формують етичну, комунікативну та соціальну складові професійної компетентності фахівця. Тому інтеграція англомовної термінології у процес вивчення ветеринарної англійської сприяє збагаченню словникового запасу студентів та формуванню у них ціннісних орієнтирів, необхідних для гуманного ставлення до тварин, колег та суспільства.

З огляду на це, викладання англійської мови для ветеринарної медицини потребує глибокого розуміння структури та функцій відповідної терміносистеми. Оскільки ветеринарна термінологія є складною за своїм походженням, тому вона поєднує латинські, грецькі, англійські, французькі та інші лексичні елементи, що ускладнює процес її засвоєння. Знання механізмів словотворення, значень продуктивних афіксів (наприклад, *-itis* – запалення, *-ectomy* – хірургічне видалення, *-pathy* – патологія), а також уміння членувати складні іменники на морфемні компоненти сприяє формуванню стійких навичок розуміння англомовних термінів фахової літератури [8, с. 114].

Поряд із цим особливу педагогічну цінність має інтеграція в освітній процес англійських термінів, пов'язаних з етикою, комунікацією, соціальною відповідальністю та культурою фахового спілкування. Наприклад, під час вивчення професійно орієнтованої лексики доцільно вводити словосполучення *"ethical standards in animal treatment"*, *"responsible communication with clients"*, *"emotional intelligence in veterinary practice"*. Зазначені вище терміни сприяють формуванню у здобувачів освіти гуманістичного бачення професії, підкреслюють її соціальну значущість і моральну відповідальність перед суспільством.

Варто зазначити, що системне засвоєння гуманітарної термінології має міждисциплінарний потенціал, адже забезпечує взаємозв'язок фахових і морально-етичних аспектів ветеринарної діяльності. Наприклад, обговорення кейсів, пов'язаних із термінами *"animal welfare"*, *"bioethics"* або *"humane euthanasia"*, дозволяє студентам засвоїти мовний матеріал, а також осмислити складні моральні дилеми, з якими вони можуть зіткнутися в професійній практиці. Це своєю чергою активізує когнітивну діяльність, розвиває критичне мислення та сприяє формуванню здатності приймати етично виважені рішення.

Крім того, термінологічна система ветеринарної медицини охоплює три основні групи спеціальної лексики: анатомічну, клінічну та фармацевтичну, кожна з яких виконує самостійну функцію у формуванні професійного мовлення фахівців ветеринарного профілю. Анатомічна термінологія репрезентує назви органів тварин і позначення їхніх функцій, клінічна – систему номінацій хвороб, симптомів і патологічних станів, а фармацевтична – номенклатуру лікарських препаратів і засобів лікування. Тому лексичні одиниці кожної групи становлять номінативну та когнітивну основу професійного дискурсу майбутніх ветеринарів [9, с. 227].

Варто зазначити, що найчастотнішими серед фахових термінів є лексеми, які відображають назви хвороб, лікувальні процеси та методи терапії. Це пояснюється безперервним розвитком ветеринарної науки, зокрема впровадженням інноваційних технологій діагностики, терапії й профілактики, а також удосконаленням апаратури й медичних інструментів, що використовуються у професійній діяльності ветеринарного лікаря. Наприклад, у сучасній англомовній практиці широко вживаються такі терміни, як *"ultrasound diagnostics"*, *"antiparasitic treatment"*, *"infectious diseases control"*, які мають галузеве значення, а також педагогічний потенціал у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів освіти [9, с. 227].

У цьому контексті інтеграція англійської термінології у процес підготовки здобувачів ветеринарної освіти набуває особливої педагогічної значущості, оскільки поєднання професійно орієнтованої лексики з елементами гуманітарного знання сприяє розвитку аналітичного мислення, мовленнєвої рефлексії та здатності до міждисциплінарного осмислення наукових понять.

Крім того, залучення англійської термінології у процес професійної підготовки сприяє усвідомленню лінгвокультурних відмінностей між українською та англійською системами ветеринарної номенклатури. Це дозволяє здобувачам освіти засвоїти терміносистему, а також культурний контекст її використання. Наприклад, співставлення термінів *"zoonotic*

diseases" (хвороби, спільні для людей і тварин) та українського відповідника *"зооантропонози"* розкриває різні аспекти наукового мислення, закладені у мовну структуру терміна.

Таким чином, інтеграція англійської термінології у професійну підготовку здобувачів ветеринарної освіти виступає ефективним засобом розвитку фахової компетентності, іншомовної комунікативної компетенції та гуманістичного світогляду. Інакше кажучи, вона створює умови для формування комплексного освітнього середовища, у якому мова стає чинником особистісного та професійного становлення фахівця.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід зазначити, що інтеграція англійської термінології гуманітарних наук у процес професійної підготовки здобувачів освіти є ефективним інструментом підвищення якості фахової підготовки та розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Варто підкреслити, що така інтеграція забезпечує глибше засвоєння змісту гуманітарних дисциплін, а також сприяє формуванню когнітивних, аналітичних і критичних умінь, водночас підвищуючи міжкультурну та професійну мобільність майбутніх фахівців. Крім того, з'ясовано, що засвоєння англомовної термінології гумані-тарного змісту створює передумови для усвідомлення морально-етичних аспектів професійної діяльності, поглиблює розуміння соціальної відповідальності та сприяє становленню гуманістичного світогляду здобувачів. У цьому контексті встановлено, що системне використання англійської термінології у ветеринарній освіті формує здатність до міждисциплінарної взаємодії, розвиває емпатію, комунікативну культуру та професійну рефлексію.

Особливо важливо відзначити, що педагогічна цінність цього процесу полягає в тому, що він забезпечує створення цілісного освітнього простору, у якому мова виступає інструментом наукового мислення, пізнання та морального саморозвитку. Отже, можна стверджувати, що інтеграційний підхід до навчання англійської термінології забезпечує гармонійне поєднання лінгвістичної, когнітивної та аксіологічної складових освіти, що своєю чергою сприяє формуванню конкурентоспроможного, культурно орієнтованого та комунікативно компетентного фахівця нового покоління.

Література

1. Пасічник О. О., Школяр Н. В. Дидактико-методологічні засади навчання студентів фахової термінологічної лексики у процесі професійної іншомовної підготовки. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2017. № 2. С. 190-193.

2. Нахаєва Я. М. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців під час вивчення гуманітарних дисциплін. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2018. № 58-59. С. 414-419.

3. Маслова А., Гончарова О. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 37, том 2. С. 253-260.

4. Кецик-Зінченко У. В. Вплив англомовних фахових текстів на вивчення термінологічної лексики студентами немовних факультетів. Освітній простір України. 2019. Вип. 16. С. 198-205.

5. Дегтярьова К., Кібенко Л., Живолуп В., Карась А., Ляхова І. Особливості викладання термінології на заняттях з іноземної мови в професійній діяльності в немовному закладі вищої освіти. Науково-методичний журнал «Іноземні мови». 2022. № 1. С. 16-22.

6. Канюк О. С., Дідо Н. Д. Виклики та інновації: інтеграція англійської мови з академічними предметами. Інноваційна педагогіка. 2024. Випуск 67, том 1. С. 175-179.

7. Гуцул Л. І., Луканська Г. А., Комар Л. В. Інноваційні підходи до викладання англійської мови у закладах вищої освіти: інтеграція технологій та комунікативних практик. Закарпатські філологічні студії. 2024. Вип. 38. С. 104-109.

8. Лашкул В. Морфологічний аспект ветеринарної термінології у контексті навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Міжнародний філологічний часопис. 2022. Vol. 13, № 2. С. 109-117.

9. Цвид-Гром О. П., Марчук В. В., Рейда О. А., Івлєва К. С. Особливості формування термінологічного поля «хвороби тварин» в англійській мові. Закарпатські філологічні студії. 2021. Вип. 18. С. 225-228.

References

1. Pasichnyk, O. O., & Shkoliar, N. V. (2017). Dydaktyko-metodolohichni zasady navchannia studentiv fakhovoi terminolohichnoi leksyky u protsesi profesiinoi inshomovnoi pidhotovky [Didactic and methodological principles of teaching students professional terminological vocabulary in the process of foreign language professional training]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, (2), 190-193. [in Ukrainian]

2. Nakhaieva, Ya. M. (2018). Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pid chas vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of terminological competence of future specialists during the study of humanities]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools, (58–59), 414-419. [in Ukrainian]

3. Maslova, A., & Honcharova, O. (2021). Formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv psykholoho-pedahohichnoho profiliu [Formation of terminological competence of future specialists of the psychological and pedagogical profile]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities, 37(2), 253-260. [in Ukrainian]

4. Ketsyk-Zinchenko, U. V. (2019). Vplyv anhlomovnykh fakhovykh tekstiv na vyvchennia terminolohichnoi leksyky studentamy nemovnykh fakultetiv [The influence of English professional texts on the study of terminological vocabulary by students of non-linguistic faculties]. Osvitnii prostir Ukrainy – Educational Space of Ukraine, (16), 198-205. [in Ukrainian]

5. Dehtiarova, K., Kibenko, L., Zhyvolup, V., Karas, A., & Liakhova, I. (2022). Osoblyvosti vykladannia terminolohii na zaniattiakh z inozemnoi movy v profesiinii diialnosti v nemovnomu zakladi vyshchoi osvity [Features of teaching terminology in foreign language

classes in professional activity at a non-linguistic higher education institution]. Inozemni movy – Foreign Languages, (1), 16-22. [in Ukrainian]

6. Kaniuk, O. S., & Dido, N. D. (2024). Vyklyky ta innovatsii: intehratsiia anhliiskoi movy z akademichnymy predmetamy [Challenges and innovations: Integration of English language with academic subjects]. Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 67(1), 175-179. [in Ukrainian]

7. Hutsul, L. I., Lukanska, H. A., & Komar, L. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do vykladannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity: intehratsiia tekhnolohii ta komunikatyvnykh praktyk [Innovative approaches to teaching English in higher education institutions: Integration of technologies and communicative practices]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, (38), 104-109. [in Ukrainian]

8. Lashkul, V. (2022). Morfolohichnyi aspekt veterynarnoi terminolohii u konteksti navchannia anhliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The morphological aspect of veterinary terminology in the context of English for specific purposes]. Mizhnarodnyi filolohichnyi chasopys – International Journal of Philology, 13(2), 109-117. [in Ukrainian]

9. Tsvyd-Hrom, O. P., Marchuk, V. V., Reida, O. A., & Ivlieva, K. S. (2021). Osoblyvosti formuvannia terminolohichnoho polia “khvoroby tvaryn” v anhliskii movi [Features of forming the terminological field “animal diseases” in the English language]. Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, (18), 225-228. [in Ukrainian]

УДК 811.124:070

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-362-371

Валуєва Наталія Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та мовних комунікацій, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, https://orcid.org/0000-0003-2764-2313

ЛАТИНСЬКА МОВА У СУЧАСНОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. Латинська мова у сучасному просторі – це складне багатогранне явище, яке виходить далеко за рамки суто академічного або наукового використання. Вона продовжує впливати на формування багатьох складових нашого життя: науку, культуру, освіту, релігію. Важливо, що сфери використання латині сьогодні розширюються. Латина продовжує жити не тільки в наукових термінах, класичній літературі, католицькій церкві, але й у мові звичайних людей, блогах та мемах. Латинські вирази в медіапросторі дозволяють компактно передати великий обсяг інформації: культурну спадщину, історичні алюзії, емоційні відтінки, що робить медіадискурс глибшим. Латинські афоризми часто можна побачити у заголовках газет, статтях, рекламі. Головна їх функція – додати риторичної виразності та експресивності, історичної ваги, зробити влучний висновок, створити яскравий образ. Найчастіше латинські крилаті вирази можна зустріти у статтях на тему політики, взаємодії влади та суспільства, спорту, економіки.

Запозичення з латини в медіатекст підвищують його експресивність, автори демонструють свій лінгвістичний смак та освіченість, проводять паралелі між сучасною подією й іншим історичним періодом або явищем, і за допомогою такого порівняння висловлюють своє ставлення: схвалення, обурення, критику, іронію тощо. Латинські вирази активізують увагу читача, залучають його до діалогу-гри: адресат медіатексту повинен, з одного боку, сприйняти інформацію, а з іншого – зіставити її з подією або реалією минулого і на підставі цього зрозуміти точку зору автора і скласти власну думку. У сучасному медіапросторі латина виступає як потужний стилістичний і комунікативний маркер, як специфічний елемент масової комунікації та культурного маркування. Латинська мова активно інтегрується у цифрові платформи та соціальні мережі. Використання у медіапросторі характеризує її як універсальний інструмент глобалізації, що відображає інтелектуально-культурний рівень суспільства. У XXI столітті латина набула нових комунікативних функцій: вона виступає маркером

якісного рівня ЗМІ, інструментом сегментування аудиторії за освіченістю та основою для мовно-інтелектуальної гри.

Ключові слова: латинська мова, медіапростір, ЗМІ, меми, інтертекстуальність, дискурс.

Valuieva Nataliia Mykolaivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology and Language Communications, Dniprovsk State Technical University, Kamianske, https://orcid.org/0000-0003-2764-2313

LATIN IN THE MODERN WORLD

Abstract. Latin in the modern world is a complex and multifaceted phenomenon that goes far beyond purely academic or scientific use. It continues to influence many aspects of our lives: science, culture, education, and religion. It is important to note that the areas of use of Latin are expanding today. Latin continues to live not only in scientific terms, classical literature, and the Catholic Church, but also in the language of ordinary people, modern blogs, and memes. Latin expressions in the media allow communicators to convey a large amount of cultural heritage, historical allusions, and emotional nuances in a concise message, making media discourse more profound. Latin aphorisms can often be seen in newspaper headlines, articles, and advertisements. Their main function is to add rhetorical expressiveness, historical weight, make an apt summary, increase expressiveness, and create a vivid image. Most often, Latin winged expressions can be found in articles on politics, the interaction between government and society, sports, and economics.

By including borrowings from Latin in media texts, authors increase their expressiveness, demonstrate their linguistic taste and erudition, draw parallels between contemporary events and other historical periods or phenomena, and use such comparisons to express their attitude: approval, indignation, criticism, irony, etc. Latin expressions activate the reader's attention and engage them in a dialogue-game: the recipient of the media text must, on the one hand, perceive the information and, on the other hand, compare it with an event or reality from the past and, on this basis, understand the author's point of view and form their own opinion. In the modern media space, Latin acts as a powerful stylistic and communicative marker, as a specific element of mass communication and cultural labeling. Latin is actively integrated into digital platforms and social networks. Its use in the media space characterizes Latin as a universal tool of globalization that reflects the intellectual and cultural level of society. In the 21st century, Latin has acquired new communicative functions: it acts as a marker of the quality level of

the media, a tool for segmenting the audience by education, and a basis for linguistic and intellectual games.

Keywords: Latin language, media space, mass media, memes, intertextuality, discourse.

Постановка проблеми. На перший погляд, інтерес до латинської мови у сучасному світі, де домінують цифрові технології, штучний інтелект та миттєва комунікація, може здатися дивним. Проте, якщо проаналізувати важливі складові сучасної науки, медицини, юриспруденції можна зрозуміти, що lingua Latina залишається непорушним фундаментом західної цивілізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання вивчення латинської мови, її ролі у формуванні європейських мов, її культурологічне значення висвітлювалося у роботах багатьох науковців. Так, шляхи адаптації та функціонування латинської лексики в сучасній українській мові досліджують О.С. Кочерган, В.В. Опанасенко, В.В. Скляренко та інші. Процес проникнення латинської лексики в англійську, українську та інші мови досліджують А. Глущенко, А. Кузнєцова, С. Лебедєва, Т. Жовновач, Ю. Холмакова й інші. Латинську мову в інтернет-мемах вивчає О. Михайлова; Л. Копилова та О. Литовська досліджують латинську мову в медіапросторі та повсякденні. Аналіз нових комунікативних функцій латинської мови в сучасному просторі є актуальною цариною досліджень.

Мета статті: проаналізувати "культурну присутність" латинської мови у сучасному просторі: використання крилатих виразів, афоризмів у газетних заголовках, текстах статей, популярній культурі (блоги, меми, логотипи). Розкрити функцію латини у текстах ЗМІ.

Виклад основного матеріалу. Латинська мова – мова двохтися-чолітньої давнини – не втрачає важливої ролі у сучасному просторі. Її вплив і використання можна простежити в багатьох сферах: наука, релігія, культура та освіта, мова сучасного спілкування тощо.

Латинська мова є фундаментом міжнародної та спеціальної терміно-логії (медицини та фармакології, біології та ботаніки, юриспру-денції, філології та лінгвістики). Для філологів латина є ключем до розуміння структури та лексики романських мов, а також інших європейсь-ких мов, які мають численні латинські запозичення. Латину вивчають не лише медики, юристи, філологи та історики, за даними І. Ворони, «латина займає четверте місце в рейтингу вивчення після англійської, німецької та французької мов» [1, с. 28]. Латинська й давньогрецька мови досі є джерелом для утворення термінів: латинські та грецькі корені вико-ристовують для номінації нових наукових винаходів та технічних назв, а латинські афоризми, крилаті вирази

широко використовуються в літературі, журналістиці, медіа та повсякденному спілкуванні.

Латинські вирази (оригінальні або трансформовані) зустрічаються і у сучасних інтернет-мемах та інших форматах інтернет-спілкування для створення ефекту мовно-інтелектуальної гри, розмежування на "свій/чужий". «Елементи латини, використовуючись у сучасному дискурсі, додають йому стабільності і комунікативної стрункості, нейтралізують тенденції примітивізму мовлення за рахунок своєї потужної культурної складової» [2, с. 82]. Латинські афоризми часто можна побачити у заголовках газет, статтях, слоганах. Головна їх функція – додати риторичної виразності та експресивності, історичної ваги, зробити влучний висновок, створити яскравий образ тощо. Найчастіше латинські крилаті вирази можна зустріти у статтях на тему політики, взаємодії влади та суспільства, людської природи, спорту, світу економіки. Розглянемо кілька прикладів.

ALEA IACTA EST (жереб кинуто).

Цю фразу приписують Юлію Цезарю після перетину Рубікону; вона означає, що зроблено остаточний, незворотний крок. Фразу можна зустріти в газетних заголовках або текстах, що аналізують важливі політичні, економічні, військові, стратегічні події та бізнес-рішення тощо.

(1) Фінанси (Morgan Stanley, 2021), назва статті: "**Alea iacta est**", стаття присвячена аналізу прибутковості на кредитних ринках за певний період [3].

(2) Політика:

У наступному фрагменті цитування виразу зустрічаємо у тексті статті:

From then on, **alea iacta est** — the die had been cast. In 1965, Zulfikar Ali Bhutto, then prime minister of Pakistan declared: "If India builds the bomb, we will eat grass and leaves for a thousand years, even go hungry, but we will get one of our own. The Christians have the bomb, the Jews have the bomb and now the Hindus have the bomb. Why not the Muslims too have the bomb?" [4, с. 26].

Контекст вислову "Alea Iacta Est" у статті: гонка ядерних озброєнь та незворотних геополітичних рішень, які створюють ланцюгову реакцію. латинська фраза використовується як історична метафора, що підкреслює, як одне критичне рішення (ядерна програма Індії) неминуче викликало незворотну та рішучу відповідь (ядерна програма Пакистану).

«**Alea iacta est**», and the government fell – заголовок статті про ситуацію в уряді:

The new, young leader of the Flemish liberals of Open VLD, Alexander De Croo, is the son of liberal figurehead Herman De Croo. He had only just been elected as head of the party, when he decided that the Flemish liberals would pull out of the federal government.

"**Alea iacta est**" (the die is cast), his young party colleague Vincent Van Quickenborne announced on Twitter. The news was soon confirmed at a press conference [5].

Коментар у соцмережі колеги стосовно того, що щойно Александр де Кроо був обраний головою партії, як вирішив, що фламандські ліберали вийдуть з федерального уряду.

(3) Політика (міжнародні відносини)

У 2025 році після підписання коаліційної угоди про формування нового уряду (Бельгія), лідер націоналістичної партії Барт Де Вевер процитував Юлія Цезаря, опублікувавши в соціальних мережах вислів «**Alea iacta est**!» разом із фотографією, на якій він тисне руку бельгійському королю Філіпу.

Ця публікація засвідчує прийняття важливого рішення.

Як бачимо, використання латинських цитат, сентенцій надає вагомості сказаному, засвідчує ерудованість та інтелектуальний рівень мовця, його вміння доречно підбирати влучні або філософські вирази.

(4) Наукові публікації:

Alea iacta est: what does the future hold for teaching professionals in artificialintelligence mediated education? (науково-інформаційний ресурс ResearchGate.net).

VENI, VIDI, VICI (прийшов, побачив, переміг)

Безумовно, цей вираз є лідером з цитування у ЗМІ, його часто використовують в заголовках про спорт, бізнес та політику, щоб засвідчити швидкий та безсумнівний успіх, перемогу, подолання чогось.

(1) Спорт:

Special Olympics Berlin – World Games 2023: **Veni, vidi, vici** for Austria.

(2) Медицина:

Veni Vidi Vici: How natural killer cells conquer the superbug Klebsiella.

Veni, Vidi, Vici – Moving Forward With Chronic Illness.

(3) Наука:

Veni, vidi, vici? On the rise of scrape-and-report scholarship in online reviews research.

"Veni, vidi, … vici?" EU performance and two faces of conditionality towards Ukraine (заголовок наукової статті, www.researchgate.net).

Цікаво, що використання крилатого виразу може мати й іншу мету: контраст (протиставлення) або досягнення іронічного ефекту і передача, таким чином, скептичного ставлення до сформованої ситуації, що можна побачити у наступному відгуку на книгу:

A Man on the Moon: The Voyages of the Apollo Astronaurs by Andrew Chaikin, Michael Joseph, London.

«**Veni, vidi, vici, it was not**. When it came to the Apollo missions to the Moon, the Americans went, and saw, but instead of conquering, they came home with a few rocks, and did not return» [6].

Часто латинські вирази зазнають трансформацій задля створення потрібного ефекту, наприклад з рекламних цілей, створення логотипів або девізів:

York Gin Roman Fruit's Latin motto is: ***Veni, Vidi, Bibi - I came, I saw, I drank.***

Veni, Vidi, visa – прийшов, побачив і … купив.

CARPE DIEM (лови момент).

Ця філософська максима поета Горація закликає жити повноцінним життям тут і зараз. Вона часто зустрічається у статтях про спосіб життя, особистий розвиток, культуру, бізнес, відпочинок, інвестиційні стратегії, закликаючи читачів діяти негайно.

Carpe Diem in 2025: Seizing Opportunities with Purpose and Wisdom in an Uncertain World.

Reclaiming **carpe diem**: How do we really seize the day?

Автор статті підкреслює, що цей вираз, який є одним з найдавніших філософських гасел у західній історії, досі має надзвичайний резонанс у популярній культурі, на запит в пошукових системах маємо понад 25 мільйонів результатів. Вражає і той факт, продовжує автор, що трактовка цієї сентенції різниться: *лови момент, насолоджуйся днем, скористайся можливістю, спокійно живи сьогоденням* тощо.

Отже, цей вираз багатогранний, carpe diem має різне значення для різних людей, навіть може мати різні приховані значення, особливо в сучасному світі, де ми поглинуті цифровими технологіями, маркетингом і не помічаємо, як життя вислизає з наших рук: the spirit of “seize the day” has been surreptitiously hijacked by consumer culture, which has recast it as Black Friday shopping sprees and one-click buying: Just Do It has come to mean Just Buy It [7].

Зміна цінностей світу рушить основи буття, автор призиває до негайних дій, інакше ми ризикуємо втратити зв’язок із мудрістю carpe diem людства, яка накопичувалася протягом останніх двох тисячоліть.

Статті, присвячені екзистенційним роздумам, часто посилаються й спираються на цей вираз: I long to **carpe diem**! How can I be more present?

Або: **Carpe diem**: чому погано відкладати життя на потім? (українське ЗМІ).

PANEM ET CIRCENSES (хліба і видовищ).

Це латинський вислів, популяризований давньоримським поетом Ювеналом, означає поверхневе заспокоєння народу за допомогою надання

йому їжі та розваг. У ЗМІ використовується майже виключно як політична критика.

Panem et Circenses: removing political news to generate electoral support. У статті висловлюється критика в адрес уряду за використання великих спортивних подій або державних субсидій для відволікання уваги від фінансового безладу та соціальних проблем.

Стаття з заголовком: **Panem et circenses**: removing political news to generate electoral support, evidence from Berlusconi's Italy аналізує стратегічне використання державних засобів масової інформації, зокрема телебачення, як інструменту політичного впливу, з акцентом на фінансовій кризі 2011 року в Італії. Зазначається, що висвітлення новин під певним кутом суттєво змінила громадську думку та результати виборів.

Інша стаття з заголовком**: Bread and Circuses**: The Far Right's Strategy to Distract America висвітлює, що у сучасній Америці тактика «хліба і видовищ» проявляється різними способами: через ЗМІ та розваги, популістську риторику, символічні дії та використання техніки відволікання уваги. Серед інших папілярних виразів, що зустрічаються у текстах ЗМІ, зазначимо: *modus vivendi* – дипломатичний термін (спосіб життя, спосіб існування) використовується для позначення тимчасових або попередніх угод, які згодом мають бути замінені іншими.

De gustibus non disputandum (про смаки не сперечаються): часто про дисбаланс бачення ситуації урядом і населенням.

Casus belli (привід для оголошення війни): часто про непорозуміння, які можуть стати приводом для великого конфлікту.

Hom homini lupus est (людина людині вовк): часто в політичному контексті.

Status quo (статус-кво – положення, в якому) широко застосовується в сучасній юриспруденції й позначає в юриспруденції чинний на певний момент фактичне чи правове положення, стан справ, про збереження або відновлення якого йдеться. Як бачимо, латинська мова активно використовується в різних сферах життя. Якщо раніше латинські вирази переважно вживалися в художніх творах, в ідіостилі письменників і поетів, то зараз ситуація змінилася. «Сучасне інформаційне суспільство продукує величезну кількість текстів різних стилів і жанрів. Пересічні носії мови – блогери, журналісти-фрілансери – активно дописуючи в соціальних мережах, можуть бути більш продуктивними в обсягах текстів та охопленні аудиторії, ніж деякі письменники або науковці минулого. Тому фактор інтелектуалізації їх мовлення, якщо можна сказати – ідіостиля, як і, наприклад, фактор впорядкування лексикону пересічного мовця засобами термінології, дуже важливі для стану мовної культури» [2, с. 82].

Використання латинських виразів у сучасному мовному дискурсі підкреслює не лише факт інтелектуалізації мови, часто латина стає елементом мовно-інтелектуальної гри, наприклад в інтернет-мемах. У дослідженні О. Михайлової [8] зазначається, що інтернет-меми – це складне когнітивне явище. «Вдала інтернет-комунікація за посередництва мемів передбачає складні ментальні процеси, коли користувач має не тільки сприйняти картинку-фон і розкодувати (перекласти) латинський текст, але й також зрозуміти культурні конотації і асоціативні зв'язки, що породжують комічний ефект під час сприйняття мема» [8, с. 188].

Латинські вирази посідають унікальне місце в культурі, виступаючи як універсально-прецедентний феномен, як своєрідний культурно-комунікативний код, як висококонцентрований засіб передачі інформації, який працює на кількох рівнях одночасно.

Висновки. Сучасні медіатексти перебувають у постійному пошуку нових експресивних, емоційних та образних засобів, головне комунікативне завдання (інформування читача) доповнюється необхідністю впливати на читача.

Журналісти, блогери активно вдаються до мовної гри, використовують неологізми та оказіоналізми, фразеологізми та іншомовні запозичення, демонструють стилістичне різноманіття, насичують свої тексти прецедентними феноменами й ремінісценціями тощо.

Включаючи у свій медіатекст запозичення з латинської мови автори текстів підвищують його експресивність, демонструють свій лінгвістичний смак та освіченість, проводять паралелі між сучасною подією й іншим історичним періодом або явищем, і за допомогою такого порівняння висловлюють своє ставлення: схвалення, обурення, критику, іронію тощо.

Крім того, латинські вирази активізують увагу читача, залучають його до діалогу-гри: адресат медіатексту повинен, з одного боку, сприйняти інформацію, а з іншого – зіставити її з подією або реалією минулого і на підставі цього зрозуміти думку автора і скласти свою власну.

Отже, латинська мова в сучасному просторі – це складне багатогранне явище, яке виходить далеко за рамки суто академічного або наукового використання. Вона є унікальним лінгвістичним інструментом, яка сьогодні виконує як традиційні, так і абсолютно нові функції.

Перспективи подальших досліджень. У сучасному медіапросторі латина виступає як потужний стилістичний і комунікативний маркер, як специфічний елемент масової комунікації та культурного маркування. Перспективними, на нашу думку, є дослідження стилістичних функцій латини у цифровому дискурсі, вивчення її соціальних та комунікативних аспектів, використання латини у вузькоспеціалізованих медіа.

Література:

1. Ворона І.І. Значення латинської мови у процесі міжкультурної комунікації / І.І. Ворона // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – 2016. – Т.2 № 69. – С. 27-32. – Режим доступу: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3273
2. Семенюк О. Латинізми як чинник інтелектуалізації сучасної української мови / О. Семенюк, Г. Патлата // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – 2022. – № 202. – С. 76–83. – Режим доступу: https://journals.cusu.in.ua/index.php/philology/article/view/12/9
3. Сайт бюлетеню Global Fixed Income Bulletin Morgan Stanly: investment management. 'Alea iacta est'. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.morganstanley.com/im/publication/insights/articles/article_aleaiactaest_us.pdf
4. Сайт журналу «Make sense of 2020: fair observer». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.fairobserver.com/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/01/Make-Sense-of-2020-Fair-Observer-earhvl.pdf
5. Сайт VRT Nieuws. 'Alea iacta est', and the government fell. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.vrt.be/vrtnws/en/2011/04/22/_alea_iacta_est_andthegovernmentfell-1-1008516/
6. Сайт NewScientist. Hughes D. Review: The right stuff on the Moon. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.newscientist.com/article/mg14319354-500-review-the-right-stuff-on-the-moon/
7. Сайт The Guardian. Reclaiming carpe diem: How do we really seize the day? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/apr/02/reclaming-carpe-diem-how-we-really-seize-the-day#:~:text=Rather%20than%20Just%20Do%20It,come%20to%20reclaim%20carpe%20diem.&text=This%20is%20the%20archive%20of,and%20operated%20by%20Tortoise%20Media.
8. Михайлова О.Г. Латинська мова в інтернет-мемах: нова комунікативна функція/ О.Г. Михайлова // Studia linguistica. – 2019. – Вип. 15. – С. 181-194. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stling_2019_15_15

References:

1. Vorona, I.I. (2016). Znachennia latynskoi movy u protsesi mizhkulturnoi komunikatsii [Latin in intercultural communication]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» - Collection of scientific works 'Pedagogical Sciences',* Vol. 2 № 69, 27-32 [in Ukrainian].
2. Semenuik, O. & Patlata, H (2022). Latynyzmy yak chynnyk intelektualizatsii suchasnoi ukrainskoi movy [Latinisms as the factor of the modern Ukrainian language intellectualisation]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky – Scientific Notes. Series: Philological Sciences,* № 202, 76–83 [in Ukrainian].
3. Site of Global Fixed Income Bulletin: Morgan Stanly: investment management. 'Alea iacta est'. Retrieved from: https://www.morganstanley.com/ [in English].
4. Site of «Make sense of 2020: fair observer». Retrieved from: https://www.fairobserver.com/ [in English].
5. Site of VRT Nieuws. 'Alea iacta est', and the government fell. Retrieved from: https://www.vrt.be/vrtnws/ [in English].
6. Site of NewScientist. Hughes D. Review: The right stuff on the Moon. Retrieved from: https://www.newscientist.com/ [in English].

7. Site of The Guardian. Reclaiming carpe diem: How do we really seize the day? Retrieved from: https://www.theguardian.com/ [in English].

8. Mykhailova, O. (2019). Latynska mova v internet-memakh: nova komunikatyvna funktsiia [Latin in internet memes: new communicative function]. // Studia linguistica, Issue15, 181-194 [in Ukrainian].

УДК 821.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-372-381

Воронова Зоя Юріївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та мовних комунікацій, Дніпровський державний технічний університет, м. Кам'янське, https://orcid.org/0000-0003-4850-7743

ЗМІНА ЕСТЕТИЧНИХ ПОЗИЦІЙ ВІД РОМАНТИЗМУ ДО ЛІТЕРАТУРИ ВІКТОРІАНСЬКОГО ПЕРІОДУ В ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ МЕРІ ШЕЛЛІ

Анотація. У статті досліджується зростання наукового інтересу до різножанрової творчості Мері Шеллі – письменниці, за якою в історії англійської (і не тільки англійської) літератури міцно закріпилася репутація «авторки одного роману» – «Франкенштейн», що приніс їй світове визнання. Дослідники творчості авторки «Франкенштейна», а саме, Потніцева Т.М., Р.Ґарнетт, Ч.Робінсон, А.Фіш, К.А.Меллор, Б.Беннетт суголосні у тому, що літературна спадщина М.Шеллі відзначається яскравою індивідуальністю, багатогранністю та різножанровістю, в ній знайшли цікаве художнє відображення ті суттєві процеси, які відбувалися в англійській літературі першої половини XIX ст., зокрема зміна естетичних позицій від романтизму до літератури вікторіанського періоду. Окрему увагу в роботі приділено вивченню матеріалів, присвячених прозі Мері Шеллі, що підкреслює необхідність врахування жанрового розмаїття англійської романтичної літератури, взаємодії жанрів у контексті епохи та в межах творчості окремого письменника. Сучасний етап розвитку вітчизняного та зарубіжного літературознавства характеризується підвищенням інтересу до постатей письменників, чия творча спадщина повністю ще не повернута читачеві та залишається маловивченою. У висновках зазначено, що аналіз прози М.Шеллі, здійснений з урахуванням її романічного доробку та у зіставленні з творчими пошуками інших тогочасних літераторів, дає підстави говорити про естетичну перебудову в художньому мисленні письменниці. Очевидною є тенденція до посилення камерності та авантюрності сюжету, конкретизації подієвого ряду, зниження «високого» романтичного пафосу.

Ключові слова: англійський романтизм, літературна спадщина, міжкультурна комунікація, картина світу, культурний контекст, національно-історичний колорит, естетичні пріоритети, тематика творів, поетика, художнє мислення.

Voronova Zoia Yuriivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology and Language Communications, Dniprovsky State Technical University, Kamianske, https://orcid.org/0000-0003-4850-7743

THE CHANGE OF AESTHETIC POSITIONS FROM ROMANTICISM TO VICTORIAN LITERATURE IN MARY SHELLEY'S CREATIVE HERITAGE

Abstract. The article explores the growth of scholarly interest in the multi-genre work of Mary Shelley, a writer whose reputation as the «author of one novel» – «Frankenstein» – has become firmly established in the history of English (and not only English) literature, bringing her worldwide recognition. Researchers of the work of the author of «Frankenstein», namely, Potnitseva T.M., R. Garnett, C. Robinson, A. Fish, K.A. Mellor, B. Bennett, are unanimous in the fact that M. Shelley's literary heritage is distinguished by its bright individuality, versatility and diversity of genres, and that it found an interesting artistic reflection of the significant processes that took place in English literature of the first half of the 19th century, in particular the change in aesthetic positions from romanticism to the literature of the Victorian period. Special attention is paid to the study of materials dedicated to the prose of Mary Shelley, which emphasizes the need to take into account the genre diversity of English romantic literature, the interaction of genres in the context of the era and within the work of an individual writer. The current stage of development of domestic and foreign literary studies is characterized by increased interest in the figures of writers whose creative heritage has not yet been fully returned to the reader and remains poorly studied. The conclusions indicate that the analysis of M. Shelley's prose heritage, carried out taking into account her novelistic achievements and in comparison with the creative searches of other contemporary writers, gives grounds to speak of an aesthetic restructuring in the writer's artistic thinking. There is an obvious tendency to increase the intimacy and adventurousness of the plot, to specify the sequence of events, and to reduce the «high» romantic pathos.

Keywords: English Romanticism, literary heritage, intercultural communication, worldview, cultural context, national-historical color, aesthetic priorities, themes of works, poetics, artistic thinking.

Постановка проблеми. Сьогодні, в умовах методологічного плюралізму, коли пожвавлення діалогу між представниками різних наукових шкіл та літературознавчих традицій сприяє збагаченню арсеналу дослідницьких стратегій, спостерігається потяг до ґрунтовного перегляду традиційних

критичних оцінок творчості М.Шеллі, що значною мірою зумовлюється останніми дослідженнями сучасних істориків літератури та стрімким розвитком такої галузі теоретико-літературної науки як жанрологія. Загальновизнаною в наукових колах є думка про взаємопроникнення літературних напрямів (Т.Потніцева, С.Павличко, Д.Наливайко, Б.Шалагінов), що дозволяє в усім розмаїтті та діалектичній складності не тільки виявити специфіку тих літературних явищ, які відійшли в минуле, але й побачити їх у загальній перспективі процесу та глибше зрозуміти їхню іманентну природу і художню самобутність.

Останнім часом помітні й спроби літературознавців знаходити нові підходи до інтерпретації творчості письменниці (наприклад, в контексті популярного фемінізму) [1]. При цьому дослідницьке поле все більше розширюється, до нього включається мала проза М.Шеллі – її есе, листи, біографії та оповідання.

М.Спарк лише згадує про оповідання письменниці, «назви яких», як вона пише, «ні про що не скажуть нам сьогодні», знаходячи відлуння її «малої прози» з двома останніми романами М.Шеллі не тільки на рівні тематики, але і її інтерпретації. Авторка книги «Мері Шеллі» акцентує увагу на тому, щи в пізній романній творчості письменниці «авторка «Франкенштейна» переносить акценти на людські відносини, узяті не в містифікованому, а в конкретному плані, на владу грошей, що відчужує, розпад патріархального світу. Перекладачі і автори передмов до оповідань автора «Франкенштейна» (Р.Гарнетт, Ч.Робинсон), в анотаціях до «tales and stories М.Шеллі» 30-х рр., вже проводять паралель з У.Теккерєєм і Ш.Бронте (оповідання «Пілігрими», 1838, «Pervenue», 1836, «Старший син», 1835, «Котрабандіст і його сім'я», 1833).

Але оскільки специфіка трансформації естетичної стратегії письменниці не була спеціальним предметом досліджень вищезазначених авторів - це лише спостереження, які не складаються в якусь логічну систему. Вивчення оповідань М.Шеллі та її пізньої романної творчості дозволило побачити цю логіку, принципи і механізми змін, а в зіставленні з романами переконало в тому, що зміна естетичних принципів письменниці характерна для її творчості в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про «вікторіанізацію» творчості Мері Шеллі пише українська дослідниця творчої спадщини авторки «Франкенштейна» Потніцева Т.М. [1]. С.Павличко, Д.Наливайко, В.Шалагінов [2] окреслюють творість М.Шеллі як яскравого представника англійської романтичної прози. Науковий резонанс, спричинений виданням у 2001 році збірки «жіночої прози» 1778–1838 р.р., до якої увійшли різножанрові твори Ф.Берней, К.Рів, Ш.Сміт, Е.Гамільтон, М.Шервуд,

М.Шеллі, Е.Робертс [3], свідчить про нову хвилю уваги до прозової спадщини «поетичної» епохи, до жанрової варіативності представлених оповідей. Своє розуміння специфіки літературного процесу першої половини XIX сторіччя Ф.Робертсон, автор передмови до згаданої збірки, ґрунтує на своєрідності тих «культурологічних, тематичних, стильових зрушень нового етапу культурного розвитку, що вплинули і на жіночу прозу» [4]. Про те, що творчість М.Шеллі асоціюється сьогодні не лише з «Франкенштейном», свідчить вихід друком збірки творів письменниці, в якій окрім «культового» роману містяться також оповідання, есе та маловідомий роман «Матильда» [4]. У 1996 р., а згодом – у 2001 р. англо-американським видавництвом «The Dickering Mastery» під редакцією відомих дослідників творчості письменниці Н.Крук, П.Клеміт, Б.Т.Беннетт було здійснено грандіозний проект видання творів М.Шеллі у восьми томах, до якого увійшли всі її романи, оповідання, есе та публіцистика. Літературознавці А.Фіш та А.Меллор в роботі «Інша Мері Шеллі» звертають увагу на різножанровість та нові тенденції у творчості письменниці в контексті вікторіанської літератури, яка вже формувалася [5].

Мета статті – осмислення художньої своєрідності прози М.Шеллі в аспекті еволюції естетичної стратегії авторки та з'ясуванні місця творчості письменниці у літературній романтичній спадщині.

Виклад основного матеріалу. Деніел Уайт в нарисі «Італія і перегляд романтичної естетики» в романі М.Шеллі «Вальперга» відзначає, що в історії Ефтаназії через жіночий образ письменниця демонструє свої власні етичні ідеали. В оповіданні «Історія пристрастей...» (1823), написаному в один рік з «Вальпергою» (1823), М.Шеллі відтворює одну зі сторінок історії Італії (гвельфо-гібеллінский конфлікт), на фоні якої оголюються пристрасті в суперечливій душі людини, що втратила чітке бачення добра і зла, де безумовна схожість механізму з'єднання вигадки і історичної реальності. Але своєрідність М.Шеллі в трактуванні історичної тематики виявилася, на наш погляд в тому, що вона одна з небагатьох авторів-жінок першої половини XIX століття створює образ незалежної жінки, повноправної учасниці історичних подій, самостійної як особистість, інтелектуально і духовно рівної чоловіку. Софі Томас в статті про роман «Остання людина» (1826) відзначає інтерес М.Шеллі до психологічних і соціальних проблем. Не дивлячись на фатальність сюжету (кінець 21 століття, унаслідок епідемії чуми на землі залишається одна людина), останні сторінки романа все ж таки залишають надію на майбутнє («остання людина» Лайонель йде шукати людей). М.Шеллі переносить соціальну боротьбу (перевлаштування суспільства) в етичну сферу (перевиховання індивідуальності), що було нове для англійського романа, але вже, на наш погляд, було присутнє в

оповіданнях М.Шеллі «Роджер Додсворт» (1826), «Сестри Альбано» (1828), «Лихе око» (1829). В більш пізніх творах (як в романах, так і в оповіданнях) спостерігаємо конкретизацію плану зображення. На відміну від «Франкенштейна» (1818), де предметом зображення є фантастичний винахід штучної людини, на відміну від «Вальперги», де змальовується італійське середньовіччя, на відміну від «Останньої людини» (1823), де немає значення ні час події, ні конкретний локус. В одному з останніх соціально-психологічних романів М.Шеллі «Лодор» авторка описує Англію 20-30х років XIX ст. Річард Кронін в статті «Lodor (1835) as Hybrid» Fiction» пише про «повне визнання» письменницею того факту, що «вивчення людської особистості неможливо відділити від розуміння економіки».

Таким чином, в творчості М.Шеллі виникає нова жанрова форма – соціально-психологічний роман. В рамках сімейної хроніки в романі вимальовується англійське суспільство. Тут зазнає змін творча манера М. Шеллі, вперше в романі з'являється тема грошей. Перед нами інтимний світ сім'ї Вілльерсів в екстремальних, але не у фантастичних умовах, що є ознакою так званої вікторіанської епохи і відтворено в оповіданнях М.Шеллі 30-х років («Контрабандист і його сім'я» (1833), «Старший син» (1835), «Нерівний шлюб» (1836). Наприклад, як у романі «Лодорі», так і в оповіданні «Parvenue» («Вискочка») М.Шеллі не відтворює конкретно-реалістичну картину дійсності. Її позиція – роль трибуна, проповідника, який висловлює свої думки про проблеми сім'ї, виховання. Сім'я Лодора – типова аристократична подружня пара, залежна від соціальних забобонів.

В оповіданні «Нерівний шлюб» теж представлені різні соціальні шари тієї пори: аристократ Реджінальд і його оточення, проста сільська сім'я головної героїні Фанні. За наявності романтичних традицій (гра долі, випадковості, нерозкритість «переміщень» героя) як в романі, так і в оповіданні, на перший план виходить реалістичне розуміння соціальної детермінованої долі і характеру, що не було важливим ні у «Франкенштейні», ні в «Останній людині». У творчості М.Шеллі після 30-х рр. простежуємо соціальну диференціацію, тобто все те, що є літературним відкриттям XIX ст. і з повною силою буде відтворене у творчості Ш.Бронте, У.Теккерея, Ч.Діккенса, О.Бальзака. Фабула останнього роману М.Шеллі «Фолкнер» (1837) перегукується із сюжетом оповідання «Пілігрими» і романом «Матильда», де йдеться про відносини батька і дочки.

В «Фолкнері» – про вірність між Джоном Фолкнером і його приймальною дочкою. Зображення пригод Фолкнера в Європі співпадає з епізодами життя друзів письменниці, Байрона і Трелоні, а зображення психологічних аспектів моделюється відповідно до поглядів її батька, Вільяма Годвіна. Роман автобіографічний, про що пише Джулія Сандерс в

статті про роман «Фолкнер». По своїй проблематиці цей роман змушує пригадати оповідання «Pilgrims» (1838), де зображуються драматичні відносини старого графа Беркхардта і його дочки Іди, яка зрадила його любов, вийшла заміж за ворога сім'ї та роман М.Шеллі «Матильда» (1819), де йшлося про стосунки батька і дочки, в основі яких був інцест. Тут людина, його психологія у момент внутрішнього кризового стану стає в центрі оповідання.

В усіх вищезазначених творах автобіографічні моменти життя М.Шеллі складалися в драматичний романтичний сюжет, де тема інцеста набувала насичену метафорико-символічну семантику, що відображала хаос зв'язків людини і світу, людини і її душі. Та все ж, ідилічний фінал самого оповідання, далеко неромантична розв'язка конфлікту дає можливість відстежити той механізм естетичної перебудови, про який йдеться в нашій статті.

Еволюційна динаміка естетичних трансформацій в своїх особливих прикметах, а саме – комбінацій романтичної і реалістичної естетики, яку ми простежували на прикладі романів та оповідань письменниці. Про це йдеться у передмовах до романів письменниці у вищезазначеному восьмитомнику «Novels and Selected Works Mary Shelley»): Deniel White «Italy and Revision Romantic Aesthetics in «Valperga», Julia Saunders «Falkner», Fiona Stufford «Lodor».

Відзначимо, що вивчення творчості М.Шеллі перестає бути обмеженим рамками одного роману «Франкенштейн», свідченням чого є роботи як вітчизняних, так і зарубіжних літературознавців, в яких аналізуються різні аспекти її літературної спадщини. Ім’я М.Шеллі з'явилося у зарубіжних виданнях після низки конференцій, що пройшли у Великобританії, Канаді, і Сполучених Штатах у зв'язку з двохсотріччям письменниці. Нора Крук у введенні до 8-ми томного видання представляє 14 нарисів, в яких їх автори, розглядаючи романи М.Шеллі, простежують еволюцію її творчості від «Франкенштейна» до «Фолкнера».

Відомо, що популярність або непопулярність того або іншого письменника, дуже суб'єктивна річ, яка обумовлена соціально-культурними чинниками. І ми не можемо відповісти на питання чому вчорашні літературні світочі забуті сьогодні, а імена тих письменників, про яких можна було прочитати лише в літературознавчих статтях і монографіях раптом знову стають значущі і популярні. Вважаємо, що саме таку роль підготувала історія літератури для М.Шеллі.

Безумовно, в свідомості масового читача і глядача ім'я М.Шеллі асоціюється тільки з її відомим романом. Але в історії літератури немало письменників, творчість яких для широкого загалу представлена лише

одним «значимим» твором (Ш.Бронте «Джейн Ейр», Д.Дефо «Робінзон Крузо», К.Льюїс «Аліса в Задзеркаллі», Д.Свіфт «Пригоди Гулівера»...).

Багатогранна творчість М.Шеллі відкрилася сьогодні західному читачу в своєму повному обсязі, тому є надія що і вітчизняні літературознавці, і перекладачі відкриють незабаром перед масовим читачем невідомі досі сторінки романів, п'єс, розповідей поки все ще автора тільки одного романа - М.Шеллі.

Необхідно відзначити той факт, що на Заході творчість М.Шеллі представлена набагато ширше: кілька разів видавалися романи «Остання людина» і «Вальперга», двічі збірки оповідань, в 1990 і 2002 – різножанрові збірки творів письменниці, в 2001 – восьмитомне видання літературної спадщини М.Шеллі з передмовами західних шеллієзнавців Нори Крук, Бетті Беннетт, Памелли Клеміт, Фіони Робертсон. Досліджуючи різножанрову і плідну творчість письменниці, західні літературознавці ставлять ім'я автора «Франкенштейна» поряд з іменами блискучої літературної плеяди романтиків – Д.Г.Байрона, П.Б.Шеллі, Ч.Лема, Л.Ханта, Ж. де Сталь, П.Меріме. Створюючи свої оповідання на межі двох літературних епох, М.Шеллі багато в чому враховувала те, що з’являлося в мистецтві нового часу – формування етичних цінностей, пов'язаних з реаліями життя, пошуки можливостей примирення суперечностей буття особистості в системі «я і інші», позицію терпимості, гуманного розуміння слабкості людини. Так, в оповіданні «Контрабандист і його сім'я» втілена характерна для вікторіанської літератури тенденція до «domesticity», пошуку цінностей в сім'ї, біля домашнього вогнища. Ця тема, як відомо, у Ч.Діккенса була пов'язана з його «різдвяною філософією», де важливою категорією був дім, сімейні зв’язки, що не перетворювалися на символ міщанської обмеженості, а навпаки були символом вельми піднесеним (цінності людського тепла, символ радості, символ відносин, що гарантують людині, що вона ніколи не буде самотня у світі).

Цій загальній тенденції літератури 30-х років слідує і М.Шеллі. В оповіданнях «Сестри Альбано», «Контрабандист і його сім'я», «Старший син» письменниця варіює тему «domesticity», виявляючи живу цікавість до повсякденного життя нічим не видатних людей, які зайняли своє місце в літературі слідом за героями романтичних поем Байрона, Шеллі, ранніх творів самої М.Шеллі, історичних романів В.Скотта. Як особливість втілення теми «domesticity» у письменниці можна відзначити виділення так званої «жіночої теми». В цих оповіданнях помітне прагнення М.Шеллі до детермінування ролі жінки, матері, дружини саме в сім'ї. Відзначаємо певний перегук з «Нарисами Боза» (1836 р.), які важливі вже тим, що тут намітилися контури художнього світу Діккенса: підвищений інтерес до

побуту людей, увага до життєвих подробиць, виписаних з документальною точністю, уміння прикувати увагу до подій, насмішити історією, що схожа на анекдот, як в оповіданні М.Шеллі «Роджер Додсворт» (1826). У Діккенса зазвучала невластива прозі тих літ інтонація - етичні роздуми про добро і зло. Тут вперше у Діккенса, хоча ще досить невпевнено, була сформульована думка про «розумність не розуму, а серця», яка надалі розвинеться в цілу «різдвяну філософію» Діккенса.

«Нариси Боза» – це і важливий етап в становленні поетики Діккенса: він звертає особливу увагу на зв'язок, існуючий між людиною і його оточенням, характером і предметами одягу і побуту, що спостерігаємо у М.Шеллі в оповіданні «Лихе око» (1829), «Сестри Альбано» (1828), де є і відсторонений оповідач, і панорамність подій, і наявність великої кількості діючих персонажів, що є прикметами вже нової естетики, що починала формуватись саме в ці часи. Про зміну тимчасових і просторових координат в творчості письменників романтичної доби пише Н.Х.Копистянська: «Якщо в побудові романтичних творів переважала фрагментарність і час випадку, допускалася інверсія, недомовка, то у реалістів – максимальне наближення образу часу до реального часу в його одноваріантності для кожної людини. Відбувається перехід від «двосвіття романтиків» до «дносвіття» зі всією його конкретністю реалістів. Головним стає детальне зображення саме буденного, звичайного, сучасного суспільства» [6, с. 284-285]. Історизм в творах реалістів дещо інший. В них немає масових сцен, увага зосереджується в основному на сучасному і недалекому минулому, від якого це сучасне залежить» [6, с. 283], – пише Н.Х.Копістянська.

Європейський реалізм першої половини XIX в. багато в чому складався як напрям усередині загального романтичного потоку – в боротьбі з неприйнятними для нього або навіть йому ворожими сторонами романтичної естетики (зокрема, з наявністю двох світів, з тенденціями ідеалізації художнього образа) і у згоді з романтичним сприйняттям світу як невпинно змінного.

Хоча письменники-реалісти першої половини XIX с. і не зараховували себе до єдиного напряму, проте це не означає, ніби такого напряму не існувало. Самостійний і значний напрям в європейських літературах межі століть – не просто чергова стадія в розвитку методу в цілому, навіть не просто стадія більш зріла, але і якісно новий етап. Ренесанс і Просвітництво виробили багато найважливіших характеристик майбутнього методу; проте лише в XIX в. всесвітньо-історичні відкриття реалізму прийшли до якогось синтезу. Становлення реалістичного методу – особливо в самий початковий період виглядає перш за все як становлення індивідуальних творчих методів. Тому знайомитися із специфікою реалізму першої половини XIX в.

доцільніше на прикладі його корифеїв. Наприклад, в «Ярмарку марнославства» (1847-1848) У.Теккерея є епізоди, що оповідають про події всесвітньо-історичної значущості. Але важливі вони для письменника не самі по собі, а тим впливом, який вони мають на людей, на їх думки і вчинки, на сферу їх побуту.

Вже наголошувалося, що сучасне відчуття історії вперше зародилося у романтиків. Проте то було саме відчуття – дуже гостре і дуже особисте. У реалістів же і соціум зовсім не однозначний, і сформовані ним людські характери виявляють «нескінченну безліч відтінків» (О.Бальзак). Причиною тому – конкретний, диференційований підхід і до суспільства, і до індивіда. Життєва проза – все матеріальне, наявне змінило минулу прихильність піднесеним ідеалам і стало вважати себе за «ідеал», за «поезію», за «красу». Власність, володіння виставлялися напоказ. Кожний з великих реалістів першої половини XIX в. творив власний художній світ, творив по-особливому, індивідуально. Діккенс зштовхував страшну реальність робітничих будинків із затишною, дивакуватою патріархальністю «старої, доброй Англії», а в «Холодному будинку» (1853) і «Крихітці Дорріт» (1856-1857) – книгах, що знаменують початок нового періоду в розвитку реалізму, - створював образи Канцлерського суду або Міністерства Тяганини, образи-примари, образи-фантоми. Теккерей представляв свою Англію біржових маклерів, провінційних есквайрів і авантюристок інакше – у вигляді ляльок, маріонеток, танцюючих на фоні ярмаркових балаганів. Воістину кожний з великих реалістів Заходу – сам по собі епоха в літературі, як би напрям в однині.

Висновки. Перша половина XIX ст. – особлива сторінка в історії становлення і розвитку реалістичного методу. Ведучі його ознаки (історизм, соціальний аналіз, взаємодія типових характерів з типовими обставинами саморозвиток характерів і «саморух» дії, прагнення відтворювати світ як непросту єдність, як суперечливу цілісність) склалися саме в цей період. Достатньо важливе місце в процесі розвитку англійського реалізму займає і творчість Шарлоти Бронте. В романах «Джейн Ейр» (1847) і «Шерлі» (1849) вона піддала різкій критиці державні установи, показала правдиву картину системи освіти і положення соціально незахищених верств. Романи Ш.Бронте вважають варіаціями автобіографії, як і твори М.Шеллі. Бронте пройшла через захоплення романтизмом, і тому в її реалістичному романі відчувається вплив «мистецтва образів». Але її герої, завжди є представниками не романтичних шарів: гувернантки, вчительки, священики дрібні підприємці. Як у Ш.Бронте, реалізм Діккенса є реалізмом, натхненним романтизмом. Під впливом романтизму письменник знаходився завжди. Звідси казкова забарвленість його ранніх творів. Фольклорний вплив завжди

цінувався романтиками, але більшість з них, як в Німеччині (брати Грімм, Гофман, Гейне), Англії (Вордсворт, Кольрідж, Скотт), так і у Франції (Гюго, Жорж Санд) належали до освічених, вищих шарів суспільства. Вони сприймали фольклор як естетичну традицію. Діккенс же сприймав народну творчість органічно. Вона для нього є філософією, естетичним кредо, народні ідеали є його ідеалами. Правда, не потрібно забувати про суто національні особливості англійського фольклору. Тотальна індустріалізація вже на початку XIX ст. привела до практично повного знищення сільської Англії. Це було однією з основних причин романтичної скорботи англійських романтиків. Тому і городянин Діккенс сприймає сільську Англію в ідилічному вигляді.

Адаптація до нової історико-культурної ситуації, до нових естетичних смаків та запитів читача була логічним та послідовним процесом у творчій і художній свідомості М. Шеллі, яка свідомо входила у вікторіанську епоху історії англійської літератури і культури.

Література:

1. Потніцева Т.М. Мері Уолстонкрафт Шеллі: «Остання із славного покоління…» Монографія. Дніпропетровськ: вид. ДНУ, 2008. 128 с.

2. Шалагінов Б. Зарубіжна література від античності до початку XIX сторіччя. К.: КМ Академія, 2004. С. 348-349.

3. Robertson F. Introduction and Notes on the Anthology. Women's Writing 1778 - 1838. Oxford: Oxford University Press, 2001. 642 p.

4. The Mary Shelley Reader. Ed. By Betty T. Bennett & Charles E. Robinson. New York, Oxford: Oxford University Press, 1990. 420 p.

5. Fisch A., Mellor A. The Other Mary Shelley: Beyond Frankenstein. Princeton University, 2002. 312 p.

6. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства. Л.: Паїс, 2005. 386 с.

References:

1. Potniceva, T.M. (2008). *Meri Uolstonkraft Shelli: «Ostannja iz slavnogo pokolinnja…» [Mary Wollstonecraft Shelley: "The Last of a Glorious Generation…"].* Dnipropetrovs'k: vid. DNU [in Ukrainian].

2. Shalaginov, B. (2004). *Zarubizhna literatura vid antichnosti do pochatku XIX storichchja [Foreign Literature from Antiquity to the Early 19th Century*]. K.: KM Akademija [in Ukrainian].

3. Robertson, F. (2001). *Introduction and Notes on the Anthology. Women's Writing 1778 - 1838*. Oxford: Oxford University Press [in English].

4. *The Mary Shelley Reader*. Ed. By Betty T. Bennett & Charles E. Robinson. New York, Oxford: Oxford University Press [in English].

5. Fisch, A., Mellor, A. (2002). *The Other Mary Shelley: Beyond Frankenstein*. Princeton University [in English].

6. Kopistjans'ka, N.H. (2005). *Zhanr, zhanrova sistema u prostori literaturoznavstva [Genre, genre system in the space of literary studies*]. L.: Païs [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 81'25: 81'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-382-393

Гладченко Алла Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент, Національна академія Служби безпеки України, м.Київ, https//orcid.org/0000-0002-5906-0038

ДО ПИТАННЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕРМІНІВ ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті розглянуто військовий дискурс як специфічний різновид інституційної комунікації, що набуває особливої ваги в умовах сучасних воєнно-політичних викликів і глобальної нестабільності. Наголошено, що військовий дискурс виконує не лише організаційно-інформаційну функцію у військовій сфері, а й має суттєвий вплив на суспільну свідомість, формування колективної пам'яті та політичної ідентичності. Він функціонує як у вузькопрофесійному середовищі, так і в ширшому медійному та політичному просторі, що зумовлює потребу його комплексного лінгвістичного вивчення. Особливу увагу приділено англомовному військовому дискурсу, який у сучасних умовах є одним з найбільш поширених у світовому інформаційному просторі. Виокремлено основні тематичні поля військової лексики англійської мови, зокрема: терміни, що позначають тактику і стратегію; назви видів та родів військ, підрозділів і служб; терміни, що описують військові дії та операції; лексику, пов'язану з озброєнням, технікою, спорядженням та фортифікаційними спорудами. Проаналізовано структурні параметри військових термінів: одно- і багатокомпонентні номінації, скорочення, абревіатури, а також запозичення, які активно поповнюють термінологічний фонд.

Окрему увагу приділено проблемам перекладу англомовного військового дискурсу українською мовою. Визначено, що серед перекладацьких стратегій провідну роль відіграють трансформації, спрямовані на забезпечення точності та функціональної адекватності перекладу.

Найчастіше застосовуються калькування, транскрипція та транслітерація, що дозволяють зберегти семантичну прозорість термінів; менш поширеними, але не менш важливими є граматичні трансформації, конкретизація та генералізація, а також антонімічний переклад.

Встановлено, що перекладацькі трансформації є необхідним інструментом для подолання структурних і культурних відмінностей між англійською та українською мовами, що особливо актуально для військової

сфери, де точність і однозначність є критично важливими. Зроблено висновок, що системний аналіз військового дискурсу та особливостей його перекладу сприяє підвищенню ефективності міжмовної комунікації в умовах зростаючих міжнародних воєнно-політичних контактів.

Ключові слова: військовий дискурс, термінологія, переклад.

Gladchenko Alla Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor, National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/ 0000-0002-5906-0038

ON THE CHARACTERISTICS OF ENGLISH TERMS IN MILITARY DISCOURSE

Abstract. The article considers military discourse as a specific type of institutional communication that is particularly important in the context of contemporary military and political challenges and global instability. It is emphasised that military discourse not only performs an organisational and informational function in the military sphere, but also has a significant impact on public consciousness, the formation of collective memory and political identity. It functions both in a narrow professional environment and in the broader media and political space, which necessitates its comprehensive linguistic study. Particular attention is paid to English-language military discourse, which is one of the most widespread in the global information space in modern conditions. The main thematic fields of English military vocabulary are highlighted, in particular: terms denoting tactics and strategy; names of types and branches of troops, units and services; terms describing military actions and operations; vocabulary related to weapons, equipment, gear, and fortifications. The structural parameters of military terms are analysed: single- and multi-component nominations, abbreviations, acronyms, as well as borrowings that actively replenish the terminological fund.

Particular attention is paid to the problems of translating English-language military discourse into Ukrainian. It has been determined that among translation strategies, transformations aimed at ensuring the accuracy and functional adequacy of the translation play a leading role. The most commonly used techniques are calquing, transcription and transliteration, which allow for the preservation of semantic transparency of terms; less common, but no less important, are grammatical transformations, concretisation and generalisation, as well as antonymic translation. It has been established that translation transformations are a necessary tool for overcoming structural and cultural differences between English and Ukrainian, which is particularly relevant in the

military sphere, where accuracy and unambiguity are critically important. It is concluded that a systematic analysis of military discourse and the peculiarities of its translation contributes to improving the effectiveness of interlingual communication in the context of growing international military and political contacts.

Keywords: military discourse, terminology, translation.

Постановка проблеми. З огляду на події, які відбуваються в Україні та світі протягом останніх років, у ЗМІ дедалі частіше з'являються повідомлення на воєнну тематику, військова лексика активно використовується широким колом мовців, а військова термінологія перебуває у стані активного розвитку на тлі сучасного технологічного прогресу у цій галузі, дослідження військового дискурсу є безперечно **актуальним**.

Військовий дискурс це не лише система мовлення та комунікації, що функціонує у військовій сфері й забезпечує організацію, управління та ідеологічну підтримку армії та держави, а й спосіб передавання інформації, вкрай важливий для підтримання державної стабільності, національної ідентичності та безпеки.

Наразі доцільним та важливим, на нашу думку, є аналіз особливостей військового дискурсу; визначення найбільш уживаних груп термінів військового дискурсу за тематичними ознаками, аналіз структурних параметрів військових термінів; дослідження одно- та багатокомпонентних термінів та виявлення їх характерних ознак, аналіз перекладацьких трансформацій, що застосовуються для відтворення термінологічних одиниць іншомовного військового дискурсу українською мовою тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському сучасному термінознавстві вивчення військової фахової мови є одним із головних напрямків діяльності. Відтак, мовознавчі студії з питань дослідження військової лексики представлені такими вітчизняними і зарубіжними науковцями як В. Балабін, Д. Василенко, Т. Корольова, В. Погонець, Р. Соріч, Дж. Майклз тощо; групування військових термінів української та англійської мов за тематичною ознакою досліджували М. Баган, О. Кравченко, І. Литовченко, Ю. Лукіянчук, Н. Поліщук та інші.

Метою статті є визначення найбільш уживаних груп лексики військового англомовного дискурсу за тематичними та структурними ознаками, а також перекладацьких трансформацій, що застосовуються під час перекладу англомовного військового дискурсу українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Не зважаючи на той факт, що теорія дискурсу вже тривалий час є об'єктом багатьох досліджень як українських, так і іноземних мовознавців, єдиного уніфікованого визначення поняття

дискурс, яке б містило всі його аспекти, не існує. Поняття дискурсу є предметом запеклих суперечок. Однак більшість вітчизняних та зарубіжних вчених (К. Сеpажим, Т. ван Дейк, О. Балабан, А. Мамалига та інші) схиляються до спільної думки, в межах якої «дискурс» трактується у значенні цілісного мовленнєвого твору, який виконує різноманітні когнітивно-комунікативні функції [2], [4].

Військовий дискурс – це інституційний тип дискурсу, вузькоспеціалізована професійна комунікативна система, яка забезпечує комунікацію членів військового співтовариства між собою та із зовнішнім світом в різноманітних ситуаціях взаємодії й протидії [7, С. 372]. Він функціонує на основі взаємин особистісного та інституційного компонентів, що добре простежується на прикладі формального та неформального військового дискурсу, та забезпечується лексичними одиницями різних стилістичних рівнів. Основними ознаками військового дискурсу є стисліcть, лаконічність, гранична ясність і точність, що покликані максимально виключити будь-яку двозначність у процесі мовлення.

Лексичною характеристикою військового дискурсу є, перш за все, наявність професійної термінології (різноманітні скорочення, абревіатури тощо) та їх стилістично знижених дублетів (професіоналізми, жаргонізми, сленгізми тощо).

Компонентами військового дискурсу є дискурс військових про війну та їхню діяльність (побут, виконання завдань, розваги тощо), дискурс політиків про війну та висвітлення військових подій засобами масової інформації, тобто військовий дискурс має тісний зв’язок з іншими, суміжними видами дискурсу, наприклад, військово-політичним, військово-патріотичним тощо [9].

За формою військовий дискурс втілюється у монологічному (накази, статті, доповіді, огляди, розпорядження тощо) та діалогічному (розмова військовослужбовців, політиків, військових кореспондентів тощо) мовленні. Аналіз новинних повідомлень в англомовних ЗМІ у контексті російсько-української війни дав можливість визначити групи термінів військового англомовного дискурсу за тематичними ознаками та проаналізувати структурні параметри військових термінів англійської мови.

Це, у свою чергу, дозволило виявити однокомпонентні й багатокомпонентні терміни у військовому дискурсі та визначити їх характерні ознаки, перекладацькі трансформації, що застосовуються для відтворення термінологічних одиниць англомовного військового дискурсу українською мовою.

Варто зазначити, що військовими термінами вважають слова або словосполучення, що позначають поняття військової справи, належать до

складу військової лексики, до якої також відноситься військово-побутова лексика, яка є перехідним явищем між військовою термінологією та загальновживаним словником [8, С. 65]. При цьому для того, щоб словосполучення можна було розглядати як одну номінативну термінологічну одиницю, воно має називати всього одне поняття.

З трьох основних способів диференціації термінології у сучасному термінознавстві найпоширенішим є метод розподілу за тематичними групами.

Дослідники виділяють такі тематичні групи лексики військової справи: військове маневрування; військова тактика й стратегія, військові дії; військові підрозділи та роди військ, тип військової служби; військове спорядження; назви та види зброї, її частин; назви вогнепальної зброї; назви холодної зброї; військове командування та його діяльність; атрибути військової влади; військові регалії та символіка; воїн, зброєносець (учасники війни); військова техніка та її складові; полон, поранення, смерть як наслідок військових дій; назви оборонних, фортифікаційних споруд; організація війська та його побутування; військові трофеї [6, С. 256].

У проаналізованому нами за семантичним критерієм корпусі фактичного матеріалу вдалося виділити такі тематичні групи термінів як:

військова тактика й стратегія, військові дії (*air operation, hostilities, indirect fire, gunfight*); військові підрозділи та роди військ, тип військової служби (*army, tactical air force, battalion tactical group, battalion*); військові звання (*captain, lieutenant, colonel*); військове командування та його діяльність (*order*); назви та види зброї, її частин (*ammunition, cruise missile, explosive ordnance (EO), Molotov cocktail, surface-to-air missile system (SAMS), warhead, weapon*); назви вогнепальної зброї та її частини (*anti-materiel rifle, charge, large caliber (sniper) rifle*); військова техніка та її складові (*armored personnel carrier (APC), main battle tank (MBT), loitering munition (killer drone, kamikaze / suicide drone), one-way drone, self-destructing explosive drone*); військове маневрування (*encirclement, stacked maneuver, withdrawal operation*); цілі (*auxiliary target, priority target*); учасник війни /воїн, зброєносець/ (*legionnaire, soldier, veteran*); назви фортифікаційних / оборонних споруд (*fighting trench, foxhole, pillbox*); військове спорядження (*military equipment, walkie-talkie, thermal sight (scope)*); приміщення військового призначення (*border points, command post, hospital*); території здійснення військових дій (*battlefield, frontline, rebel control territory*); цивільні об’єкти та особи (*civilians, civilian casualties, military civilians*); поранення (*injure, shrapnel wound, wounded in action*); полон (*prisoner (prisoner of war);* смерть як наслідок військових дій (*casualty (cas)*). Можна також виділити такі тематичні групи, як, наприклад, організація війська та

його побутування; назви холодної зброї; атрибути військової влади; військові регалії та символіка; військові трофеї.

За результатами аналізу корпусу англомовних новинних повідомлень про війну в Україні виявилося, що найбільш уживаними є лексичні одиниці на позначення назв та видів зброї, її частин, військової техніки та її складових, а також військової тактики й стратегії, військових дій.

За структурними ознаками в науковій літературі існує кілька варіантів класифікації термінів [8]. Опираючись на класифікацію сучасних українських дослідників Г. Бевзо, А. Алієвої та О. Поліщук, які серед термінологічних одиниць виділяють однокомпонентні терміни та терміни-словосполучення, або багатокомпонентні терміни, ми проаналізували терміни англомовного військового дискурсу за будовою [3].

З доступного нам корпусу фактичного англомовного матеріалу ми виокремили однокомпонентні термінологічні одиниці та виділили такі групи однокомпонентних військових термінів залежно від способу їх творення:

- терміни, утворені шляхом афіксації, тобто приєднанням афіксів (суфіксів, префіксів) до кореня чи основи слова. При цьому найпродуктивнішими словотворчими суфіксами виявились:

-(t)ion (battalion, invasion, explosion, annexation, escalation, acquisition, capitulation, munition, denazification, operation, division, mobilization);

-ment (detachment, bombardment, encirclement, reinforcement);

-er (defender, prisoner, sniper, trailer, shelter, launcher);

-ity (maneuverability, captivity, lethality, hostility);

-ance/-ence (reconnaissance, advance, intelligence);

-age (espionage, damage, fuselage, camouflage);

-ing (looting, shelling, jamming);

-al (general, survival);

-ier (carrier, grenadier);

-or (sailor, contractor);

Найбільш уживаним у текстах англомовних новинних повідомлень на військову тематику є префікси: *counter-* (counterartillery, counterintelligence, counteroffensive, counterattack, counterair); *anti-* (antiship, antitank, antiarmor, antisatellite, antiaircraft, antipersonnel);

- терміни, утворені шляхом словоскладання, тобто поєднання основ декількох слів: *battlefield* (battle + field); *foxhole* (fox + hole); *checkpoint* (check + point); *sandbag* (sand + bag); *warship* (war + ship); *cyberespionage* (cyber + espionage) ; *warplane* (war + plane); *frontline* (front + line);

- терміни, утворені шляхом скорочення, тобто зменшення кількості морфем без зміни лексико-граматичного значення лексичної одиниці: *IFV* –

infantry fighting vehicle; *UAV* – Unmanned Aerial Vehicle; *POW* – prisoner of war; *MBT* – main battle tank;

- терміни, утворені шляхом зміни, перенесення, розширення, звуження значення: *surveillance*; *Pentagon*; *acquisition*; *drone*; *cruiser*;

- терміни, утворені шляхом запозичення з інших мов: *legionnaire* (з фр. légionnaire); *howitzer* (за посередництва чеського «houfnice» з середньоверхньонімецького «Houfe»); *lieutenant* (з фр. «lieutenant»); *veteran* (з фр. vétéran).

Таким чином, вдалося виявити, що до основних засобів творення однокомпонентних термінів англомовного військового дискурсу відносяться такі засоби як афіксація (суфіксація, префіксація), словоскладання, скорочення, зміна, перенесення, розширення, звуження значення та запозичення з інших мов.

За кількістю компонентів та схемою утворення багатокомпонентні терміни було диференційовано на двокомпонентні, трикомпонентні та багатокомпонентні терміни, що містять чотири й більше складників.

Серед моделей, за якими утворено двокомпонентні терміни, найпродуктивнішими є моделі:

«прикметник + іменник», наприклад: *military alliance; nuclear war; indirect fire; aerial combat; tactical drone; thermobaric bombs; explosive ordnance; amphibious assault; Airborne Division; militant civilians; defensive line; visual communication; ballistic missile; rear area; earthen berm; logistic supply; guerrilla warfare.*

«іменник + іменник», наприклад: *security alliance; fighter jet; support vehicle; infantry regiment; Air Force; air strike; missile canister; body armor; border point; bullet wound; head injury; withdrawal operation; sniper rifle; death toll; satellite communications*.

Термінологічні одиниці, утворені за такою моделлю є субстантивними словосполученнями, які містять стрижневий елементи (communication, vehicle, injury) та залежний елементи, який звужує значення останнього.

Окрім того, двокомпонентні терміни, утворені за моделлю «іменник + іменник» також можуть утворюватися за допомогою прийменника *«of»* (*disembarkation of troops; area of interest*).

Трикомпонентні терміни утворені за такими моделями:

«іменник + іменник + іменник», наприклад: *search and rescue operation; command and control forces; surface-to-surface missile; missile defense system; rebel control territory;*

Army Corps of Engineers; voice call sign; airspace control area; army attack aviation; aircraft missile system.

«прикметник + прикметник + іменник», наприклад: *regional military administration; intercontinental ballistic missile; tactical nuclear weapons; strategic nuclear weapons; nonstrategic nuclear weapons;*

«прикметник + іменник + іменник», наприклад: *main battle tank; Territorial Defense unit; Marine Corps force; private security company; main supply route; explosive ordnance disposal.*

інші моделі: «іменник + прикметник + іменник»: *battalion tactical group;* «іменник + дієприкметник теперішнього часу + іменник»: *mine-clearing roller;* «абревіатура + прикметник + іменник»: *NASAM antiaircraft systems;* «числівник + іменник + іменник»: *one-way drone;* «прислівник + дієприкметник теперішнього часу + іменник»: *early warning radar.*

Багатокомпонентні терміни, що містять чотири та більше складників, утворюються внаслідок ускладнення трикомпонентних структурних моделей та не є продуктивними, оскільки для точного передавання термінологічного значення зазвичай не використовують такі громіздкі сполуки.

Виявлені багатокомпонентні терміни, що містять чотири та більше компонентів, утворено насамперед за такими моделями:

«іменник + іменник + іменник + іменник», наприклад: *Coast Guard Patrol Boat; air surveillance radar system; Crotale air defence system;*

«іменник + прикметник + іменник + іменник», наприклад: *Zoopark counterartillery radar system; Grad multiple rocket launcher; Smerch multiple rocket launchers; Uragan multiple rocket launchers;*

«прикметник + іменник + іменник + іменник», наприклад: *long range precision weapons; long range cruise missile; general support aviation battalion;*

«абревіатура + іменник + іменник + іменник», наприклад: *HAWK (homing all the way killer) surface-to-air missile, MAMBA (mobile artillery monitoring battlefield asset) counterartillery radar system; COBRA (COunter Battery RAdar) counterartillery radar system;*

«іменник + числівник + дієприкметник минулого часу + прикметник + іменник», наприклад: *Mohajer-6 unmanned aerial vehicle;*

Варто зазначити, що переклад текстів військового дискурсу має низку специфічних труднощів, пов’язаних із термінологією, структурою тексту, функцією та контекстом, а саме: термінологічні, стилістичні, контекстуальні, культурні [1]. Адже необхідно знайти баланс між точністю і зрозумілістю не спотворюючи зміст, при цьому структура речень, порядок слів, стилістика іноді потребує перефразування, тобто необхідні перекладацькі трансформації.

Перекладацькі трансформації – це системні зміни в процесі перекладу, які допомагають адаптувати інформацію, зберігаючи зміст і стиль оригіналу, незважаючи на мовні та культурні відмінності. Перекладацькі

трансформації застосовують, коли словниковий відповідник мови оригіналу відсутній у мові перекладу або не може бути використаний за умовами контексту.

Роль перекладацьких трансформацій у перекладі військового дискурсу з англійської на українську особливо важлива через специфіку термінології та структури текстів.

Проаналізувавши перекладені з англійської мови українською новинні повідомлення, які належать до військового дискурсу, виявилося, що продуктивними прийомами перекладу військових англомовних термінологічних одиниць є такі перекладацькі трансформації як калькування, транслітерація, транскрибування та антонімічний переклад.

Транскрипція та транслітерація як вид лексичної перекладацької трансформації застосовуються переважно для передачі назв, що отримали міжнародне визнання. Використання прийому власне транскрибування, що полягає у передачі звучання мовної одиниці, можна простежити у таких термінах: *battalion – батальон, khaki – хакі, shooter – шутер, warrant officer – ворент-офіцер, camouflage – камуфляж, drone – дрон, captain – кептен (капітан 1 рангу ВМС США); fuselage – фюзеляж* тощо.

Прийом власне транслітерації спостерігається під час перекладу таких термінів, як наприклад: *tank – танк, radar – радар, referendum – референдум, propaganda – пропаганда, NATO – НАТО* тощо. Метод транслітерації часто використовують під час перекладу зразків іноземної військової техніки, яка знаходяться на озброєнні ЗС України. Так, наприклад, в українських ЗМІ можна зустріти такі варіанти: *Іскандер – Iskander, Stinger – Стінгер, Ураган – Uragan, Торнадо-С – Tornado-S* тощо.

Прийом калькування полягає у перекладі лексичних одиниць шляхом заміни їх складових частин прямими лексичними відповідниками у мові перекладу. Використання такої перекладацької трансформації зумовлене наявністю у мові оригіналу та мові перекладу паралельних лексико-синтаксичних структур, наприклад: *self-defense – самооборона, battalion tactical group – батальйонна тактична група, Armed Forces – Збройні Сили, semiautomatic – напівавтоматичний, tactical ballistic missile – тактична балістична ракета, bullet-resistant – кулестійкий, battlefield – поле бою* тощо.

Під час калькування багатокомпонентних термінів іноді спостерігаємо зміну порядку елементів, наприклад: *observation aircraft – літак спостереження, airspace control area – зона контролю повітряного простору, night vision device – прилад нічного бачення, cyberespionage target – ціль кібершпигунства, land-based missile – ракета наземного базування* тощо.

Прийом антонімічного перекладу, який, зокрема, зустрічаємо при перекладі англомовних текстів військового дискурсу, належить до лексико-граматичних трансформацій.

Трансформації цього типу належать як до лексичних, так і до граматичних і вважаються міжрівневими, оскільки можуть переходити від граматичних одиниць до лексичних та навпаки, в результаті чого відбувається часткова або повна трансформація речення. Антонімічний переклад передбачає заміну ствердувальної конструкції в тексті оригіналу негативною в тексті перекладу чи навпаки, та може супроводжуватися заміною одного зі слів у реченні вихідної мови на його антонім у мові перекладу.

Застосування прийому антонімічного перекладу виявлено, наприклад, при перекладі військових термінологічних одиниць із префіксом *non-*: *non-combat evacuation operation – операція з евакуації в умовах підтримання режиму тиші; non-guided bomb – бомба вільного падіння; non-expendable supplies and materiel – предмети постачання та матеріальні засоби тривалого користування; non-commissioned officers – сержантський та старшинський склад; non-military nuclear facility – ядерна установка для мирних цілей; non-permanent personnel – змінний (особовий) склад (слухачі, курсанти, ад'юнкти тощо)*.

Незважаючи на те, що англійська та українська мови відрізняються граматичною будовою речень, прийоми додавання, граматичної заміни, конкретизації та генералізації, модуляції, синтаксичного уподібнення, членування та об'єднання речень, опущення застосовуються рідше. Ці трансформації реалізуються у перекладі текстів військової тематики на рівні речень та використовуються в комплексі для забезпечення точності та адекватності викладу [5].

Висновки. Отже, в корпусі англомовних новинних повідомлень про війну в Україні найбільш уживаними є лексичні одиниці на позначення назв та видів зброї, її частин, військової техніки та її складових, а також військової тактики й стратегії, військових дій. За будовою терміни англомовного військового дискурсу поділяються на одно- та багатокомпонентні.

До основних способів творення однокомпонентних термінів належать афіксація (суфіксація, префіксація), словоскладання, скорочення, зміна, перенесення, розширення, звуження значення та запозичення з інших мов.

Перекладацькі трансформації відіграють важливу роль у збереженні смислового навантаження тексту та слугують необхідним інструментом для реалізації якісного перекладу тексту, оскільки вони виступають засобом подолання лексичних, граматичних, синтаксичних відмінностей між двома мовами.

Література:

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу. Київ: Логос, 2002. 315 с.
2. Бацевич Ф. С. Типи дискурсів. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ, 2004. С. 138-148.
3. Бевзо Г. А., Алиєва А. Д., Поліщук О. С. Лексико-семантичні особливості англомовної військової термінології. Академічні студії. Сер. Гуманітарні науки. Луцьк, 2022, Вип. 1. С. 120-125.
4. Бєлова А. Д. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці. Вісник КНУ. Сер. Іноземна філологія, 2002. Вип. 32-33. С. 11-14.
5. Карабан В. І. Теорія і практика перекладу з української мови на англійську: навчальний посбник. Вінниця : Нова книга, 2003. 608 с.
6. Колган О. В., Артьомова Г. О. Тематична організація термінологічної лексики військової справи (на прикладі кіноповісті О. Довженка «Повість полум'яних літ»). Термінологічний вісник Інститут у української мови НАН України, 2017. Вип. 4. С. 253-258.
7. Корольова Т., Соріч Р., Александрова О. Військовий дискурс та особливості його перекладу. Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : матеріали наук. конф. Одеса, 2021. С. 369-386.
8. Лукіянчук Ю. О. Способи класифікації військових термінів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологічна, 2017. Вип. 66. С. 65-67.
9. Поліщук Н. Військова лексика в політичному контексті (на матеріалах газет "Високий Замок", "Скриня") // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: зб. наук. пр. ф-ту лінгвістики Гуманітар. ін-ту Нац. авіаційного ун-ту. Київ: ДП "Інформ.-аналіт. агентство", 2009. Вип. 18. С. 90–96.

References:

1. Balabin, V. V. (2002). *Suchasnij amerikans'kij vijs'kovij sleng jak problema perekladu [Modern American military slang as a translation problem*]. Kiïv: Logos [in Ukrainian].
2. Bacevich, F. S. (2004). *Tipi diskursiv. Osnovi komunikativnoï lingvistiki [Types of discourses. Fundamentals of communicative linguistics*]. Kiïv [in Ukrainian].
3. Bevzo, G. A., Alієva, A. D., Polishhuk, O. S. (2022). Leksiko-semantichni osoblivosti anglomovnoï vijs'kovoï terminologiï [Lexical and semantic features of English military terminology]. *Akademichni studiï. Ser. Gumanitarni nauki - Academic studies. Ser. Humanities*, 1, 120-125 [in Ukrainian].
4. Bєlova, A. D. (2002). Ponjattja «stil'», «zhanr», «diskurs», «tekst» u suchasnij lingvistici [The concepts of "style", "genre", "discourse", "text" in modern linguistics]. *Visnik KNU. Ser. Inozemna filologija - Bulletin of the KNU. Ser. Foreign Philology*, 32-33, 11-14 [in Ukrainian].
5. Karaban, V. I. (2003). *Teorija i praktika perekladu z ukraïns'koï movi na anglijs'ku [Theory and practice of translation from Ukrainian into English*]. Vinnicja : Nova kniga [in Ukrainian].
6. Kolgan, O. V., Art'omova, G. O. (2017). Tematichna organizacija terminologichnoï leksiki vijs'kovoï spravi (na prikladi kinopovisti O. Dovzhenka «Povist' polum'janih lit») [Thematic organization of the terminological vocabulary of military affairs (on the example of

the film story by O. Dovzhenko “The Tale of Fiery Years”)]. *Terminologichnij visnik Institut u ukraïns'koï movi NAN Ukraïni - Terminological Bulletin of the Institute of Ukrainian Language of the NAS of Ukraine*, 4, 253-258 [in Ukrainian].

7. Korol'ova, T., Sorich, R., Aleksandrova, O. (2021). Vijs'kovij diskurs ta osoblivosti jogo perekladu [Military discourse and features of its translation]. *Naukovij visnik PNPU im. K. D. Ushins'kogo - Scientific Bulletin of the K. D. Ushinsky PNPU*, 369-386 [in Ukrainian].

8. Lukiyanchuk Yu. O. Sposobi klasifikaciï vijs'kovih terminiv[Methods of classifying military terms]. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Ser. Philological - Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Ser. Philological*, 369-386 [in Ukrainian].

9. Polishhuk, N. (2009). Vijs'kova leksika v politichnomu konteksti (na materialah gazet “Visokij Zamok”, “Skrinja”) [Military vocabulary in a political context (based on materials from the newspapers "Vysoky Zamok", "Skrynia")]. *Gumanitarna osvita v tehnichnih vishhih navchal'nih zakladah - Humanitarian education in technical higher educational institutions*, 18, 90–96 [in Ukrainian].

УДК: 821.111-3.091:7.038.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-394-407

Голуб Юлія Іванівна кандидат філологічних наук**,** доцент кафедри англійської філології та лінгводидактики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-8929-007X

Гарт Марія Сергіївна студентка 2-ого курсу магістратури, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0008-3374-5566

ЗАСОБИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ У РОМАНІ ДОННИ ТАРТТ «ЩИГОЛЬ»

Анотація. У сучасній літературі текст постає не ізольованою системою, а відкритим простором культурних і мистецьких перетинів. Актуальність дослідження інтертекстуальних та інтермедіальних засобів у романі Донни Тартт «Щиголь» зумовлена зростанням інтересу до поетики сучасного роману, який тісно поєднує у прозовому тексті елементи художньої літератури, живопису і філософських концепцій. Роман «Щиголь», за який письменниця отримала Пулітцерівську премію 2014 року, є яскравим прикладом постмодерністської літератури. Його ідейний зміст розкривається через форми інтертекстуальності (паратекстуальні цитати, центони, ремінісценції) та інтермедіальності (екфразис, візуальна репрезентація).

Методологічну основу дослідження становлять ідеї Ю. Крістєвої та М. Бахтіна, які осмислила сучасна українська дослідниця М. Шаповал, запропонувавши власну таксономічну систему інтертекстуальних одиниць. Дослідниця підкреслює, що текст не обмежується лише літературним твором, а сама інтертекстуальність визначається не тільки цитатами й алюзіями, а більш широкою системою міжтекстових зв'язків. Відповідно до концепції інтермедіальності розглядається, як література, музика, живопис чи кіно перетинаються, взаємно впливають одне на одного, створюючи нові смисли. У сучасному літературознавстві інтермедіальність тлумачиться як спосіб розширення художнього твору через діалог між різними медіа-формами.

У статті аналізується, як за допомогою паратекстуальних цитати (епіграфів) вибудовується діалог з класичною літературою, зокрема з

працями А. Камю і Ф. Ніцше. За посиланням до екзистенційних ідей моделюється проблематика людського існування в абсурді, осмислюються теми провини, травми й ролі мистецтва у житті. Інтермедіальність виявляється у взаємодії тексту з картиною голландського митця Карела Фабріціуса «Щиголь». Цей образотворчий твір виступає одночасно сюжетотворчим та символічним елементом. Картина слугує метафорою до внутрішнього стану героя та формує філософську концепцію сили мистецтва, що одночасно ранить і рятує.

Зроблено висновок, що інтертекстуальні та інтремедіальні коди виконують не тільки естетичну чи декоративну функції. Вони формують широку мережу смислів, які об'єднують філософські концепції і сучасний постмодерністський погляд.

Таким чином, інтертекстуальність та інтермедіальність стають засобами глибокого осмислення зв'язку мистецтва, часу і людської особистості.

Ключові слова: інтертекстуальність, інтермедіальність, Донна Тартт «Щиголь», паратекстуальні цитати, міжмистецький діалог.

Holub Yuliia Ivanivna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of English Philology and Linguodidactics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-8929-007X

Hart Mariia Serhiivna 2nd year master's student of Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0009-0008-3374-5566

MEANS OF INTERTEXTUALITY AND INTERMEDIACY IN DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFISH"

Abstract. In modern literature, the text appears not as an isolated system, but as an open space of cultural and artistic intersections. The relevance of the study of intertextual and intermedial means in Donna Tartt's novel 'The Goldfinch' is due to the growing interest in the poetics of the modern novel, which closely combines literature, painting and philosophy in a prose text. This novel received the Pulitzer Prize in 2014 and is a vivid example of postmodern literature. Its ideological and aesthetic content is revealed through forms of intertextuality (paratextual quotes, centos, reminiscences) and intermediality (ekphrasis, visual representation).

The methodological basis of this study is the ideas of Y. Kristeva and M. Bakhtin, which were interpreted by the modern Ukrainian researcher M. Shapoval, who proposed her own taxonomic system of intertextual units. The researcher emphasizes that the text is not limited to a literary work, and

intertextuality itself is determined not only by quotes and allusions, but by a broader system of intertextual connections. The concept of intermediality considers how literature, music, painting or cinema intersect, mutually influence each other, creating new meanings. In modern literary studies, intermediality is interpreted as a way of expanding a work of art through a dialogue between different media forms.

The article analyzes how, using paratextual quotes (epigraphs), a dialogue is built with classical literature, in particular with the works of A. Camus and F. Nietzsche. With reference to existential ideas, the problematic of human existence in the absurd is modeled, the themes of guilt, trauma and the role of art in life are comprehended. Intermediality is revealed in the interaction of the text with the painting by the Dutch artist Karel Fabricius 'The Goldfinch'. This visual work carries both a plot-forming and symbolic function. The painting serves as a metaphor for the inner state of the main character and forms the philosophical concept of the power of art, which simultaneously wounds and saves.

It is concluded that intertextual and intermedial codes perform not only an aesthetic or decorative function. They form a wide network of meanings that unite philosophical concepts and the modern postmodernist view. Thus, intertextuality and intermediality become means of deeply understanding the connection between art, time and the human personality.

Keywords: intertextuality, intermediality, Donna Tartt 'The Goldfinch', paratextual quotes, interartistic dialogue.

Постановка проблеми. Тенденцією розвитку сучасних гуманітарних наук є прагнення до міждисциплінарності, за якої межі між літературою, живописом, музикою чи кіно стають все більш умовними. У цьому контексті роман Д. Тартт «Щиголь» є показовим прикладом того, як постмодерністьстка проза інтегрує мистецькі коди, формуючи поліфонію сенсів. Попри численні інтерпретації роману інтертекстуальні та інтермедіальні коди залишаються висвітленими фрагментарно, особливо їхня взаємодія у системній художній техніці. Недостатньо дослідженим залишається питання ролі картини Карела Фабріціуса у формуванні символічної системи роману. У той же час інтертекстуальні референції на твори А. Камю, А. Екзюпері та інших класиків світової літератури визначають логіку розвитку персонажа Тео Деккера, його духовну еволюцію та траєкторію самопізнання. Таким чином, виявлення й систематизація засобів інтертекстуальності та інтермедіальності у романі Донни Тартт «Щиголь», а також з'ясування їхньої ролі у формуванні художнього світу твору має суттєве значення в літературознавчому, культурознавчому та лінгвосеміотичному контекстах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень щодо розгляду категорій інтертекстуальності та інтерме-діальності доводить значний інтерес українських і зарубіжних учених до цієї проблематики. Серед сучасних українських дослідників відзначимо роботи М. Шаповал [1], яка вивчає інтертекстуальні зв'язки у сучасній українській прозі, акцентуючи увагу на цитатності, алюзіях та ремінісценціях, як засобах діалогічності між текстами.

В. Просалова [2] досліджує інтертекстуальність у творчій практиці сучасних українських поетів. Л. Макаренко та В. Зіневич [3] розглядають інтертекстуальність як парадигматичну константу у сучасній літературі, виявляючи герменевтичні механізми та експресивний вплив на текстуальний простір. Вивченню проблем інтермедіальності присвячені роботи таких дослідників, як С. Кочерга та О. Вісич [4], які узагальнили існуючі підходи до вивчення зв'язків літератури з іншими видами мистецтва, запропонувавши зручну систему понять для аналізу інтермедіальності у сучасній культурі. О. Пєшкова [5], яка працює у сфері перетину літературного і візуального дискурсів, розглядає різні виміри інтермедіальності англійськомовних художніх текстів XX–XXI ст.

Упродовж останніх дванадцяти років з моменту публікації роману Д. Тартт «Щиголь» все більше науковців звертають увагу на важливість інтермедільних зв'язків у його концептуальному просторі. Так, дослідження M. Petravičiūtė сфокусоване на тому, як у романі поєднуються теми смерті та мистецтва через призму натюрмортів. Наукова розвідка Т. Кушнірової [6] зосереджена на тому, як живописний образ символізує зміни хронотопу й внутрішньої динаміки персонажа. М. Заржицька розглядає, яким чином картина включена в психологічну й емоційну структуру тексту, виступаючи як зв'язок минулого й майбутнього. Проте глибокий комплексний аналіз засобів інтертекстуальності та інтермедіальності у романі Д. Тартт «Щиголь» залишається актуальним.

Мета статті – аналіз інтертекстуальних (паратекстуальні цитати) та інтермедіальних (екфразиси) елементів у романі Донни Тартт «Щиголь», виявлення їх впливу на текстуальний простір та визначення їх ролі у формуванні цілісної семіотичної структури твору.

Виклад основного матеріалу. Термін «інтертекстуальність» з'явився у працях Ю. Крістевої у 1960-х, коли вона інтерпретувала ідеї М. Бахтіна про діалогічність мови. У розумінні дослідниці кожен текст складається із чужих висловлювань, цитат і натяків, що є наслідком того, що автор постійно працює з раніше створеними текстовими фрагментами. Сам по собі твір не існує окремо, а постійно взаємодіє з попередніми міфами, культурою чи традиційними образами [цит. за: 1, С. 16].

Згодом запропоновану концепцію розвинув Р. Барт, який розумів текст як «тканину» з найрізноманітніших культурних джерел. На його думку, інтертекстуальність руйнує уявлення про автора як єдине джерело сенсу. Читач починає відігравати не менш важливу роль та співтворити значення [цит. за: 1, С. 26]. Ж. Женетт заклав основу типології інтертекстуальних зв'язків, розділивши їх на пять рівнів: інтертекстуальність (цитати, алюзії, ремінісценції), паратекстуальність (заголовки, епіграфи, передмови), метатекстуальність (коментарі, пояснення до іншого тексту), гіпертекстуальність (перепрочитання чи переробки ранішнього твору), архітекстуальність (жанрові та стилістичні посилання) [цит. за: 7, С. 60].

Поняття інтермедіальності оформилося у колах культурологів наприкінці XX століття. Вважають, що термін «інтермедіальність» у науковий обіг увів німецько-австрійський вчений А. Ганзен-Льове, вперше використавши його в одній зі своїх статей у 1983 році. Однак відомо також, що термін «*intermedia*» використовував художник і мислитель Д. Гіґґінс ще з 1965 року, розуміючи під цим поняттям синтез кількох видів мистецтв [цит. за: 4, С. 19].

У широкому сенсі термін включає втілення в літературі образних структур, які передають інформацію про різні види мистецтва. Нині це поняття перебуває на етапі активного становлення: під його «парасолькою» формуються нові наукові школи, підходи та ідеї.

У роботах А. Ганзен-Льове інтермедіальність інтерпретується як взаємодія різних мистецтв чи медіа-кодів в одному творі. Література в такому разі включає в себе риси живопису, музики, кіно, архітектури чи фотографії, завдяки чому текст стає багатошаровим [цит. за 8, С. 121]. В. Вольф ділить це явище на три головні типи: тематична (пряма згадка чи опис іншого виду мистецтва), формальна або структурна (література підхоплює художні прийоми іншого виду мистецтва) і трансмедійна інтермедіальність (твір існує на межі медіа) [цит. за: 5, С. 44-46].

Інтермедіальність, як і інтертекстуальність, працюють не лише у художній площині. Вони говорять про сучасну культуру як про простір постійної міграції, де чистого тексту майже не лишилося. Головним у цих концепціях є принцип діалогу. Інтертекстуальність відкриває твір назустріч іншим текстам, мовам, традиціям. Інтермедіальність дозволяє йому вийти за межі власне мови, з'єднавши слово з образом, звуком і простором.

Роман «Щиголь» Донни Тартт є не лише художнім твором, а й змішаною галереєю з цитат, картин та символів, які існують поруч, створюючи власний, багаторівневий простір. Композиційно роман складається з п'яти частин, до кожної з яких додано епіграфи, які являють собою паратекстуальні цитати.

Перша частина розпочинається з цитати Альбера Камю з «Міфу про Сізіфа»: ’*The absurd does not liberate; it binds*’ [9, С. 1]. Цей епіграф налаштовує читача на розгляд історії Тео не просто у контексті психологічної драми, а й з точки зору екзистенційного роздуму про життя без очевидного сенсу. Абсурдний світ головного героя виявляється у катастрофі (смерті матері під час теракту), до якої оточення виявляється байдужим. Коли Тео занурюється у безодню самотності і психологічної травми, не знаходиться жодної людини, здатної його зрозуміти. Відповідно до філософії А. Камю людина хоче знайти сенс життя, а навколишній світ залишається мовчазним. Такий момент зіткнення з абсурдом показує, що все, що мало значення для Тео, зникає, а життя продовжується, хоча воно більше не має сенсу. Надалі Деккер не може позбутися цього відчуття самотності і втрати сенсу. Він стає героєм А. Камю, який несе свій тягар, наче Сізіф, продовжує жити, не знаючи навіщо.

У той же час ідея Альбера Камю підкріплюється засобами інтермедіальності. Першою картиною, яку бачить Тео у музеї, є «Три плоди мушмули і метелик» (1705) Адріана Корте. Опис натюрморту за аналогією з епіграфом запрошує читача до роздумів про абсурдність, швидкоплинність життя і неминучість смерті. На перший погляд, свіжі фрукти вже мають ознаки гуміфікації: ‘*Whenever you see flies or insects in a still life – a wilted petal, a black spot on the apple – the painter is giving you a secret message. He’s telling you that living things don’t last – it’s all temporary. Death in life*’ [9, С. 24]. Донна Тартт пропонує читачам провести паралель із на перший погляд благополучним життям Тео, яке вже має ознаки занепаду. Його дитинство затьмарене втечею батька, скрутним фінансовим становищем, до якого додається провина за власні вчинки (незначні крадіжки з будинків разом з Томом Кейблом). Смерть чи моральний розпад ще не торкнулися Тео, але вже відчутний їх ледь помітний подих на його житті. Отже, прямий екфразис, використаний письменницею, відіграє важливу роль у персонажотворенні і виконує функцію прогнозування.

Заголовок першого розділу *‘Boy with a skull’* вказує на картину голландського художника Франса Галса «Юнак із черепом» (Young man holding a skull, 1628). Мистецтвознавці вважають, що ця картина належить до жанру ванітас. На картинах цього жанру зображені предмети, які символізують смертність: череп, пісочний годинник чи палаюча свічка. Вони алегорично втілюють ідею швидкоплинності життя і невідворотності смерті.

Під час прогулянки у музеї мама у жартівливому тоні порівнює Тео з зображуваним юнаком: ‘*We spent some time in front of a Hals portrait of a boy holding a skull (‘Don’t be mad Theo, but who do you think he looks like?*

Somebody' – tugging the back of my hair – 'who could use a haircut?')' [9, С. 24] На основі цього знаходимо тематичний паралелізм, який пов'язує літературний і художній образи. Цей реальний інтерпретаційний екфразис виконує композиційну та виражальну функції, оскільки посилює емоційний вплив та пов'язує різні частини твору. Ідея картини також слугує художнім засобом передбачення (foreshadowing). Череп символізує смерть матері, описану у цьому розділі, а також перехід від юності і невинності до світу невизначеності та руйнування.

Навіть через 14 років після смерті матері, враження про ванітас залишається з Тео. У будинку Барбурів він бачить родинний портрет, який є нічим іншим як втіленням алегоричної ідеї приреченості і загибелі: '*It was only a snapshot but for a sense of foreshadowing, of transience and doom, no master of Dutch genre painting could have set up the composition more skillfully. Andy and Mr. Barbour against a dark background, snuffed candles in the wall scones, Mr. Barbour's hand on a model ship. The effect could have been no more allegorical, or chilling, if he'd had his hand on a skull. Above, in lieu of the hourglass beloved by the Dutch vanitas painters, a stark and slightly sinister clock with Roman numerals. Black hands: five minutes to twelve. Time running out*' [9, С. 569].

Донна Тартт майстерно грає з головними мотивами живопису ванітас, використовуючи уявний (фіктивний) екфразис**.** Цієї картини не існує в реальності, вона несе лише символічний сенс. Наприклад, згаслі свічки ('*snuffed candles in the wall sconces'*) символізують смерть Енді та його батька. Рука на моделі корабля ('*Mr. Barbour's hand on a model ship*') стає втіленням ілюзорного контролю над життям. У мистецтві корабель часто означає подорож життя і непідвладність людині шторму, вітру і долі. Головний же символ жанру ванітас, череп, є прямою референцією до вищезгаданої картини Ф. Галса: *'...as if he'd had his hand on a skull'*. У тому ж фрагменті згадується і годинник з римськими цифрами, як знак плину часу. Він є алюзією до наближення кінця, до близькості катастрофи: п'ять хвилин до дванадцяти. Уся сцена перетворюється на живу картину, що набуває похмурої символіки тлінності і віщує трагедію. Опис затишного буржуазного інтер'єра створює відчуття марноти і швидкоплинності життя.

Повертаючись до ідеї А. Камю, письменниця змушує читачів пригадати, що абсурд не здатний подарувати свободу, а лише зв'язує людину з її обмеженістю і випадковістю існування. Тео проходить дорослішання в різних родинах: від піклування люблячої матері, чужинного перебування у Барбурів, до бездоглядного виховання у будинку батька. На жодний з цих поворотів долі він не здатний вплинути, але він продовжує жити попри відсутність опори. Таким чином, абсурд не звільняє, а зв'язує

Тео з реальним життям, не даючи втекти у світ ілюзій. Він змушує його залишатися в теперішньому, безфантазійному та жорстокому світі. Отже, цей епіграф пов'язує не лише першу частину, але й цілий роман з традицією екзистенціалізму, виводить його у поле ідей А. Камю і Ж.-П. Сартра.

Екзистенційна ідея бунтівної людини продовжує розвиватися і надалі. Донна Тартт використовує вірш А. Рембо в якості епіграфу до другого розділу: '*When we are strongest – who draws back? / Most merry – who falls down laughing? /When we are very bad, – what can they do to us?*' [9, С. 207]. Ці рядки задають емоційний фон для подальших подій. Юнак дезорієнтований, розгублений, як виявляється, і осиротілий. Таким чином, він переходить за межі свого зрозумілого, виваженого світу. Він опиняється у незнайомому вимірі без правил, де моральні межі розмиті.

Тут і з'являються дві ключові філософські лінії. По-перше, це виживання у хаосі абсурду. Як зазначалося, трагедія звільняє Тео у сенсі втрати всього, що в нього було. Він залишається жити так, як він може. Він вживає алкоголь і заборонені речовини з думкою, що гірше вже не буде. Артюр Рембо писав про бунтівного поета, який руйнує кордони в пошуках істини. Однак Тео стає таким бунтівником поза своєю волею. Він також перетинає кордони дозволеного, але його бунт, сила і зухвалість сприймаються як спосіб вимушеного виживання.

Другою філософською лінією є ідея морального занепаду як наслідку свободи без меж. У А. Ребмо використані у якості епіграфу рядки звучать як крик свободи, звільнення й сміху. Але в контексті розкриття психоемоційного стану головного героя, цей вигук стає криком самотності і втрати сенсу. Тринадцятирічний Деккер перебуває на шляху само-руйнування. Отже, використання вірша А. Рембо передвіщає моральне падіння Тео і виступає іронією над ідеєю бунту без кордонів, адже свобода без орієнтирів стає все глибшим хаосом.

Епіграфи у двох перших розділах роману утворюють антитезу. Крик А. Рембо стає голосом хаотичного, безоглядного бунту, у той час як виважений і раціональний А. Камю є голосом тихого і свідомого прийняття. Однак Тео залишається посередині. Він бунтує, не знаходить сенсу, але продовжує існувати. Протиставлення раціонального підходу А. Камю та емоційного сприйняття А. Рембо підсилюють й інтермедіальні засоби, а саме звернення до картин «Щиголь» К. Фабріціуса та «Урок анатомії доктора Тюльпа» Рембрандта.

«Урок анатомії» Рембрандта зображує анатомічний розтин, що проводився як публічний захід на початку 17 століття в Амстердамі. Він є інтерпретаційним екфразисом, оскільки слугує як засіб розкриття психологічного портрету Тео. Після теракту і смерті матері Тео

метафорично перетворюється на труп, що розтинають. Це підтверджує і назва другого розділу роману – «Урок анатомії». Тео потрапляє у будинок Барбурів, де за ним спостерігають, наче під мікроскопом. Він не може вийти з цього становища – ні пропрацювати травму, адже не має сторонньої підтримки, ні фізично змінити житло, оскільки йому нікуди податися. Підліток в такому випадку стає об'єктом, над яким вчиняють дію, в точності як кадавр на полотні Рембрандта: '*Stiffly I lay there, in the growing consciousness that something was badly out of joint. The light was all wrong, and so was the air: acrid and sharp, a chemical fog that burned my throat*' [9, С. 32].

Протягом усього розвитку подій головний герой анатомічно і без прикрас розкриває історію свого життя, наче розтинаючи свою душу подіями, які згадує. Він став грабіжником, вкравши картину з музею і наприкінці опинився в Амстердамі у безвихідному становищі. Він порівнює свій стан із ув'язненим: '*During those restless, shut-up days, I got to know every inch of the room as a prisoner comes to know his cell*' [9, С. 5]. У той же час кадавром на картині є Аріс Адріансзон, на прізвисько Аріс Кіндт. Він був злочинцем з Лейдена, якого засудили за пограбування та стратили в Амстердамі [10, С. 21]. Протягом усієї розповіді сумніви щодо правочинності своїх дій тиснуть на Тео. Він відчуває себе безсилим та заціпенілим від провини, очікування покарання, брехні, але вже нічого не може вдіяти.

Крім того, картина «Урок анатомії» є художньою антитезою емоційного і раціонального. Померлий на картині Рембрандта перетворений на об'єкт наукового дослідження, позбавлений індивідуальності й болю. Художник розташовує скальпель Тульпа й тіньову порожнечу між оголеними сухожиллями передпліччя у фокусі погляду. Таке зосередження на тілі підкреслюється світлом, і глядач змушений концентрувати увагу на блідому тілі та відкритому роті, що наче видає останній подих. Подібні публічні розтини проводилися щороку протягом Лейденської зими. Ця подія становила визначну дату в соціальному календарі міста, оскільки була не лише навчальним, а й видовищним актом [10, С. 21]. Отже, це – театралізована смерть, підкорена розуму та дисципліні. Трагедія ж Тео, навпаки, раптова і хаотична. Втрата матері внаслідок терористичного акту не піддається науковому осмисленню чи аналізу, як робить це доктор Тульп з тілом Аріса. Холодний раціональний аналіз смерті протиставляється глибоко емоційним переживанням.

Продовження антитези раціонального і чуттєвого прослідковується також у протиставленні образів Тео і Бориса. Згідно з образотворчим сюжетом Борис – це таке ж тіло на столі, душа, розібрана на частини і препарована. Він є хлопчиком з України, який змінював місце проживання

відповідно до роботи батька: '*I've lived in Russia, Scotland, which was maybe cool but I don't remember it, Australia, Poland, New Zealand, Texas for two months, Alaska, New Guinea, Canada, Saudi Arabia, Sweden, Ukraine*' [9, С. 237]. Борис представляє собою зшиту ковдру з клапотів національностей, релігій, ідей та світосприйняття. При цьому він підходить до цього раціонально, як до досвіду. Його розповідь про себе фактична, позбавлена емоційності, майже наукова. У той час як Тео хапається за спогади про минуле щасливе життя, Борис абсолютно відсторонений, розповідаючи про свою загиблу матір: '*She was an alkie. She was drunk one night and she fell out a window and died*' [9, С. 238]. Він аналізує сенс страждання, існування зла, місце людини у хаосі, проте робить це не з емоційної сторони, а суто аналітично. Його спосіб пізнання не чуттєвий, а раціональний. Таким чином, незважаючи на паралельне відображення в образотворчому сюжеті у якості злочинця-кадавра, вони діють абсолютно протилежно.

Третій розділ роману розпочинається епіграфом з крилатим висловом Франсуа де Ларошфуко: '*We are so accustomed to disguise ourselves to others, that in the end, we become disguised to ourselves*' [9, С. 371]. Він говорить про самооману, за якої людина приховує себе настільки, що втрачає власне розуміння себе. Постійна гра у маски викликана бажанням відповідати очікуванням суспільства. Проте в результаті такої поведінки людина приходить до нерозуміння себе і втраті автентичності.

У романі «Щиголь» даний епіграф акцентує увагу на Тео як на людині, що загрузла у фальші і самозаперечennі. У будинку Гоббі Тео влаштовує махінації з продажом меблів, приховує оригінал картини К. Фабріціуса, вживає заборонені речовини. При цьому він намагається адаптуватися до різних соціальних прошарків: від аристократії і антикварів (родина Барбурів) до злочинного світу Бориса. Деккер живе не справжнім життям, а низкою продуманих ілюзій. Психологічно це можна пояснити способом захиститися від болю й провини. Проте подібна брехня затягує його все глибше, ведучи до розгубленості і залежності.

Четвертому розділу передує епіграф, що цитує Фрідріха Шиллера: '*It is not flesh and blood, but heart which makes us fathers and sons*' [9, С. 429]. Цей вислів пов'язаний у романі з темою втрати і пошуку приналежності. Тео не має справжнього дому через загибель матері, не відчуває любові зі сторони власного батька та не має опори друга в дорослому житті. Проте епіграф натякає на інший погляд. Хоча Деккер не пов'язаний родинними зв'язками, він знаходить справжнього наставника і батька в обличчі Гоббі, матір – в образі міссіс Барбур та брата по духу, що розуміє його краще за інших, – у Борисі. Отже, цей епіграф є винятковим, адже він вперше

виводить сюжет з теми відсутності сенсу, відчуття спустошення й абсурду до пошуку сенсу. Таким чином, відновлення обумовлюється знаходженням любові та емпатії.

П'ятий розділ роману «Щиголь» розпочинається з афоризму Фрідріха Ніцше: '*We have art in order not to die from the truth*' [9, С. 639]. За його філософією правда полягає в тому, що життя є крихким, випадковим і сповненим стражданням. Враховуючи це, людина має знайти сенс у мистецтві, щоб не втратити волю до життя і не зневіритися. Ф. Ніцше стверджував, що мистецтво надає істині форми, краси і гармонії. Таким чином мистецтво рятує буття від небезпеки зневіри та песимізму, від думки, що життя неможливо зрозуміти. Адже справжнє, високе мистецтво приносить людині духовну втіху та допомагає усвідомити глибший зміст людського існування [цит. за: 11, С. 53]. У «Щиглі» картини й реставрація антикваріату є метафорою до збереження краси, естетики і пам'яті. Вони рятують Тео від розпаду і допомагають вижити.

У контексті роману п'ятий розділ демонструє прийняття Тео жорстокої правди: своєї моральної порожнечі, безглуздості життя, в якому краса супроводжується руйнуванням, болем, втратою і хаосом. При цьому Тео тримається за картину К. Фабріціуса «Щиголь», адже протягом всього життя він знаходив у ній якір і опору. І знову паратекстуальна цитата у вигляді епіграфу сплітається з інтермедіальністю. По-перше, картина «Щиголь» слугує чуттєвим символом втрати. Вона стає єдиним матеріальним містком до минулого, своєрідним нагадуванням про матір, яку Тео втратив. Він розглядає картину, повертаючись у теплі спогади. У цей час його огортає світло квартири, де він почував себе в безпеці: '*Quickly I slid it out, and almost immediately its glow enveloped me, something almost musical, an internal sweetness that was inexplicable beyond a deep, blood-rocking harmony of rightness, the way your heart beat slow and sure when you were with a person you felt safe with and loved. A power, a shine, came off it, a freshness like the morning light in my old bedroom in New York which was serene yet exhilarating …*' [9, С. 317].

По-друге, «Щиголь» є метафорою несвободи. Прикутий ланцюжком птах є паралеллю з Тео, прив'язаного до травми і почуття провини, тягаря збігу обставин, який змінив його життя: '*Only occasionally did I notice the chain on the finch's ankle, or think what a cruel life for a little living creature – fluttering briefly, forced always to land in the same hopeless place*' [9, С. 306]. Тео Деккер не здатний відпустити картину. Тримаючи «Щигля» в себе, він таким чином намагається захопити спогад про матір, зробити її присутність матеріальною. Це працює навпаки, адже ця травматична пам'ять не дозволяє йому рухатися далі: '*I'd meant to deal with the painting for years, get it back*

where it belonged, and yet somehow I had kept on and on finding reasons not to. To think of it wrapped and sealed uptown made me feel self-erased, blanked-out, as if burying it away had only increased its power and given it a more vital and terrible form' [9, С. 490].

По-третє, картина К. Фабріціуса підкреслює проблему крихкості і вічності. Як відомо, «Щиголь», написаний у 1654 році, пережив вибух і вцілів до сьогодення: '*Fabritius was killed and his studio was destroyed. Along with almost all his paintings, except this one*' [9, С. 27]. На противагу картині, сам художник, як і матір Тео, загинули. У цьому виявляється зв'язок із думкою Ф. Ніцше про контраст між крихкістю людського життя і мистецтвом, що здатне зберегтися попри історичні катастрофи, смерть і руйнування. Отже, вічне мистецтво дає відчуття безперервності, надії. Картина стає символом того, що навіть у стражданні можна знайти смисл і красу.

Висновки. У романі Донни Тартт «Щиголь» інтертекстуальність відіграє ключову роль у формуванні його філософського та естетичного виміру, а епіграфи виступають одним із найважливіших засобів цього міжтекстового діалогу. Вибрані цитати розкривають ідеї абсурду, пошуку сенсу, співіснування краси та страждання. Епіграфи функціонують як інтертекстуальні коди, що вказують на культурні контексти, у яких розгортається історія Тео Деккера. Через них авторка поєднує літературні, філософські та мистецькі дискурси, створюючи поліфонічний текст, у якому минуле перегукується із сучасністю. Отже, епіграфи у романі «Щиголь» є не лише декоративним елементом, а виконують важливу смислотворчу та персонажотворчу функції, забезпечуючи глибину інтерпретації та підкреслюючи інтертекстуальну природу роману.

Одночасно з цим картини «Урок анатомії» Рембрандта і «Щиголь» К. Фабріціуса є медіаторами між реальністю та мистецтвом, життям і смертю, втратою та відродженням. Для образів Тео і Бориса вони є дзеркалом двох різних світоглядів, які протиставляються одне одному. Для роману «Щиголь» екфразис є ключем до розкриття ідейного змісту твору, оскільки витвори образотворчого мистецтва є елементами сюжету й художніми засобами характеристики персонажів. Це демонструє різнобічний погляд на одні й ті самі речі, доводячи, що мистецтво – багатовимірне та необ'єктивне. Інтермедіальні зв'язки у романі не лише збагачують художню структуру, а й поглиблюють філософський вимір твору, утверджуючи ідею мистецтва як способу збереження духовності в хаотичному світі. Донна Тартт майстерно плете мереживо з образів, символів, паратекстуальних цитат і екфразисів, підштовхуючи до висновку, що мистецтво є визначальним у житті людини. Воно здатне надати йому сенс і перетворити страждання на красу.

Література:

1. *Шаповал* М. О. Інтертекстуальність: історія, теорія, поетика. Навчальний посібник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. 167 с.
2. Просалова В. А. Інтертекстуальність у творчій практиці сучасних українських поетів: кілька спостережень. *The 8 th International scientific and practical conference "Modern science: problems and innovations"* (October 18-20, 2020) SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2020. С. 354-359.
3. Макаренко Л. В., Зіневич В. В. Інтертекстуальність у сучасній літературі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* Том 36 (75). №1. 2025. С. 17-24.
4. *Кочерга С. О., Вісич О. А.* Літературознавча інтермедіальність: генеза і сучасні горизонти. Навчальний посібник для здобувачів вищої освіти. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 286 с.
5. *Пєшкова О. А*. Інтермедіальність англійськомовних художніх текстів XX-XXI століть: когнітивно-семіотичний аспект. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук, м.Запоріжжя, 2019, 250 с.
6. Кушнірова Т. В. Інтермедіальні тенденції у художній прозі Донни Тартт (на матеріалі роману «Щиголь») *«Молодий вчений» № 5.1 (69.1)* Травень, 2019, с.138-141
7. *Просалова* В. А. Інтертекстуальний аналіз : теорія і практика. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 174 с.
8. *Бербенець Л.* Деякі аспекти тлумачення термінів і понять у межах інтермедіальних студій. *Література на полі медій. Збірка наукових праць відділу теорії літератури та компаративістики Інституту літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України*, Київ, 2018, с. 109-144
9. *Tartt Donna.* The Goldfinch. Abacus. An imprint of Little, Brown Book Group. 2023, 784 p.
10. *Scurry Amelia* Melancholy and History in W.G. Sebald's The rings of Saturn. *Remarking Literary History*.Cambridge Scholars Publishing,Newcastle upon Tyne,2010, 264p.
11. Каблова Т. Б. Ф. Ніцше про культуротворчий потенціал духу музики. *Культура і сучасність*: *альманах.* № 2, 2015, с.51-56

References:

1. *Shapoval M. O. Intertekstualnist: istoriia, teoriia, poetyka.* Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Kyivskyi universytet", [*Intertextuality: History, Theory, Poetics.* Textbook. Kyiv: Publishing and Printing Center "Kyiv University"] 2013. 167 s. [In Ukrainian]
2. *Prosalova V. A.* Intertekstualnist u tvorchii praktytsi suchasnykh ukrainskykh poetiv: kilka sposterezhen. [Intertextuality in the creative practice of contemporary Ukrainian poets: some observations] The 8th International Scientific and Practical Conference "Modern Science: Problems and Innovations" (October 18–20, 2020). SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2020. S. 354–359. [In Ukrainian]
3. *Makarenko L. V., Zinevych V. V.* Intertekstualnist u suchasnii literaturi. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka.* [Intertextuality in Modern Literature. Scholarly Notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism.] Volume 36 (75). №1. 2025. S. 17-24. [In Ukrainian]
4. Kocherha S. O., Visych O. A. *Literaturoznavcha intermediialnist: geneza i suchasni horyzonty.* Navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity. Ostroh: Vydavnytstvo

Natsionalnoho universytetu ‘Ostrozka akademiia’ [*Literary Intermediality: Genesis and Contemporary Horizons.* A textbook for higher education students. Ostroh: Publishing House of the National University ‘Ostroh Academy’], 2023, 286 s. [In Ukrainian]

5. *Pieshkova O. A. Intermedialnist anhliiomovnykh khudozhnikh tekstiv XX–XXI stolit: kohnityvno-semiotychnyi aspekt.* Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata filolohichnykh nauk [*Intermediality of English-Language Fiction of the 20th–21st Centuries: A Cognitive-Semiotic Aspect.* Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences], m. Zaporizhzhia, 2019, 250 p. [In Ukrainian]

6. *Kushnirova T. V.* Intermedialni tendentsii u khudozhnii prozi Donny Tartt (na materiali romanu «Shchyhol»). *Molodyi vchenyi* № 5.1 (69.1) [Intermedia trends in the fiction of Donna Tartt (based on the novel «The Goldfinch») "The Young Scientis], May, 2019, s. 138–141. [In Ukrainian]

7. *Prosalova V. A. Intertekstualnyi analiz: teoriia i praktyka.* [Intertextual Analysis: Theory and Practice] Vinnytsia: TVORY, 2019. 174 s. [In Ukrainian]

8. *Berbenets L.* Deiaki aspekty tlumachennia terminiv i poniat u mezhakh intermediialnykh studii. *Literatura na poli medii. Zbirka naukovykh prats viddilu teorii literatury ta komparatyvistyky Instytutu literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy [Some aspects of the interpretation of terms and concepts within the framework of intermedia studies. Literature in the field of media. Collection of scientific works of the Department of Literary Theory and Comparative Studies of the Taras Shevchenko Institute of Literature of the NAS of Ukraine],* Kyiv, 2018, s. 109–144. [In Ukrainian]

9. *Tartt Donna.* The Goldfinch. Abacus. An imprint of Little, Brown Book Group. 2023, 784 p.

10. *Scurry Amelia.* Melancholy and History in W.G. Sebald’s The rings of Saturn. *Remarking Literary History*.Cambridge Scholars Publishing,Newcastle upon Tyne,2010, 264p.

11. *Kablova T. B. F.* Nietzsche pro kulturotvorchyi potentsial dukhu muzyky. *Kultura i suchasnist: almanakh.* № 2 [F. Nietzsche on the cultural and creative potential of the spirit of music. Culture and Modernity: Almanac], 2015, s. 51–56. [In Ukrainian]

УДК 811.163.6'282.2(477.8):398

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-408-415

Грицевич Юрій Васильович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та лінгводидактики факультету філології та журналістики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-2716-3235.

ДІАЛЕКТНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОКАЛІЗМУ ГОВІРОК ХОЛМЩИНИ В ЗАПИСАХ ОСКАРА КОЛЬБЕРГА: МОВНО-ІСТОРИЧНИЙ КОМЕНТАР

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізові фонетичних особливостей українських говірок Холмщини, зафіксованих в унікальному масиві народнопоетичних текстів, які зібрав видатний польський етнограф XIX століття Оскар Кольберг (1814–1890). Представлено результати історико-діалектологічного лінгвістичного аналізу фонетичних особливостей українських говірок Холмщини. Дослідження спрямоване на систематизацію вокалізму холмських говірок. Оскільки записи виконані латинською графікою, це вимагало від автора статті ретельного зіставлення графічних знаків із фактичною фонетичною реалізацією, що є важливим для подальшої коректної лінгвістичної інтерпретації. Аналіз вокалізму засвідчив архаїчний та перехідний характер говірок, що поєднує риси різних діалектних груп. Засвідчено співіснування монофтонгів і лабіалізованих рефлексів як відповідників етимологічного **o*, зокрема рідкісного для української мови [ü] переднього ряду (*rüdnaja*, *sokül*). Виявлено активний перезвук [’a] > [’e] (*diwcziéta*, *cziésto*), характерний для південно-західного наріччя, та його подальше звуження до [’i] (*djik*, *hridku*), що відображає ключові ізоглоси регіону. Фольклорні записи, датовані XIX століттям, слугують унікальним знімком мовної ситуації в регіоні на час їх фіксації. Вони дозволяють реконструювати фонетичну систему говірок крайньої західної периферії українського мовного масиву, уточнити ареальні межі поширення ключових фонетичних явищ, важливих для історичної діалектології української мови. Аналіз мови фольклору (пісень, казок, прислів’їв) дозволяє вивчати не лише фонетику, а й взаємозв’язок мови, культури та світогляду мешканців Холмщини. Установлено, що вокалізм холмських говірок у записах Кольберга характеризується значною архаїчністю й варіативністю, спричиненою як внутрішніми діалектними процесами, так і впливом мовного пограниччя.

Ключові слова: фонетика, вокалізм, дифтонг, закритий склад, наголос, рефлекс давнього голосного, Оскар Кольберг, фольклорний текст, мова фольклору, Холмщина, діалект.

Hrytsevych Yurii Vasylovych PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Linguodidactics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-2716-3235.

DIALECTAL FEATURES OF VOCALISM IN THE CHELM REGION DIALECTS IN OSKAR KOLBERG'S RECORDINGS: A LINGUO-HISTORICAL COMMENTARY

Abstract. The article is devoted to the comprehensive analysis of the phonetic features of Ukrainian dialects of the Chelm Region, recorded in a unique array of folk poetic texts collected by the prominent Polish ethnographer Oskar Kolberg (1814-1890) in the 19th century. The results of a historical-dialectological analysis of the phonetic features of the Ukrainian dialects of the Chelm Region are presented. The study aims to systematize the vocalism of the Chelm dialects. Since the recordings were made using the Latin alphabet, this required a careful comparison of the graphic signs with the actual phonetic realization, which is crucial for correct linguistic interpretation. The analysis of the vocalism revealed the archaic and transitional nature of the dialects, combining features of various dialect groups. The coexistence of monophthongs and labialized reflexes corresponding to the ancient **o* is attested, particularly the rare for the Ukrainian language front-row [ü] (e.g., *rüdnaja*, *sokül*). An active sound change of ['a] > ['e] (*diwcziéta*, *cziésto*), characteristic of the Southwestern dialect group, and its further narrowing to ['i] (*djik*, *hridku*), which reflects key isoglosses of the region, was discovered.

Folklore recordings, dated to the 19th century, serve as a unique snapshot of the linguistic situation in the region at the time of their fixation. They allow for the reconstruction of the phonetic system of the dialects of the far western periphery of the Ukrainian language massif, and for the refinement of the areal boundaries of the spread of key phonetic phenomena important for the historical dialectology of the Ukrainian language. The analysis of the language of folklore (songs, tales, proverbs) allows for the study of not only phonetics but also the interrelation of language, culture, and worldview of the inhabitants of the Chelm Region. It is established that the vocalism of the Chelm dialects in Kolberg's recordings is characterized by significant archaism and variability, caused both by internal dialectal processes and the influence of the linguistic borderland.

Keywords: phonetics, vocalism, diphthong, closed syllable, stress, reflex of an ancient vowel, Oskar Kolberg, folklore text, language of folklore, Chelm Region, dialect.

Постановка проблеми. «Масив народнопоетичних текстів актуалізує мовну творчість у всіх її механізмах: логіко-пізнавальному, чуттєво-зображальному, власне лінгвістичному, а в останньому, зокрема, через звукові, лексико-семантичні, словотвірні, граматичні, ритміко-інтонаційні засоби», – слушно вказує відома дослідниця мови українського фольклору, авторка фундаментального дослідження «Фольклор і літературна мова» (1987) С. Я. Єрмоленко [1, с. 9]. У цьому контексті особливої ваги набуває аналіз записів фольклору, зроблених визначними етнографами, які фіксували живе усне мовлення певної території. Дослідження діалектних особливостей говірок, що відображені у фольклорних текстах із Холмщини, зібраних Оскаром Кольбергом, є важливим для глибокого розуміння історичної діалектології української мови, оскільки цей регіон розташований на західній околиці українського мовного масиву й характеризується унікальним комплексом фонетичних явищ, які є результатом як тривалих міжмовних контактів, так і автономного розвитку. Аналіз цих записів дає змогу не лише реконструювати особливості функціонування мовних одиниць у фольклорі, а й уточнити ареальні межі поширення окремих фонетичних явищ, що має значення для створення комплексної діалектологічної карти України та її історичних говірок. Крім того, фонетичні особливості мови фольклору в записах О. Кольберга можуть слугувати додатковим джерелом для вивчення взаємодії українських говірок Холмщини з польською мовою, а також для виявлення архаїчних рис.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати ключові фонетичні діалектні особливості вокалізму говірок Холмщини на основі аналізу народнопоетичних текстів Холмщини, зафіксованих Оскаром Кольбергом.

Виклад основного матеріалу. Уснопоетичні народні тексти відзначаються специфічними діалектними рисами на всіх мовних рівнях. Розглянемо найважливіші звукові явища, відображені в записах О. Кольберга на рівні вокалізму.

У фольклорних текстах із Холмщини відповідно до етимологічного **o* в наголошених новозакритих складах спорадично маніфестовано монофтонги [o]: *won* [4, с. 20, с. 85], *rodneńkych* [4, с. 23], *potom* [4, с. 97], *pokorneńko* [3, с. 349], *sokoł* [3, с. 342]; [y] (графічно – [u]): *do zurki*, *rudny* [3, с. 342], пор.: *«Ne je mi to dwa lebedi bileńkych, ino mi je dwa braty* ***rodneńkych****»* [4, с. 23], *«Pod nim konyk hraje, jak* ***sokoł*** *litaje»* [3, с. 342], *«Poletyt'* ***won****, jach jasnyj perun po dachu»* [4, с. 85].

У наголошеній позиції зрідка засвідчено дифтонги, які графічно передано через сполучення літер *ió*, *iu*: *wión* [4, с. 33, с. 82, с. 218], *miój* [4, с. 33, с. 43], *zkiul* [4, с. 215], *na riók* [4, с. 218], пор.: *«Na tychomu dunajowy szczuka-ryba chwylu honyt, nahniwaw sia **miój** myłeńkij, taj do mene ne howoryt»* [4, с. 33], *«Joho bat'ko chodyw pod myszkom a **wión** pód parasolom»* [4, с. 82].

Значно частіше [о] на місці **o* представлено в ненаголошених закритих складах: *pod jaworom* [4, с. 33], *odradońka* [4, с. 33], *poznała* [4, с. 40], *oddałaś* [4, с. 40], *pod boky* [4, с. 48], *podkusyła*, *poszła* [4, с. 66], *podkusyw*, *od poroha* [4, с. 72], *podrastaty* [4, с. 73], *od sebe* [4, с. 84], *odskakuje* [4, с. 85], *na starost'* [4, с. 85], *odrizaw* [4, с. 117], *odpłatyw* [4, с. 118], *oddaty*, *odpekaje* [4, с. 137], пор.: *«Welykaja chwalybońka żywotynu nadsiaduje, choroszaja diwczynońka – żalu **odradońka**»* [4, с. 33], *«**Odskakuje** jach ossowoje klynce od sosnyny»* [4, с. 85].

Закономірне збереження **o* у відкритих складах: *nado mnoju* [4, с. 86], *mnoho* [3, с. 247], *jahodońko* [3, с. 250], *okoneczko* [3, с. 246], пор.: *«Odsuńte **okoneczko** nech wnijde sołneczko, sczob my pobaczyły, po szczo'm pryjechały?»* [3, с. 246].

У частині говірок простежено рефлексацію в закритих складах наголошеного **o* як [ó]: *dwór* [4, с. 34, с. 57], *ne kón* [4, с. 103], *Trójcia* [3, с. 256], *w wyszniowóm* [4, с. 42], пор.: *«Kozak **na dwór** jide, **na dwór** wjiżdżaje, joho rodyna wseńka jho wytaje»* [4, с. 34], *«**Trójcia** po cerkwy chodyt' Spasa za ruczku wodyt', Spas sia jéj pytaje: chto w toj korowaj dbaje»* [3, с. 256].

У деяких текстах відповідно до етимологічного **o* в наголошеному новозакритому складі зафіксовано звук [ü] переднього ряду: *na stül* [3, с. 307, с. 320], *rüdnaja* [3, с. 308], *sokül* [3, с. 313], *hörszyj*, *na bök* [4, с. 97], *rüd* [3, с. 330], *wün* [3, с. 332], пор.: *«Oj z tamtoj storony Dunaju, klycze Marysia zawoju: Daj mi bateńku zawój mój! kładu winoczok **na stül** twój!»* [3, с. 320], *«Nasz drużba lakowaty litaje kole chaty; zaletyv do swynyci, **wün** dumav szo do świtlicy»* [3, с. 332]. Такий же рефлекс в результаті аналогії можливий у відкритому складі: *rüdynońce* [3, с. 349], *rüdynu* [3, с. 330], пор.: *«Kłaniaj sia Marysiu – kłaniaj sia moloda, nysko, pokorneńko, – żeb buło horoszeńko, ojcu i matiuńce, – bratowéj i sestruńce i wsiuji **rüdynońce**»* [3, с. 332].

Спорадично в закритих складах представлено розвиток давнього **o* в [и] (графічно – [*y*]), зокрема як у наголошеній позиції: *rydnyj* [3, с. 245], *postyj* [3, с. 246], *twyj* [3, с. 309], так і в позиції без наголосу: *na prybytyj dorozi* [4, с. 30], пор.: *«Wże do tebe **twyj** bateńko ne wstane, wże do twojich ukłonów ne stane»* [3, с. 309], *«I pała rosa na koneć prosa **na prybytyj** dorozi. Komu daty ta na dobranoc? ta diwczyni nebozi»* [4, с. 30].

Рефлексація в закритих складах давнього **e* так само залежить від наголосу. У закритих складах відповідно до наголошеного **e* можливі ті ж

лабіалізовані рефлекси, що й на місці **o*, зокрема монофтонги [o] / [’ó], [ó]: *utiók* [4, с. 57–58], *prytiók*, *utiók* [4, с. 85], *wpiók* [4, с. 117], *pryniós* [4, с. 117], *żónka* [4, с. 50]; [’u]: *prywiuz* [3, с. 290], пор.: *«Pojszow bidnyj czołowik u pole horaty, **żónka** joho mołodaja do korczmy hulaty»* [4, с. 50], *«**Utiók** że ja komoru, ony slidom za mnoju. **Utiók** że ja u stodołu, żytniom snopom nakryw sia»* [4, с. 57–58].

У ненаголошених закритих складах етимологічний **e* часом збережений: *kameń béleńkyj* [4, с. 33], *kameń u wodu* [4, с. 56], або ж унаслідок підвищення і звуження артикуляції представлений варіантом [и] (графічно – [*y*]): *kamyń kotyła* [4, с. 46], пор.: *«A tam pod jaworom leżyt **kameń** béleńkyj, a na tomu kaméniowy stoit kozak mołodeńkyj»* [4, с. 33], *«Na joho slidoczky tiażkyj **kamyń** kotyła, jomu za sziepońku szandyczku nasadyła»* [4, с. 46]. Спорадично в закритих складах у цій позиції представлено лабіалізовані монофтонги [у] / [’у] (графічно – [*u*] / [*’u*]) або [’о]: *weczur* [3, с. 338, с. 343], *do matiunki* [3, с. 353], *matiunko* [3, с. 348], *matiońka* [4, с. 59], пор.: *«Samy sidut do weczerońki, a tebe po wodu wyszlut, – sońce nyzeńko, – **weczur** blizeńko, ne wernesz sia zareńko»* [3, с. 343].

На місці наголошеного **ě* виявлено монофтонги [и] (графічно – [*y*]) *ryczeńko* [4, с. 20], *od smychu* [4, с. 133], *chlyb* [4, с. 66], *z ryczky* [4, с. 73], *mysyt’* [3, с. 256]; [е] [графічно – [*é*] / [*e]* / [*ie*]]: *béłeńkyj* [4, с. 33], *chrien* [4, с. 87], *objéły* [4, с. 72], *Diewa Maty* [3, с. 269], *zhoréła* [4, с. 39], *namiestniczku* [3, с. 272], *ne hnewajsia* [3, с. 276], пор.: *«Hoja, hoja, hoja! ide bydło z polia. Napyła sia **z ryczky**, pójdem na poryczky»* [4, с. 73], *«Bracisku, **namiestniczku**, sed’ sobie w kresliczku, umiéj sia tarhowaty, jak sestru prodawaty»* [3, с. 272]. Голосні ['a], ['o] на місці наголошеного **ě*, очевидно, зумовлені польським впливом: *całuje* [4, с. 34], *sodeleńko* [4, с. 61], пор.: *«A bratyszok po sadońku chodyt’, **sodełeńko** na ruczeńce nosyt’»* [4, с. 61].

У ненаголошеній позиції на місці **ě* в основному вживано [и] (графічно – [*y*]): *do wyńca* [4, с. 14], *zacwytajut’* [4, с. 21], *ne swytało* [4, с. 39], *byda* [4, с. 40, с. 64], *zaspywała* [4, с. 50], *swyczky* [4, с. 56], *synożatku* [4, с. 65], *pod myshkom* [4, с. 82], *w soroczcy*, *złodyj* [4, с. 87], *dydulu* [4, с. 96], *po ryci* [3, с. 249], *swytaje* [3, с. 276], *wyderce* [3, с. 364], пор.: *«Na mchu, ja na mchu, jahody zbérała, tychuju, choroszu piśniu **zaspywała**»* [4, с. 50], *«Z jedynaka – abo **złodyj**, – abo hulaka, – abo sobaka»* [4, с. 87], *«Płyne czołonoczok **po ryci** płacze bateńko po doczci»* [3, с. 249].

Інші нечасті рефлекси ненаголошеного **ě*, мабуть, зумовлені аналогією до наголошених складів; відзначено [*é*] / [*e*], [*ié*]: *do pasiéki* [4, с. 87], *po mordiacé* [3, с. 256], *mészczanyn* [4, с. 71], *létaty* [4, с. 60], *podjediat’* [3, с. 246], *po bołoté* [4, с. 66], пор.: *«Zahladały swaty, oknami do chaty czy tłusta kapusta? czy wełyki horszczyk [garnek] kaszy, czy **podjediat’** swaty naszy?»* [3, с. 246].

Етимологічний *y* переважно представлено загальноукраїнським рефлексом [и] (графічно – [*y*]), за винятком давніх звукосполук **gy*, **ky*, **xy*, в яких засвідчено вторинне м'якшення історично твердих задньоязикових та фарингального приголосних: *wykine* [4, с. 83], *wykinuw het* [4, с. 103], *pohibaty* [4, с. 85], *sobaki*, *podarunki* [4, с. 36], *bratyki* [3, с. 240], *konyki* [3, с. 241], *w nyżki*, *bojareńki* [3, с. 248], *toroczki rwut' sia* [4, с. 70], *za powodońki* [3, с. 277], *sziepki* [4, с. 84], *do pasiéki* [4, с. 87], *chustki* [3, с. 240], *z rutki* [3, с. 245], *dohanońki*, *nesławońki* [3, с. 247], пор.: *«Ladaszcze chocz y w wodu wpade, to ne zhyne, bo świataja woda nazad* ***wykine****»* [4, с. 83].

У фольклорних текстах із Холмщини широко відображено регулярність перезвуку ['а] > ['е] під наголосом. У різних словоформах його найчастіше виявлено після передньоязикових, зокрема й шиплячих, які в цьому ареалі зберігають історичну м'якість: *czies* [3, с. 327], *pomesziéła* [4, с. 131], *za sziepońku* [4, с. 46], *wuziewsia* [4, с. 48], *żiéty*, *wziéty* [4, с. 66], *porosietko* [4, с. 70], *diwcziéta* [4, с. 70], *mynieje* [4, с. 80], *cziésto* [4, с. 81], *duszie* [4, с. 80], *ne zawiéże* [4, с. 84], *duszie*, *w hołyszie*, *diédku* [4, с. 86], *żytie* [4, с. 96], *pjenyj* [4, с. 97], *tele* [4, с. 121], *pozycziéła buła* [4, с. 137], *sed'* [3, с. 272], *podiekuj* [3, с. 290], *wzieto* [3, с. 328], *zietieńko* [3, с. 341], пор.: *«Na[w]et kotowy ohona* ***ne zawiéże****»* [4, с. 84], *«Jomu* ***za sziepońku*** *szandyczku nasadyła, ja jomu do boku onuczyszcze wczepyła»* [4, с. 46], *«Poszła polka w pole* ***żiéty****, zabuła sia serpa* ***wziéty****; chlyb* ***wziéła****, serp zabuła, tak że polka w domu buła»* [4, с. 66]. Виявлено наслідки підвищення і звуження артикуляції наголошеного [а] після м'яких приголосних (у тому числі історично м'яких шиплячих) до [і]: *prohanije* [4, с. 63], *djik*, *ne żjiłuje*, *ne rozhanije*, *hridku* [4, с. 81], *psicza łapa* [4, с. 83], *wziwszy*, *hridky* [4, с. 85], *za czjis* [4, с. 97], *szirpajut'* [4, с. 97], *spanji* [4, с. 106], *pryhanije* [4, с. 117], *pryjniw* [4, с. 119], *wyhanily* [4, с. 126], *wziw sia* [4, с. 137], *z desitku* [4, с. 228], *zawizanyj* [3, с. 303], *marszjiłka* [3, с. 331], *zitia* [3, с. 341], пор.: *«****Djik ne żjiłuje*** *popa – [i]no* ***żjiłuje*** *sebe sam»* [4, с. 81], *«Ej kure, kure, ne pijte rano, pryjichav* ***marszjiłka*** *z woszcza ne rano»* [3, с. 331], *«Sywyj hołubońku, sédysz na dubońku;* ***prohanije*** *maty syna z korczmy do domońku»* [4, с. 63]. Спорадично зафіксовано звук із нижчою артикуляцією – [и] (графічно – [*y*]): *szypka* [3, с. 342], *hlynu ja na wodu* [4, с. 26], пор.: *«Na nim* ***szypka*** *hoża, jak czerwona róża»* [3, с. 342].

Подібне підвищення і звуження артикуляції ['а] засвідчено й у позиції без наголосу, як-от: *lihaj* [4, с. 38], *doraily jmu* [4, с. 133], *z pradinieczka* [3, с. 272], пор.: *«A ja w pecu nie palyła i weczery nie waryła. A néma szczo weczeraty,* ***lihaj*** *burłak i tak spaty»* [4, с. 38]. Можливо, цей же процес підтримує збереження давнього закінчення в іменниках середнього роду на **-ьje*: *na polowanie* [4, с. 105], *zile* [4, с. 108], *korinie*, *zbiże* [4, с. 130], *powiwanie*, *pokrywanie* [3, с. 249], *za hodowanie* [3, с. 324], *zawywanie*, *prykrywanie* [3, с. 345].

Словоформа *Jewdocho* [4, с. 44] може відображати натомість не так процес заступлення [’a] > [’e], як збереження давньої звукової структури кореневої морфеми, пор. гр. ***Εὐδοξία***, пор. у фольклорному контексті: *«Pójdy* ***Jewdocho*** *zo mnoju, budesz w moji matiónki słuhoju»* [4, с. 44].

Помічено підвищення і звуження артикуляції ненаголошеного [е], наслідком чого стає заступлення його звуком [и] (графічно – [*y*]): *pod czyrwonoju* [4, с. 39], *nyma* [4, с. 41], *czyrwone* [4, с. 49], *prystoły* [4, с. 56], пор.: *«De sama pała, cerkowcia stała, oj tam na dołyné, de hrudi pały,* ***prystoły*** *stały, oj tam na zełenój»* [4, с. 56].

Підвищення та звуження артикуляції ненаголошеного [е] може бути ще більш виражене – аж до [і]: *na koliso* [4, с. 86], *miczom* [3, с. 310], пор.: *«Tretiaja żiónka, to wże jak tretiaja woda* ***na koliso****»* [4, с. 86].

Активно відображено й розвиток у кінці слова та перед твердим приголосним голосного [е] незалежно від його походження в [о]; цей процес супроводжує збереження м’якої вимови більшості передньоязикових: *witior* [4, с. 10], *ne wynion* [4, с. 45], *wyszniowyj* [4, с. 65], *tanciowaty* [4, с. 69], *z kowalowym* [4, с. 69], *popod wiszniowym* [3, с. 277], *zastelonaja* [3, с. 325], *wnesiono*, *postawlono* [3, с. 340], *zelone* [3, с. 360], пор.: *«Horońkoju* ***witior*** *wije, dolynoju trawa szumyt’»* [4, с. 10]. Натомість відхилення від закономірності переходу ненаголошеного [е] в [о] перед твердим приголосним засвідчено у формі *ne czernijut’* [3, с. 303], пор.: *«W koło swatkowie w koło, na marszjiłońce hoło. Panczoszky ne belijut’ czerewyczky* ***ne czernijut’****»* [3, с. 303].

У холмських говірках, за опрацьованими свідченнями, вживані архаїчні форми без розвитку в ненаголошеній позиції [о] > [у]: *ne kowała* [3, с. 306], *wojowaty* [4, с. 10], *rabowaty* [4, с. 54], *szanowaty*, *hodowała* [4, с. 67], пор.: *«Oj ja wsi łuhy obletała, z medianych riczok ne puwała [pijała] w wyszniowych sadońkach* ***ne kowała****»* [3, с. 306]; [о] > [а]: *bohataja* [4, с. 35], *kołaczi* [4, с. 43], пор.: *«Ubohaja diwczynońka poszła w pole żaty,* ***bohataja****, choroszaja do korczmy hulaty. Ubohaja diwczynońka staju dożynaje,* ***bohataja****, choroszaja kwarty dopywaje»* [4, с. 35].

Кореневий вокалізм лексеми типу *łyżoczki* [3, с. 350], на думку Ю. Шевельова, може бути наслідком змішання форм *лъжька* та *лъжиця* (друга словоформа могла дати ****łyżycja*** (поряд із ****ilżycja***)) або ж такі форми могли перебрати ***y*** з дієслова ***лигати***. Менш імовірним є вплив пол. ***łyżka***, бо й у самій цій мові така форма є нерегулярною, а на південному заході Польщі та в північнокашубських говірках зберігається сподіваний варіант *łeżka* [2, с. 587–588], пор. у фольклорному контексті: *«Podiekujmy swatońkowe, bojarowe, Hospodu Bohu, gospodarowy i gospodyni za toj pysznyj obid. Szo mi buli za obrusy – to wse bileńkéjé, za chliby – to wse pszenycznéjé, za kuboczki – to wse zółotéjé,* ***za łyżoczki*** *– wse cynowéjé»* [3, с. 350].

Висновки. Проведений аналіз фонетичних особливостей говірок Холмщини на матеріалі фольклорних текстів, записаних Оскаром Кольбергом, засвідчив їхню складну та архаїчну структуру, яка відображає як загальноукраїнські, так і певні західноукраїнські та периферійні явища. Зафіксовано значну варіативність на місці етимологічних **o* та **e* в новозакритих складах. Широко відображено регулярність перезвуку [’a] > [’e] під наголосом після передньоязикових приголосних (*czies, diwcziéta, pomesziéła*). Крім того, виявлено підвищення і звуження артикуляції [a] після м’яких приголосних до [i] (*djik*, *hridku*).

Записи, датовані XIX століттям, слугують унікальним знімком (зрізом) мовної ситуації в регіоні на час їх фіксації. Вони дозволяють реконструювати архаїчні фонетичні риси говірок, які згодом могли бути втрачені або модифіковані. Фольклорні записи фіксують живе, автентичне мовлення носіїв, що створює лінгвістичний портрет регіональної етнічної групи. Аналіз мови фольклору (пісень, казок, прислів’їв) дозволяє вивчати не лише фонетику, а й узаємозв’язок мови, культури та світогляду мешканців Холмщини, роблячи ці тексти важливим елементом національної культурної спадщини й відкриваючи **перспективи** для подальших глибоких філологічних студій.

Література:

1. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова. Київ: Наукова думка, 1987. 245 с.
2. Шевельов Ю. Історична фонологія української мови. Харків: Акта, 2002. 1054 с.
3. Kolberg O. Dzieła wszystkie. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne; Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1964. T. 33: Chełmskie. Cz. 1. XII + 372 s.
4. Kolberg O. Dzieła wszystkie. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne; Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1964. T. 34: Chełmskie. Cz. 2. X + 265 s.

References:

1. Yermolenko, S. Ya. (1987). Folklor i literaturna mova [Folklore and the Literary Language]. Kyiv: Naukova dumka. 245 p. [in Ukrainian].
2. Shevelov, Yu. (2002). Istorychna fonolohiya ukrayinskoyi movy [Historical Phonology of the Ukrainian Language]. Kharkiv: Akta. 1054 p. [in Ukrainian].
3. Kolberg, O. (1964). Dzieła wszystkie. T. 33: Chełmskie. Cz. 1 [Complete Works. Vol. 33: Chełmskie. P. 1]. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne; Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. XII + 372 p. [in Polish].
4. Kolberg, O. (1964). Dzieła wszystkie. T. 34: Chełmskie. Cz. 2 [Complete Works. Vol. 34: Chełmskie. P. 2]. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne; Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. X + 265 p. [in Polish].

УДК 811.161.2'282.2(438.2):81'366.522:398

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-416-424

Грицевич Юрій Васильович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та лінгводидактики факультету філології та журналістики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-2716-3235

ДІАЛЕКТНЕ ПІДҐРУНТЯ ФОРМОТВОРЕННЯ ПРИКМЕТНИКІВ У КОРПУСІ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ ІЗ ПІДЛЯШШЯ В ЗАПИСАХ ІВАНА ІГНАТЮКА

Анотація. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення українських підляських говірок – унікального мовного ареалу на українсько-польсько-білоруському пограниччі. Ця територія, особливо надбузько-поліський регіон у Підляському воєводстві (Республіка Польща), має суперечливу мовознавчу кваліфікацію, хоча ще з XIX століття авторитетні вчені (Костянтин Михальчук, академік Юхим Карський і польські лінгвісти) однозначно кваліфікували ці говірки як співвідносні з північноукраїнським (західнополіським) континуумом. Нині говірки Підляшшя поступово зникають, що підкреслює невідкладність їхньої фіксації та наукового аналізу.

Мета статті – підтвердити на прикладі ад'єктивної словозміни виразний північноукраїнський характер говірок Північного Підляшшя й показати евристичну цінність фольклорних записів як діалектографічного матеріалу. Як емпіричну базу в статті використано уснопоетичні тексти з дев'яти рукописних збірників, упорядкованих видатним польським фольклористом і мовознавцем-діалектологом Іваном Ігнатюком (1928-2013). Ці записи вважаємо ключовим і правдивим джерелом інформації про специфічні риси місцевого народного мовлення, адже їх упорядник дотримувався принципів послідовного й точного відтворення діалектних особливостей на всіх мовних рівнях.

Детально прокоментовано морфологічну варіативність прикметникових флексій у фольклорних текстах. У ході дослідження встановлено, що специфіка творення форм прикметників чоловічого, жіночого й середнього родів значною мірою спричинена типовими для цього ареалу фонетичними процесами (наприклад, повна редукція [й], специфіка рефлексації давніх голосних тощо), а також граматичною індукцією. Автор висвітлив низку архаїчних та уніфікованих флексійних моделей у різних

відмінках і родах. Висновки підтверджують тезу про діалектну генезу мови фольклору. Інформаційний потенціал корпусу Івана Ігнатюка підтверджує високу евристичну значущість цих збірників як ключового джерела для вивчення особливостей народного мовлення Підляшшя.

Запропонований у статті комплексний підхід до аналізу морфологічних феноменів на фольклорному матеріалі може бути застосований для вивчення формотворення й інших лексико-граматичних класів у західнополіських говірках. Результати роботи становлять значний інтерес не лише для діалектології та історичної граматики української мови, але й для етнолінгвістики та досліджень мовної ситуації в українсько-польському прикордонні, сприяючи об'єктивному визначенню генези місцевих говірок.

Ключові слова: говірка, морфологія, прикметник, флексія, відмінок, рід, граматична аналогія, словозміна, фольклорний текст, Іван Ігнатюк, Підляшшя.

Hrytsevych Yurii Vasylovych PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Linguodidactics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-2716-3235

DIALECTAL BASIS OF ADJECTIVE FORMATION IN THE CORPUS OF FOLKLORE TEXTS FROM PIDLIASHSHIA IN THE RECORDINGS OF IVAN IHNATIUK

Abstract. The relevance of the study is determined by the need for a comprehensive investigation of the Ukrainian Pidliashshian patois – a unique linguistic area located on the Ukrainian-Polish-Belarusian borderland. This territory, especially the Nadbuzhzhia-Polissian region in the Pidliashshia Voivodeship (the Republic of Poland), has a controversial linguistic qualification, although since the 19th century, authoritative scholars (such as Kostiantyn Mykhalchuk, academician Yukhym Karsky, and Polish linguists) have unequivocally qualified these dialects as correlating with the North Ukrainian (West Polissian) continuum. Currently, the dialects of Pidliashshia are gradually disappearing, which underscores the urgency of their fixation and scientific analysis.

The aim of the article is to confirm the distinct North Ukrainian character of the North Pidliashshia dialects using the example of adjective inflection and to demonstrate the heuristic value of folklore recordings as dialectographic material. The author uses oral poetic texts from nine handwritten collections compiled by the prominent Polish folklorist and linguist-dialectologist Ivan Ihnatiuk (1928-

2013) as empirical base. These recordings are considered a key and authentic source of information about the specific features of the local folk speech, as their compiler pursued the consistent and precise reproduction of all dialectal peculiarities at all linguistic levels.

The morphological variability of adjective inflections in the folklore texts is commented upon in detail. The study established that the specificity of adjective form formation in the masculine, feminine, and neuter genders is largely caused by phonetic processes typical of this area (e.g., complete reduction of [j], reflexes of old vowels, etc.), as well as grammatical induction. The author highlighted a number of archaic and unified inflectional models across different cases and genders.

The conclusions confirm the initial thesis regarding the dialectal genesis of the language of folklore. The informational richness of Ivan Ihnatiuk's corpus confirms the high heuristic significance of these collections as a key source for studying the peculiarities of the folk speech of Pidliashshia.

The comprehensive approach proposed in the article for the analysis of morphological phenomena based on folklore material can also be applied to studying the form formation of other lexico-grammatical classes in West Polissian dialects.

The results of the work are of significant interest not only for the dialectology and historical grammar of the Ukrainian language but also for ethnolinguistics and studies of the language situation in the Ukrainian-Polish borderland, contributing to the objective determination of the genesis of local dialects.

Keywords: dialect, morphology, adjective, inflection, case, gender, grammatical analogy, declension, folklore text, Ivan Ihnatiuk, Pidliashshia.

Постановка проблеми. Українсько-польсько-білоруське пограниччя – цікава, дуже перспективна, але суперечлива з мовознавчого погляду територія. Ідеться про відносно невеликий підляський (надбузько-поліський) ареал у Підляському воєводстві Польщі над річками Західний Буг і Нарва. Зацікавлення місцевими говірками започатковано ще в середині XIX ст. У мовознавчих дослідженнях у Польщі й особливо в Білорусі їх найчастіше кваліфікували як білоруські. Вітчизняні ж науковці констатували: «Українські вчені віддавна, ще з XIX сторіччя, коли в мовознавстві не було політичної цензури і самоцензури, писали про те, що підляські говірки є продовженням західнополіських українських говірок. Наприклад, на першій українській діалектологічній карті, укладеній 1871 року Костянтином Михальчуком, показано, що це українські говірки. Українськими ці говірки визнавали основоположник білоруського мовознавства

академік Юхим Карський, відомі польські лінгвісти Владислав Курашкевич і Лешек Оссовський» [10, с. 25].

Учені констатують, що українські підляські говірки нині зникають: їх витісняє офіційна польська мова, а також білоруська, яку тут нині часто насаджують через школу і ЗМІ, бо ж місцеве населення свого часу помилково записане було білорусами.

Інформацію про специфічні риси місцевих говірок можна черпати з фольклорних збірників, звичайно, за умови, що фіксація такого фактажу передбачала послідовне й точне відтворення діалектних рис усіх мовних рівнів.

Мета дослідження – шляхом аналізу відображених в уснопоетичних текстах із Північного Підляшшя місцевих лінгвальних особливостей прикметників довести надійність, цінність і перспективність фольклорних записів як діалектографічного матеріалу, а також підтвердити виразний північноукраїнський характер говірок Північного Підляшшя.

Матеріал дослідження. Опрацьовано уснопоетичні тексти з Підляшшя, вміщені в дев'яти рукописних збірниках, упорядкованих відомим фольклористом Іваном Ігнатюком (Республіка Польща).

Виклад основного матеріалу. У називному відмінку однини факультативно засвідчено форми прикметників чоловічого роду твердої групи із флексією *-и*, що виникла внаслідок повної редукції кінцевого [й]: *хороши* [9, с. 7; 8, с. 18], *смачни* [8, с. 18], пор.: *«Ой хороши наш коровай, хороши, бо хороший коровай, бо цілий білий»* [9, с. 7]. Короткі форми прикметників чоловічого роду представлено прикладами *не весел* [6, с. 129], *жив, здоров* [6, с. 38], *біл* [7, с. 50], *зильон* [1, с. 10], *повон* [1, с. 17], *золот* [1, с. 21], *вишнюв* [7, с. 26], пор.: *«Брат кусає, ни ликає, в сад вишнюв всьо споглядає. Іди, сестро, в сад по діти, скажу дати обід їсти»* [9, с. 7].

У давальному та місцевому відмінках однини прикметники чоловічого та середнього родів оформлені за допомогою флексій: а) *-ом* як історичним закінченням місцевого відмінка*: у білом* [6, с. 22], *на бистром* [5, с. 25], пор.: *«У білом одінні з далекого края ізвитий віночок на голову вклала»* [6, с. 22]; б) *-ум*, що постала під упливом рефлексації **о* > [у] в закритому складі: *в вишньовум* [6, с. 14, с. 27; 7, с. 4, с. 18, с. 22, с. 43; 5, с. 26], *в тяжкум* [6, с. 46], *на липовум* [7, с. 45], *по молодум* [5, с. 24], *на шовковум* [5, с. 26], *в однум, в другум* [4, с. 4], *в каліновум* [4, с. 27], *на воронум, у зельонум* [2, с. 35], *у темнум* [2, с. 38], *по вишитум, по плетюнум, по крашонум* [2, с. 45], пор.: *«Ой ти дівчино чорнобривая, ой годі тобі плакати, є того цвіту по цілум світу і є в чим перебирати»* [6, с. 27]; в) *-уом*, де [уо] – дифтонг відповідно до **о*: *на битуом* [1, с. 18], *на жовтуом* [1, с. 61], *на тисовуом, на льнянуом* [1, с. 65], *при знайомуом* [5, с. 43], пор.:

«Ой там в лузі при лужку, при широкім полі, при знайомуом табуні куонь гуляв поволі» [5, с. 43]; г) *-им*, що засвідчує розвиток **о* > [и] в закритому складі: *у вишньовим* [6, с. 4, с. 16; 9, с. 12, с. 16; 8, с. 28], *по цілим* [6, с. 27], *в калиновим* [6, с. 28], *на кльоновим* [6, с. 31], *в гожим, в розвитим* [6, с. 43], *по широким* [6, с. 48], *по зельоним* [7, с. 34], *в тьомним, на Варшавським* [5, с. 8], *в темним* [5, с. 39], *по вишитим* [2, с. 45], *в зельоним* [9, с. 16, с. 19], *по новим* [1, с. 61], *по кованим* [1, с. 72], *на пишним* [1, с. 73], *в тернистим* [1, с. 86], *в вишневим* [8, с. 37], *под зельоним* [5, с. 47], пор.: *«В гожим розвитим садочку, де росла зельоная трава, всі стежки заросли травою, де я з своїм милим ішла»* [6, с. 43], *«На Варшавським ринку там музики грають – молодих рекрутуов до війська приймають»* [5, с. 8].

Відмінкові структури *батеньку рідній* [1, с. 13], *руоднього батенька* [1, с. 16], *рідня* [6, с. 32; 7, с. 17; 1, с. 15; 8, с. 33], *рудня* [5, с. 30] розглядаємо як результати аналогії до форм м'якої групи, пор.: *«Ой кому ж ти молода Гандзюлю кланяєш, колі ти свого руоднього батенька не маєш?»* [1, с. 16], *«Ой там під горою сніжок білюсєнький ходив до дєвчини козак молоденький, ходив він до єї і хтів єї взяти, но рідня матьонка не хтіла прийняти»* [4, с. 15].

Повні нестягнені форми прикметників жіночого роду в називному відмінку однини мають закінчення *-айа*: *меншая, ясная* [6, с. 5], *молодая* [6, с. 7, с. 22; 9, с. 9; 2, с. 26], *милая* [6, с. 5, с. 10, с. 14], *зеленая, високая* [6, с. 14], *тьомная* [6, с. 19], *піщаная, пищаная* [6, с. 25], *найстаршая* [6, с. 23], *шовковая* [6, с. 24], *сухая, миленькая, чорнобривая* [6, с. 27], *лихая* [6, с. 29], *мідяная* [6, с. 33], *нещасная* [9, с. 9], *глубокая* [9, с. 13], *бордовая, жовтая, облітая* [9, с. 22], *зимная* [8, с. 42], *холодная* [7, с. 5; 8, с. 45], пор.: *«Ой ти груше моя кучерявая, ой де ж ти виросла прехорошая?»* [4, с. 15], *«Бордовая ружа – знакомство, червоная ружа – любов, а жовтая ружа – розлука, а білая облітая сльозой»* [9, с. 22].

Діалектну специфіку родового відмінка однини прикметників жіночого роду твердої групи визначають закінчення: а) *-ейі*, закономірне у формах м'якої групи та поширилося за аналогією на форми твердого різновиду: *з глубшеї* [6, с. 45], *хорошеї* [5, с. 48], *чужеї* [1, с. 21, с. 48; 8, с. 43], *з Божеї* [1, с. 95], *до собачеї* [8, с. 11], *з холоднеї* [6, с. 5], *з великеї* [7, с. 19], *темненькеї* [7, с. 20; 5, с. 20; 3, с. 14], *дівчицькеї* [7, с. 40], *дорогеї* [5, с. 11; 3, с. 17], *холоднеї* [5, с. 18], *із новеї* [5, с. 27; 2, с. 12], *в циганськеї* [4, с. 18], *з-пуод золотеї, з-пуод дорогеї* [1, с. 17], *з богатеї* [1, с. 23], *молодеї* [1, с. 103; 8, с. 49], *до новеї* [8, с. 30], пор.: *«До дороженьки, до далєкеї, то кони вороніï, а до ровуов, до глубоких сваткове молодиї»* [1, с. 3], *«До дороженьки, до далєкеї, то кони вороніï, а до ровуов, до глубоких сваткове молодиї»* [1, с. 3]; б) *-ийі*, яке постало з *-ейі* і засвідчує підвищення і

звуження артикуляції ненаголошеного [и]: *з Божиї* [9, с. 10], *для вражиї* [9, с. 27], пор.: *«І вже з тої вражий баби всі люде смиються, що для вражиї баби куре не ведуться, ша, ша, ша, ша»* [9, с. 27]; в) *-ий*, що походить з *-ийі* через редукцію кінцевого [і]: *до білий* [5, с. 30], пор.: *«Горох, мати, горох, мати, горох при дорози,вчипив козак свого коня до білий берози»* [5, с. 30]; г) *-ой*, яке постало з історичної флексії твердої групи *-ойі* шляхом редукції кінцевого [і]: *з ярой* [5, с. 5], *правой* [6, с. 34], пор.: *«Скрипка з липи, скрипка з липи, струни з ярой рути, як заграли хлопци марша, до Варшави чути»* [5, с. 5].

У давальному-місцевому відмінках однини аналізовані прикметники мають флексії: а) *-ой*, що історично виступала у формах твердої групи: *в новенькой* [7, с. 48], *в неслишной, в незнаной* [6, с. 22], *з білявой, з рудой* [5, с. 37], пор.: *«Мати сина міла, не на ліхо вчила: «Ой не ходи, мой синочку, в четвер по вечери, ой не носи свистьолики в новенькой кішені»* [7, с. 48]; б) *-уй*, що відображає розвиток **о, *е* > [у]: *в правуй* [6, с. 15, с. 16; 2, с. 15], *в чужуй* [6, с. 25; 7, с. 50; 9, с. 12], *в сируй* [6, с. 32; 5, с. 29], *на тисовуй* [6, с. 33], *молоденькуй* [7, с. 5; 1, с. 35], *молодуй* [7, с. 12; 1, с. 106], *у хорошуй* [7, с. 28], *в Луховуй* [1, с. 48], *в новуй* [1, с. 69], *на ранюй, на біднюй* [8, с. 31], *в рублянуй* [8, с. 32], *в биструй* [8, с. 43], пор.: *«Ввуойшла її руодня мати новиї двери – льижить єї дитинонька в кровавуй постелі»* [4, с. 4], *«Пропіла маті дочку на солодкум медочку, на гуркуй горілонці з зятьом в комороні»* [1, с. 34]; в) *-уой*, де [уо] – рефлекс **о*: *молодуой* [1, с. 35], *в чужуой* [2, с. 37], *в правуой* [6, с. 15], пор.: *«В правуой ручці ключик від мого серденька, бо моє серденько треба замикати, про свого милого треба забувати»* [4, с. 15]; г) *-ий*, що відображає розвиток **о* > [и]: *в розпущоний* [6, с. 22], *на зельоний* [9, с. 28], *в ночний* [6, с. 22], *з вражий* [9, с. 27], пор.: *«Ой там на мурави, ой там на зельоний, ой там лежить жолнєж так тяжко раньоний»* [9, с. 28].

В орудному відмінку однини прикметників жіночого роду твердого різновиду відмінювання простежено уніфікацію закінчень на основі м'якої відміни, у зв'язку з чим словоформи обох різновидів мають закінчення *-ейу*: *над бистрею* [6, с. 5], *із милею* [6, с. 18], *чужею* [6, с. 21], *найстаршею* [6, с. 23], *над козацькєю* [6, с. 32], *милею* [6, с. 34], *малею* [6, с. 36; 7, с. 30; 3, с. 21], *молодею* [7, с. 8; 3, с. 19], *пуод білею* [7, с. 25], *за милею* [5, с. 13], *червонею* [5, с. 29], *добрею* [1, с. 38], *ярею* [2, с. 8; 1, с. 66], *дрібнею* [8, с. 5, с. 42], пор.: *«Над козацькєю могилой чорний ворон краче, а над тею дєвчиною рідня мати плаче»* [6, с. 32], *«Сивий ти коню, сивий ти коню, з шолковею уздою, як заїдемо до тестя мого, то заржи подо мною»* [3, с. 4].

В аналізованих уснопоетичних текстах активно функціонують членні нестягнені форми прикметників середнього роду обох різновидів, оформлені за допомогою архаїчної флексії твердої групи *-ойе*: *розмайноє* [6,

с. 6], *козацькоє* [6, с. 7], *білоє* [6, с. 12], *бідноє* [6, с. 22], *зельоноє* [6, с. 17; 2, с. 23], *остатньоє, любоє* [6, с. 42], *найстаршоє* [7, с. 31], *нимецькоє* [4, с. 26], *гуоркоє* [2, с. 23], *водяноє* [2, с. 28; 3, с. 12; 1, с. 108], *коровайноє* [1, с. 9], *славноє* [1, с. 14], пор.: *«Ой не плач, моє любоє серденько, своїх сліз по мені не марнуй, но прошу тебе, люба дівчинонько, біле личко своє пошануй»* [6, с. 42], *«Ей калино, калино! Нещасливая годино! Нещасливоє зіллє! Не поспіло на весіллє на той день, на неділю, Ганулі на віночок»* [1, с. 60]. Спорадично фіксовані прикметники середнього роду з флексією *-ейе*: *нелюдськеє* [7, с. 10], пор.: *«Ой, не миле, муой миленький, вбираннє, коли нелюдськеє з тобою мешканнє»* [7, с. 10].

Відмінкова структура прикметника у словосполученні *на сіноє море* [5, с. 36] ілюструє наслідок граматичної аналогії до твердої групи, пор.: *«По садочку ходить, цвіточки зриває, цвіточки зриває на море кидає, на сіноє»* [5, с. 36].

Нестягнені прикметники в називному та знахідному відмінках множини представлені формами з флексіями: а) *-ийі,* за походженням з *-ыи*: *смутниї* [6, с. 6], *чорниї* [6, с. 12], *сумниї, худиї* [6, с. 19], *білиї* [6, с. 43; 7, с. 52; 4, с. 14], *заплаканиї* [6, с. 21], *морськиї* [6, с. 22], *молодиї* [6, с. 22, с. 28, с. 31; 7, с. 21; 3, с. 2; 1, с. 29], *за новиї* [6, с. 30], *вороніїї* [6, с. 31; 1, с. 40; 8, с. 32], *сивиї* [6, с. 32; 9, с. 29; 1, с. 19], *дорогиї* [7, с. 9], *малиї* [7, с. 41; 1, с. 36], *дорогиї* [7, с. 42; 4, с. 18], *солодкиї* [7, с. 43], *зельониї* [7, с. 49], *чужиї* [5, с. 6; 1, с. 43], *близенькиї, смертельниї* [4, с. 4], *новиї* [4, с. 14], *свіжиї* [2, с. 14], *красниї* [2, с. 19], *пшеничниї* [2, с. 21], *тисниї* [2, с. 25], *пишниї* [2, с. 25, с. 35], *золотиї* [4, с. 14; 2, с. 40; 8, с. 27], *перкальовиї, шовковиї, крамниї, вельикиї* 2, с. 44], *по червоніїї* [2, с. 44], *градовиї, трудовиї* [21, с. 103], *лихиї* [8, с. 5], *тутейшиї* [8, с. 9], *склянниї* [8, с. 16], пор.: *«Бодай вам, дивочки, з рутки виночки, і перкальовиї сорочки, і шовковиї поясочки, і крамниї хвартушочки»* [2, с. 44]; б) *-ийе, -ійе*, які кваліфікуємо як закономірні для підляського діалектного середовища рефлекси колишніх закінчень знахідного множини прикметників чоловічого роду -ыѣ, -ѣѣ: *ружовиє, січовиє* [5, с. 36], *сівиє* [6, с. 33], *голубиє, золотиє* [6, с. 39], *на ружовиє* [1, с. 35], пор.: *«Ой гиля, гиля, сівиє гусі, ой гиля, гиля до води, прошу я тебе, повтараю: «Ти до другої не ходи»* [6, с. 33].

Натомість у стягнених формах твердої групи засвідчено флексію *-и*: *німи* [6, с. 14], *біли* [6, с. 21; 7, с. 16; 5, с. 7; 8, с. 43], *зморони* [6, с. 10], *весьоли* [6, с. 26, с. 43], *чорни* [6, с. 32], *минули* [6, с. 36], *голуби, місячни* [6, с. 37], *буйни* [6, с. 46], *за шовкови* [6, с. 48; 2, с. 38], *сіви* [7, с. 2], *зелізни* [7, с. 5], *кари* [7, с. 13], *друобни* [7, с. 19], *рижи* [4, с. 27], *народни* [4, с. 28], *бідни* [4, с. 29], *сурови* [8, с. 9], *здорови* [1, с. 100; 8, с. 8], *зельони* [8, с. 42], *найвірнійши, найбистрійши* [4, с. 18], пор.: *«Ой лихиї сусіди, що ж вам злого*

зробила, через ваші дурни язики своє серце всушила» [7, с. 22], *«Ой пуойду я по водицю, де зелізни ключи, полюбила гультяїка водицю беручи»* [7, с. 5], *«Слугі мої найвірнійши, закладайте кони найбистрійши, одвезіте сестру мою, завезіте в сторону мою»* [4, с. 18].

У підляських говірках зауважено словоформи із прикметниковим компаративним суфіксом *-ійш-: сивійша, милійша* [6, с. 24], *раднійша* [7, с. 28], *зеленійша* [2, с. 31], *найвірнійши, найбистрійши* [4, с. 18], пор.: *«Ой став собі та й думає – летить голуб сивий.*

Голуб сивий, голуб сивий – голубка сивійша, батько милий, мати мила – дівчина милійша» [6, с. 24].

Висновки. Емпірична база, сформована з фольклорних джерел, дає змогу констатувати, що формотворча специфіка прикметників у підляських говірках спричинена переважно фонетичними процесами, властивими для цього ареалу.

Розширений репертуар флексій досліджених ад'єктивів додатково пояснюється граматичною індукцією. Проаналізований корпус народно-поетичних текстів підтверджує тезу про діалектну природу мови фольклору та високу евристичну значущість фольклорних записів як ключового джерела для дослідження народного мовлення.

Запропонований у роботі комплексний розгляд морфологічних явищ на матеріалі фольклору може бути екстрапольований на аналіз творення форм інших лексико-граматичних класів у західнополіських говірках. Результати роботи становлять значний інтерес не лише для діалектології та історичної граматики української мови, а й для етнолінгвістики та досліджень мовної ситуації в українсько-польському прикордонні, сприяючи об'єктивному визначенню генези місцевих говірок.

Література:

1. Ігнатюк І. Обрадовиї писньі з Подляшшя. Весільниї писньі. Люблін, 1982. 170 с.
2. Ігнатюк І. Подляськії веснянкі. Люблін, 1982. 62 с.
3. Ігнатюк І. Народні пісні з Підляшшя. Люблін, 1983. 37 с.
4. Ігнатюк І. Народниї писньі з Подляшшя. Балади й гісторичниї писньі. Лаймен, 1984. 36 с.
5. Ігнатюк І. Народниї писньі з Подляшшя. Кавалірськії писньі. Лаймен, 1984. 54 с.
6. Ігнатюк І. Народниї писньі з Подляшшя. Любовниї писньі. Лаймен, 1985. 69 с.
7. Ігнатюк І. Народниї писньі з Подляшшя. Родинно-побутовиї писньі. Лаймен, 1985. 64 с.
8. Ігнатюк І. Фольклорні записи з Підляшшя. Люблін, 2003. 77 с.
9. Ігнатюк І. Фольклорні записи з Підляшшя. Люблін, 2005. 76 с.
10. Савчук С. Підляські говірки – частина українського мовного простору. *Над Бугом і Нарвою*. 2006. № 1. С. 25.

References:

1. Ihnatiuk, I. (1982). *Obradovyyi pysni z Podliashshia. Vesilnyyi pysni* [Ritual songs from Pidliashshia. Wedding songs]. Liublin.
2. Ihnatiuk, I. (1982). *Podliaskyyi vesnianky* [Pidliashshian spring songs]. Liublin.
3. Ihnatiuk, I. (1983). *Narodni pisni z Podliashshia* [Folk songs from Pidliashshia]. Liublin.
4. Ihnatiuk, I. (1984). *Narodnyyi pysni z Podliashshia. Balady y historichnyyi pysni* [Folk songs from Pidliashshia. Ballads and historical songs]. Laimen.
5. Ihnatiuk, I. (1984). *Narodnyyi pysni z Podliashshia. Kavalirskiyi pysni* [Folk songs from Pidliashshia. Boy's songs]. Laimen.
6. Ihnatiuk, I. (1985). *Narodnyyi pysni z Podliashshia. Liubovnyyi pysni* [Folk songs from Pidliashshia. Love songs]. Laimen.
7. Ihnatiuk, I. (1985). *Narodnyyi pysni z Podliashshia. Rodynno-pobutovyyi pysni* [Folk songs from Pidliashshia. Family and everyday life songs]. Laimen.
8. Ihnatiuk, I. (2003). *Folklorni zapysy z Pidliashshia* [Folklore recordings from Pidliashshia]. Liublin.
9. Ihnatiuk, I. (2005). *Folklorni zapysy z Pidliashshia* [Folklore recordings from Pidliashshia]. Liublin.
10. Savchuk, S. (2006). Pidliaski hovirky – chastyna ukrainskoho movnoho prostoru [Pidliashshia patois – a part of the Ukrainian language space]. *Nad Buhom i Narvoiu, (1),* 25.

УДК 81’25:81’37:81’276.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-425-440

Громовенко Вікторія Володимирівна доктор філософії, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-6706-3231

Нідзельська Юлія Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Навчально-науковий інститут філології, Житомирський державний університету імені Івана Франка, м. Житомир, https//orcid.org/0000-0003-3946-4788

Трикашна Юлія Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови, Навчально-науковий інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, М. Київ, https//orcid.org/0000-0002-6445-8809

Шевель Святослав Миколайович кандидат філологічних наук, асистент кафедри української мови та прикладної лінгвістики, Навчально-науковий інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-0645-1430

ВИРАЖЕННЯ НОРМАТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ В РЕЗОЛЮЦІЇ ГЕНЕРАЛЬНОЇ АСАМБЛЕЇ ООН: ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Статтю присвячено виокремленню, класифікації та зіставленню лексико-граматичних засобів, що реалізують нормативну модальність, в англійському та українському варіантах тексту «Загальної декларації прав людини». Дослідження спрямоване на виявлення мовних засобів для вираження дозволу, обов’язку та заборони, здійснення зіставного аналізу фрагментів тексту з метою виявлення співпадінь і розбіжностей модального припису, а також визначення ізоморфних і аломорфних рис нормативної модальності в англійській та українській мовах. Дослідження охоплює три етапи: на першому етапі здійснено суцільну вибірку мовних засобів нормативної модальності та порівняння їх значень за допомогою тлумачних словників обох мов. На другому етапі проведено класифікацію лексико-граматичних одиниць та визначено їхні функції у зіставлюваних текстах. Третій етап передбачав узагальнення результатів за допомогою методу синтезу та формулювання перспектив

подальших досліджень. Виявлено, що для вираження дозволу використовуються дієслівні сполуки англійською *to have the right to, to be entitled to* та українською *мати право на*, які актуалізують у семантичній структурі «наявність права» та «певні привілеї». Для вираження обов'язку застосовуються англійські модальні дієслова *shall, should* та українське присудкове слово *повинен*, що актуалізують сему «обов'язковість».

Заборона реалізується через комбінацію заперечного займенника з модальними дієсловами та пасивним інфінітивом в обох мовах, при цьому аломорфними рисами є використання конструкцій із дієсловом-зв'язкою для дозволу в англійському тексті, активного інфінітива після модального дієслова та подвійного заперечення в українському тексті.

Зіставний аналіз засвідчує, що лексико-граматичні засоби нормативної модальності слугують для характеристики дій як дозволених, обов'язкових або заборонених, а їхня реалізація відрізняється у деталях семантики та граматичної структури. Подальші перспективи дослідження пов'язані з аналізом мовних засобів нормативної модальності в юридичних документах ЄС та способів їх відтворення в українських перекладах.

Ключові слова: нормативна модальність, засоби вираження модальності, резолюція ООН, зіставний аналіз, юридичний текст, англійська мова, українська мова.

Hromovenko Viktoriia Volodymyrivna Doctor of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Communication, International Humanitarian University, Odesa, https//orcid.org/0000-0001-6706-3231

Nidzelska Yuliia Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of English Philology and Translation, Educational and Scientific Institute of Philology, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https//orcid.org/0000-0003-3946-4788

Trykashna Yuliia Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation from English, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-6445-8809

Shevel Sviatoslav Mykolaiovych Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor at the Department of Ukrainian Language and Applied Linguistics, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-0645-1430

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

EXPRESSION OF NORMATIVE MODALITY IN THE UN GENERAL ASSEMBLY RESOLUTION: A COMPARATIVE ASPECT

Abstract. The article is devoted to identifying, classifying, and comparing the lexico-grammatical means that express normative modality in the English and Ukrainian versions of the *Universal Declaration of Human Rights*. The study focuses on detecting linguistic tools for expressing permission, obligation, and prohibition, conducting a comparative analysis of text fragments to identify coincidences and divergences in modal prescriptions, and determining the isomorphic and allomorphic features of normative modality in both languages.

The research was carried out in three stages. At the first stage, a complete sampling of linguistic means expressing normative modality was conducted, and their meanings were compared using English and Ukrainian explanatory dictionaries. At the second stage, lexical and grammatical units were classified, and their functions in the parallel texts were identified. The third stage involved generalizing the results using the method of synthesis and outlining further research prospects.

It was found that permission is expressed by English verbal phrases *to have the right to* and *to be entitled to*, and the Ukrainian equivalent *мати право на*, which activate in the semantic structure the notions of "possession of a right" and "certain privileges." Obligation is conveyed through English modal verbs *shall* and *should* and the Ukrainian predicate word *повинен*, which actualize the semantic feature of "mandatory action." Prohibition is expressed through a combination of negative pronouns with modal verbs and passive infinitives in both languages, while allomorphic features include the use of copular constructions for permission in English, active infinitives after modal verbs, and double negation in Ukrainian.

The comparative analysis demonstrates that lexico-grammatical means of normative modality characterize actions as permitted, obligatory, or prohibited, with differences in semantic and grammatical implementation. Further research prospects include the study of normative modality in European Union legal documents and methods of rendering them in Ukrainian translations.

Keywords: normative modality, means of expressing modality, UN resolution, comparative analysis, legal text, English language, Ukrainian language

Постановка проблеми. Сучасні дослідження у сфері зіставної лінгвістики зосереджують увагу на функціонуванні мовних засобів, що виражають ставлення мовця до власного висловлення. У цьому контексті дедалі більшої актуальності набувають праці, присвячені особливостям вираження модальності в міжнародно-правових документах, оприлюднених

на офіційних сайтах міжнародних організацій мовами держав — їхніх членів. Аналіз таких текстів дає змогу виявити спільні та відмінні риси реалізації категорії модальності у зіставлюваних мовах. Наше дослідження спрямоване на з'ясування того, як нюанси обов'язку, дозволу та необхідності, властиві юридичним текстам, передаються в різних лінгвістичних і правових системах [1]. Зіставний аналіз засобів вираження модальності здійснено на матеріалі паралельних текстів *«Загальної декларації прав людини»*, поданих англійською та українською мовами на офіційних сторінках вебсайту Організації Об'єднаних Націй. *«Загальна декларація прав людини»* була розроблена Комісією з прав людини під головуванням відомої правозахисниці та делегатки ООН від США Елеонори Рузвельт після завершення Другої світової війни. Документ, ухвалений Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року, має статус офіційного акта одного з головних органів Організації Об'єднаних Націй і вважається першим міжнародно-правовим документом, що проголосив основні права та свободи людини. Декларація належить до так званого *«м'якого права»* (*soft law*), тобто до актів, які не мають обов'язкової юридичної сили, проте справляють значний вплив на формування міжнародних правових норм і національних законодавчих систем [2]. Проте *«Загальна декларація прав людини»* стала основою для подальшої розробки низки міжнародних конвенцій у сфері прав людини. Як юридичний документ, декларація містить висловлення волі, позиції або рішень щодо певних міжнародних питань. Структурно резолюція складається з двох частин: преамбули, у якій обґрунтовуються мотиви ухвалення документа, подаються посилання на попередні документи та принципи, і резолютивної (оперативної) частини, де викладаються конкретні рішення, заклики, зобов'язання або рекомендації [3].

Теоретичні засади дослідження. У лінгвістиці модальність, що є комплексним і багатоаспектним явищем [4], розглядається як базова логіко-граматична та функціонально-семантична категорія, яка відображає співвідношення змісту висловлення з реальною дійсністю, а також ставлення мовця до висловленого. Залежно від функції, яку модальність виконує в тексті, зокрема в текстах права чи нормативних документах, її класифікують за різними критеріями.

Нормативна модальність характеризує практичну дію з погляду її співвіднесеності з системою норм, прийнятних у певному суспільстві, і є невід'ємною складовою юридичних текстів.

Аналіз *«Загальної декларації прав людини»* дає змогу дослідити засоби вираження нормативної модальності, що функціонують в англійському та українському варіантах цього документа ООН, а також виявити ізоморфні

та аломорфні риси у вираженні категорій дозволеного, обов'язкового та забороненого у сфері основних прав людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні міжнародно-правові документи, що регулюють відносини між державами на міжнародній арені, виступають об'єктом лінгвістичних досліджень у межах низки наукових напрямів. Зокрема, у комунікативно-прагматичних студіях увага зосереджується на аналізі лінгвопрагматичних характеристик дипломатичного підстилю офіційно-ділового стилю [5]. У стилістиці досліджуються жанрово-стилістичні особливості міжнародних юридичних документів, а також норми вживання характерних для них синтаксичних конструкцій [6]. Нова галузь мовознавства — юридична лінгвістика — концентрує увагу на вивченні мовних особливостей законодавчих і нормативно-правових текстів, а також на аналізі взаємодії мовних і правових структур у процесі формулювання юридичних норм [7]. Окрема низка досліджень присвячена аналізу способів перекладу юридичної лексики та термінології Європейського Союзу українською мовою, зокрема питанню відтворення семантичних, прагматичних і культурно маркованих компонентів правової комунікації [8; 9; 10].

Постійний інтерес лінгвістів викликають теоретичні аспекти осмислення категорії модальності як філософської та лінгвістичної категорії, що відображає складні взаємозв'язки між мовою, мисленням і дійсністю [11; 12]. Використання англійських модальних дієслів для вираження модальності обов'язку та можливості досліджується, зокрема, на матеріалі офіційної документації, зокрема митних документів. У таких розвідках підкреслюється, що модальні дієслова дають змогу дотриму-ватися некатегоричного формату спонукання до дії, пом'якшуючи імперативність висловлення та запобігаючи надмірній категоричності у формулюваннях [13]. Директивність нормативних суджень, а також експліцитне й імпліцитне вираження нормативної (деонтичної) модальності вивчаються на матеріалі Кримінального кодексу України [14]. У царині перекладо-знавства [15] аналізується інтенсифікація деонтичної облігативної модальності в українських перекладах.

Визначання нюансів та потенційних розбіжностей, що виникають у передачі модальних виразів між англійським та українським юридичним текстами, сприяє глибшому розумінню міжмовної юридичної комунікації. Це особливо важливо з огляду на властивий вплив різних жанрів на модальність, де такі тексти часто використовують модальні вирази для передачі порад, зобов'язань або дозволів [16].

У розумінні фон Фінтела та Іатріду модальність – це семантична категорія, яка виражає можливість або необхідність відносно певного

набору припущень чи обставин (модальної бази). Модальні дієслова (*must, may, can, ought to, should* тощо) не описують фактичний стан речей, а позначають співвідношення між висловлюванням і множиною можливих світів, визначених знаннями, обставинами чи нормами [17]. У книзі Пола Портнера "Modality" [18] модальність визначається як граматична та семантична категорія, що виражає ставлення мовця до істинності або необхідності висловлювання, охоплюючи такі поняття, як можливість, необхідність, обов'язок і дозвіл [18].

Таким чином, попередні дослідження демонструють багатогранність підходів до вивчення модальності в юридичних та перекладних текстах, зокрема способів вираження обов'язку, дозволу та заборони. Враховуючи ці наукові напрацювання, наше дослідження зосереджується на зіставленні англійського та українського варіантів одного з ключових міжнародно-правових документів – *«Загальної декларації прав людини»*.

Мета. Дослідження спрямоване на виокремлення, класифікацію та зіставлення лексико-граматичних засобів, що реалізують нормативну модальність, в англійському та українському варіантах тексту *«Загальної декларації прав людини»*. Мета деталізується у наступних завданнях:

1) виокремити та класифікувати лексико-граматичні засоби англійської та української мов, що використовуються у тексті "*Загальної декларації прав людини*" для вираження дозволу, обов'язку та заборони;

2) здійснити зіставний аналіз фрагментів загальної декларації з метою виявлення співпадіння / неспівпадіння модального припису;

3) визначити та описати ізоморфні та аломорфні характеристики використання виокремлених засобів нормативної модальності, в мовах, що зіставляються.

Виклад основного матеріалу дослідження. Автори зосередились на виявленні та класифікації засобів вираження нормативної модальності в паралельних англійському та українському текстах «Загальної декларації прав людини». Крім того, в дослідженні детально розглядаються лексичні одиниці та синтаксичні структури, що використовуються в обох мовах для вираження нормативної модальності, а також вивчається, як лексичні та граматичні засоби, такі як модальні та присудкові дієслова, іменники, специфічні дієслівні конструкції, заперечні займенники та частки впливають на загальне нормативне модальне значення в контексті резолюції ООН. Розвідка охоплює три етапи, на першому з яких шляхом суцільної вибірки було виокремлено мовні засоби вираження нормативної модальності в англійському [19] та українському [20] текстах Загальної декларації прав людини, розміщеної на офіційному сайті ООН. На цьому етапі тлумачні словники англійської та української мов було залучено для

порівняння об'єму значення засобів нормативної модальності. На другому етапі було скласифіковано мовні одиниці та виокремлено їхні функції в зіставлюваних юридичних текстах. Шляхом зіставного аналізу було виокремлено ізоморфні та аломорфні риси презентації нормативної модальності.

Третій етап дозволив узагальнити результати розвідки за допомогою загальнонаукового методу синтезу та сформулювати подальші перспективи дослідження.

До основних функцій нормативної модальності у міжнародно-правовому документі відносимо припис, як спонукання до виконання або невиконання певних дій, що є дозволеними, обов'язковими або забороненими, та оцінку таких дій як дозволених, обов'язкових або заборонених, відповідно.

Для вираження дозволу, коли йдеться про наявність прав людини, у зіставлюваних текстах використовуються дієслівні сполуки *to have the right to / мати право на*:

Everyone has the right to life, liberty and security of person [19].

Кожна людина має право на життя, свободу та особисту недоторканність [20].

В обох мовах використано дієслівні словосполуки: *to have the right / мати право,* де *right* визначається в тлумачному словнику англійської мови як *the power or privilege to which one is justly entitled* [21], а український іменник *право* як *система встановлених або санкціонованих державою загальнообов'язкових правил (норм) поведінки, що виражають волю панівного класу або всього народу* [22, С. 1101]. Як бачимо зі словникових визначень, англійський іменник *right* актуалізує у семній будові слова семи 'влада або привілей', 'справедливо отримані', при цьому не наголошується на тому, хто є гарантом надання прав. У значенні українського іменника *право* акцент зроблено на державному регулюванні системи загальнообов'язкових правил і норм поведінки та їхнім зв'язком з панівним класом або суспільством загалом.

Додатково, для вираження дозволу в англомовному тексті використовується конструкція з інфінітивом у пасивному стані *to be entitled to*:

Everyone is entitled to a social and international order in which the rights and freedoms set forth in this Declaration can be fully realized [19].

У наведеному прикладі дієприкметник *entitled* у пасивному стані має значення *having a right to certain benefits or privileges* [21] і в семантичній структурі актуалізує значення «*наявність права*» та «*певні вигоди і привілеї*». При цьому пасивний стан дієприкметника вказує на те, що ці права на вигоди та привілеї надаються особі зовнішнім джерелом.

У паралельному українському тексті відповідником англійської конструкції *to be entitled to* виступає сполука з дієсловом в активному стані *мати право:*

Кожна людина має право на соціальний і міжнародний порядок, при якому права і свободи, викладені в цій Декларації, можуть бути повністю здійснені [20].

Використання в українському варіанті документу дієслова в активному стані *мати* у значенні *уживається на означення того, що комусь належить що-небудь* [23, С. 648] актуалізує у семній структурі дієслова сему ‘приналежність’ та вказує на невід’ємний характер права людини.

Відсутність прямого співпадіння припису та оцінки дії у порівнюваних мовах спостерігається в тих випадках, коли англійська конструкція з інфінітивом у пасивному стані *to be entitled to the rights and freedoms* відповідає українській фразі з присудковим словом *повинен*:

Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration… [19].

У вищенаведеному прикладі сполука *to be entitiled to the rights and freedoms* реалізує дозвіл.

В українському варіанті тексту використано фразу *повинна мати*:

Кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією… [20].

Присудкове слово *повинен,* яке *уживається як член складеного присудка в сполученні з допоміжним дієсловом «бути» або без нього: а) для вираження значення: який має своїм обов'язком, зобов'язаний щось робити, мати яку-небудь якість, властивість* [24, С. 656] у своїй семній будові актуалізує сему ‘мати своїм обов’язком’, що дозволяє зробити висновок про те, що в українському варіанті тексту декларації виражається обов’язок.

Засобом вираження обов’язковості певних приписів є використання фраз *to have duties / мати обов’язки*:

Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible [19].

Кожна людина має обов'язки перед суспільством, у якому тільки й можливий вільний і повний розвиток її особи [20].

У цьому випадку обов’язковість припису міститься з значенні англійського іменника *duty – something you must do because it is morally or legally right* [25] та українського іменника *обов’язок – те, чого треба беззастережно дотримуватися, що слід безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління* [26, С. 548]. Як бачимо зі словникових визначень, обидва іменники актуалізують у своїй семній структурі семи ‘необхідність виконання’, ‘морально

правильний', проте, якщо англійський іменник акцентує увагу на такому, що відповідає закону (*legally right*), то український іменник робить наголос на більш загальних вимогах суспільства. Додатково в значенні українського іменника знаходимо сему 'безумовність виконання'.

Припис обов'язковості реалізують сполуки з модальними дієсловами *shall* або *should* в англійській мові та присудковим словом *повинний* в українській мові. Наприклад,

The will of the people shall be the basis of the authority of government [19].

Воля народу повинна бути основою влади уряду [20].

Як бачимо з прикладу, модальне дієслово *shall*, що має значення *used in laws, regulations, or directives to express what is mandatory* [21], та присудкове дієслово *повинна* актуалізують у своїй семній будові сему 'обов'язковість'.

Наступний приклад демонструє використання модального дієслова *should*:

They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood [19].

Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти у відношенні один до одного в дусі братерства [20].

Відповідно до визначення у тлумачному словнику модальне дієслово *should* має значення *used in auxiliary function to express obligation, propriety, or expediency* [21] і актуалізує у своїй структурі сему 'обов'язок'. Таку ж сему актуалізує присудкове слово в українській мові, що свідчить про співпадіння модальності обох речень.

Водночас, конструкції з модальним дієсловом *should* можуть відтворюватися в українській мові без присудкового слова:

Whereas it is essential, if man is not to be compelled to have recourse, as a last resort, to rebellion against tyranny and oppression, that human rights should be protected by the rule of law [19].

В українському варіанті присудкове слово відсутнє:

беручи до уваги, що необхідно, щоб права людини охоронялися силою закону з метою забезпечення того, щоб людина не була змушена вдаватися як до останнього засобу до повстання проти тиранії і гноблення; [20].

Натомість поєднання сполучника *щоб* у значенні *з відтінком бажаності, прагнення, наміру* [27, С. 599] та дієслова у пасивному стані *охоронятися* від *охороняти* у значенні *забезпечувати, гарантувати недоторканність кого-, чого-небудь* [26, С. 825] реалізує бажаність дії і не відтворює модальність англійського речення.

Для вираження заборони в обох мовах використовуються предикативні сполуки заперечних займенників з модальними дієсловами:

No one shall be subjected to arbitrary arrest, detention or exile [19].

Ніхто не може бути підданий довільному арешту, затриманню чи вигнанню [20].

Як бачимо з прикладів в обох мовах використано модальні дієслова (*shall / може*) у комбінації з заперечними займенниками (*No one / ніхто*), що і реалізують заборону. Модальне дієслово *shall* актуалізує у своїй семній будові сему ‘обов’язковість’ [21]. В українському варіанті тексту маємо справу з модальним дієсловом *може* від *могти*, що має значення *бути в стані, в силах що-небудь робити, мати можливість що-небудь робити* [23, С. 774.]. Як бачимо зі словникових визначень, якщо англійське дієслово *shall* з заперечною часткою акцентує увагу на обов’язковості дотримання певної норми, то українське *може* з заперечною часткою підкреслює неможливість виконання дії, яка суперечить нормі. Крім того, у вищенаведених прикладах в англійській та українській мовах використано інфінітиви у пасивному стані (*be subjected / бути підданий*), що дозволяє зробити акцент не на діячеві, а на зовнішньому впливі на особу.

Наступний приклад демонструє, що у вираженні заборони відповідником англійської конструкції *shall + Passive Infinitive* в українській мові виступає конструкція *(не) може + інфінітив в активній формі*:

No one shall be subjected to arbitrary interference with his privacy, family, home or correspondence [19].

Ніхто не може зазнавати довільного втручання в його приватне життя, сім’ю, житло чи кореспонденцію [20].

Розбіжність у виборі структур пояснюється лексичним значенням інфінітивів. Якщо *subject* визначається як *to cause or force to undergo or endure (something unpleasant, inconvenient, or trying)* [21] і у пасивній формі акцентується, що дія направлена на підмет, то українське дієслово *зазнавати* вживається в активному стані: *пізнавати на власному досвіді, переживати що-небудь, зустрічатися, стикатися з чимось* [28, С. 128]. Зауважимо, що в обох мовах використано заперечний займенник на позначення відсутності особи *No one / Ніхто* для реалізації заборони.

У наступному випадку відповідником конструкції *shall + Passive Infinitive* в українському тексті виступає сполука з присудковим словом *не повинний + інфінітив у пасивному стані*:

Furthermore, no distinction shall be made on the basis of the political, jurisdictional or international status of the country or territory to which a person belongs… [19].

Крім того, не повинно проводитися ніякого розрізнення на основі політичного, правового або міжнародного статусу країни або території, до якої людина належить… [20].

Використане в українському варіанті присудкове слово *повинний* з заперечною часткою реалізує сему ‘мати обов’язком не роботи’, інфінітив у пасивному стані *проводитися* реалізує значення *здійснювати, робити* [29, С. 140]. Крім того, реалізація заборони відбувається в англійській мові за допомогою заперечної частки перед підметом (*no distinction*), у той час, як в українській мові має місце подвійне заперечення у вигляді заперечної частки *не* перед дієсловом та використання заперечного займенника *ніякий* у значенні *уживається в заперечних реченнях для вираження повного заперечення* [26, С. 431].

В обох мовах, що зіставляються, заборона реалізується через дієслово зі значенням ‘забороняти’. Наприклад:

...slavery and the slave trade shall be prohibited in all their forms [19].

...рабство і работоргівля забороняються в усіх їх видах [20].

Відмінність у формулюванні полягає в тому, що в англійській мові вжито конструкцію з модальним дієсловом, де знаменне дієслово *to prohibit* у значенні *to officially stop something from being done by making rules or laws that do not allow it* [25] використано у формі інфінітива пасивного стану *shall be prohibited*, в той час, як в українській мові модальне дієслово відсутнє, дієслово у пасивному стані *заборонятися* має значення *не дозволяти робити, здійснювати що-небудь* [28, С. 27]. Обидва дієслова *to prohibit* та *заборонятися* актуалізують сему ‘відсутність дозволу’.

Ще одним засобом вираження заборони в англійській мові є модальне дієслово *may* у комбінації з пасивним інфінітивом:

No one may be compelled to belong to an association [19].

У відповідній українській конструкції використано модальне дієслово *може* та пасивний інфінітив:

Ніхто не може бути примушений вступати до будь-якої асоціації [20].

Проте на відміну від англійського речення, де заперечення передане за допомогою заперечного займенника (*No one*), українське речення характеризується подвійним запереченням, яке реалізують заперечний займенник (*Ніхто*) та заперечна частка (*не*).

Висновки. Зіставний аналіз «Загальної декларації прав людини» англійською та українською мовами дозволяє зробити висновок, що лексико-граматичні засоби вираження нормативної модальності використовуються для характеризації дій, пов’язаних із можливістю реалізації прав людини, як дозволених, обов’язкових та заборонених. Спільною рисою обох аналізованих текстів є використання дієслівних сполук для вираження дозволу. Вказівка на обов’язкові до виконання дії реалізується в обох мовах за допомогою комбінації модальних дієслів та пасивних інфінітивів та

дієслівних сполук. Ізоморфним є вираження заборони в обох досліджуваних текстах, що реалізує комбінація заперечного займенника та модального дієслова з інфінітивом у пасивній формі.

Аломорфною рисою англомовного тексту є використання конструкції з дієсловом-зв'язкою для вираження дозволу. Відмінність між англійським та українським текстами полягає також у тому, що одна й та сама дія в англійському варіанті характеризується як дозволена, тоді як в українському – як обов'язкова. В українській мові для реалізації заборони після модального дієслова може використовуватися інфінітив в активній формі, а застосування подвійного заперечення для вираження заборони виступає аломорфною рисою українського тексту.

Подальші перспективи розвідки полягають у вивченні мовних засобів вираження нормативної модальності в юридичних документах ЄС та способів їх нього відтворення в українських перекладах.

Література:

1. Nguyen T.N.L., Phan T.L. An analysis of the modulation system in Vietnamese from a systemic functional perspective and some suggestions for legal translation. *International Journal of TESOL & Education*. 2022. Vol. 2 No. 5. P. 110-123. DOI: https://doi.org/10.54855/ijte.22258.

2. Wallace R., Martin-Ortega O. International Law. London : Sweet & Maxwell, 2016. 393 p.

3. Resolutions and other formal decisions of United Nations organs | Department for General Assembly and Conference Management. Retrieved from: https://www.un.org/dgacm/en/content/editorial-manual/res-dec-index?utm_source

4. Гончарук О.В., Дикан О.В. Функціональні типи модальності: їх диференціація та реалізація в комунікативно-прагматичній організації висловлень. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Випуск. 21. Том 1 С. 26–32.

5. Самусевич О.М. Лінгвопрагматичний аналіз англомовних міжнародних документів. *Молодий вчений*. 2021. №10.1. (98.1). С. 101–105. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-98.1-26.

6. Кучик Г.Б. Стилістичні риси мови установчих документів міжнародних організацій. *Молодий вчений.* 2016. № 5 (32). С. 503–507.

7. Просяна А. Лінгвістичний аналіз законодавчих актів як проблема юридичної лінгвістики. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Філологічні науки*. 2015. Вип. 138. С. 527–530.

8. Логінова Л.В., Заснов І.О. Особливості перекладу актів європейського законодавства в умовах інтеграції України до Європейського Союзу. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Випуск 32 Том 1. С. 122–127. DOI https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.22

9. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part A. EU Law, Language, and Terminology / Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center 'Kyiv University', 2024. 135 p.

10. Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian / Editors: Martina Bajčić, Colin D. Robertson, and Liudmyla Slavova. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center 'Kyiv University', 2024. 289 p.

11. Падалка Ю. М. Модальність як лінгвістична та філософська категорія. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2013. Вип. 46(3). С. 133-139.

12. Герцовська Н. О., Зейкан К. І. Модальність як багатоаспектна лінгвістична категорія. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2017. № 23 (18). С.82–87.

13. Свєтлічна А. А. Модальність та тональність сучасних англійськомовних митних документів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філологія. журналістика*. 2021. Том 32 (71). № 1. Ч. 2. С. 193–197.

14. Скорофатова А. О. Деонтична модальність та категорія перформативності в аспекті лінгвістики правового тексту. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2024. №49. С. 46–60.

15. Маркова Ю. Р. Особливості відтворення модального дієслова should в українських перекладах англійськомовних документів м'якого права: до проблеми адаптації деонтичної модальності. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. № 52. Том 2. С. 150–153. DOI https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-2.36.

16. Goga-Vigaru R.P. Modality Expressed By *Will* And *Would* In Legal Texts And Their Equivalents In Romanian. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*. 2015. Volume 21. Issue 2 P. 587–591. https://doi.org/10.1515/kbo-2015-0100.

17. Fintel K., Iatridou S. How to say ought in foreign: The composition of weak necessity modals. *Time and modality* / J. Guéron, J. Lecarme (Eds.). Dordrecht : Springer, 2008. P. 115–141.

18. Portner P. *Modality*. Oxford : Oxford University Press, 2009. 288 p.

19. Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

20. Загальна декларація прав людини. Режим доступу: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/ukrainian-ukrayinska

21. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. Retrieved from: https://www.merriam-webster.com/

22. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.

23. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Вид-во "Наукова думка", 1973. Т. 4: І–М. 840 с.

24. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Вид-во "Наукова думка", 1975. Т. 6: П–ПОЇТИ. 832 с.

25. Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus. Retrieved from: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/

26. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Вид-во "Наукова думка", 1974. Т. 5: Н–О. 840 с.

27. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Вид-во "Наукова думка", 1980. Т. 11: Х–Ь.700 с.

28. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ : Вид-во "Наукова думка", 1972. Т. 3: З. 744 с.

29. Словник української мови : в 11 т. / ред. кол. : І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Київ: Вид-во “Наукова думка”, 1977. Т. 8: ПРИРОДА–РЯХТЛИВИЙ. 929 с.

References:

1. Nguyen, T.N.L. & Phan, T.L. (2022). An analysis of the modulation system in Vietnamese from a systemic functional perspective and some suggestions for legal translation. *International Journal of TESOL & Education*, 2 (5), 110-123. DOI: https://doi.org/10.54855/ijte.22258.

2. Wallace R. & Martin-Ortega O. International Law. London : Sweet & Maxwell, 2016.

3. Resolutions and other formal decisions of United Nations organs | Department for General Assembly and Conference Management. Retrieved from: https://www.un.org/dgacm/en/content/editorial-manual/res-dec-index?utm_source

4. Honcharuk, O.V. & Dykan, O.V. (2022). Funktsional'ni typy modal'nosti: yikh dyferentsiatsiya ta realizatsiya v komunikatyvno-prahmatychniy orhanizatsiyi vyslovlen' [Functional types of modality: their differentiation and implementation in the communicative-pragmatic organization of statements]. *Zakarpats'ki filolohichni studiyi – Transcarpathian philological studies*, 1 (21), 26–32 [In Ukrainian].

5. Samusevych, O.M. (2021). Linhvoprahmatychnyy analiz anhlomovnykh mizhnarodnykh dokumentiv [Linguopragmatic analysis of English-language international documents]. *Molodyy vchenyy – Young Scientist*, 10.1. (98.1), 101–105 [In Ukrainian]. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-98.1-26.

6. Kuchyk, H.B. (2016). Stylistychni rysy movy ustanovchykh dokumentiv mizhnarodnykh orhanizatsiy [Stylistic features of the language of the founding documents of international organizations]. *Molodyy vchenyy – Young Scientist*, 5 (32), 503–507. [In Ukrainian].

7. Prosyana, A. (2015). Linhvistychnyy analiz zakonodavchykh aktiv yak problema yurydychnoyi linhvistyky [Linguistic analysis of legislative acts as a problem of legal linguistics]. *Naukovi zapysky [Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]. Ser.: Filolohichni nauky – Research Bulletin. Series: Philological Sciences*, 138, 527–530. [In Ukrainian].

8. Lohinova, L.V. & Zasnov, I.O. (2023). Osoblyvosti perekladu aktiv yevropeys'koho zakonodavstva v umovakh intehratsiyi Ukrayiny do Yevropeys'koho Soyuzu [Peculiarities of translation of acts of European legislation in the context of Ukraine's integration into the European Union]. *Zakarpats'ki filolohichni studiyi – Transcarpathian philological studies*, 1(32), 122–127. [In Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.22

9. Bajčić, M., Robertson, C. D. & Slavova, L. (Eds.) (2024). Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part A. EU Law, Language, and Terminology. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center ‘Kyiv University’.

10. Bajčić, M., Robertson, C. D. & Slavova, L. (Eds.) (2024). Manual on EU Legal Translation into Ukrainian. In 2 parts. Part B. Ukrainian Language and Translation into Ukrainian. Kyiv: Publishing and Polygraphic Center ‘Kyiv University’.

11. Padalka, Yu. M. (2013). Modal'nist' yak linhvistychna ta filosofs'ka katehoriya [Modality as a linguistic and philosophical category]. *Movni i kontseptual'ni kartyny svitu – Linguistic and conceptual worldviews*, 46(3), 133-139. [In Ukrainian].

12. Hertsovs'ka, N. O. & Zeykan, K. I. (2017). Modal'nist' yak bahatoaspektna linhvistychna katehoriya [Modality as a multi-aspect linguistic category]. *Naukovyy visnyk*

Mukachivs'koho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Mukachevo State University, (18), 82–87. [In Ukrainian].

13. Svyetlichna, A. A. (2021). Modal'nist' ta tonal'nist' suchasnykh anhliys'komovnykh mytnykh dokumentiv [Modality and tonality of modern English-language customs documents]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernads'koho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka – Academic Notes of the V.I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism*, 32 (71), #1 P.2, 193–197. [In Ukrainian].

14. Skorofatova, A. O. (2024). Deontychna modal'nist' ta katehoriya performatyvnosti v aspekti linhvistyky pravovoho tekstu [Deontic modality and the category of performativity in the aspect of legal text linguistics]. *Aktual'ni problemy ukrayins'koyi linhvistyky: teoriya i praktyka – Current issues of Ukrainian linguistics: theory and practice*, 49, 46–60. [In Ukrainian].

15. Markova, Yu. R. (2021). Osoblyvosti vidtvorennya modal'noho diyeslova *should* v ukrayins'kykh perekladakh anhliys'komovnykh dokumentiv m'yakoho prava: do problemy adaptatsiyi deontychnoyi modal'nosti [Particuliarities of the reproduction of the modal verb *should* in Ukrainian translations of English-language soft law documents: to the problem of adapting deontic modality]. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology*,52,Vol 2,150–153.[In Ukrainian].https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.52-2.36.

16. Goga-Vigaru, R.P. (2015). Modality Expressed By *Will* And *Would* In Legal Texts And Their Equivalents In Romanian. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, 21 (2), 587–591. https://doi.org/10.1515/kbo-2015-0100.

17. Fintel, K. & Iatridou, S. (2008). How to say ought in foreign: The composition of weak necessity modals. *Time and modality* / J. Guéron, J. Lecarme (Eds.). Dordrecht : Springer, 115–141.

18. Portner, P. (2009). *Modality*. Oxford : Oxford University Press, 288 p.

19. Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

20. Zahal'na deklaratsiya prav lyudyny [Universal Declaration of Human Rights]. Retrieved from: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/ukrainian-ukrayinska [In Ukrainian].

21. Merriam-Webster: America's Most Trusted Dictionary. Retrieved from: https://www.merriam-webster.com/

22. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy : 250000 [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language : 250000] Kyiv; Irpin' : Perun. [In Ukrainian].

23. Bilodid, I. K. (Ed.). (1973). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House "Naukova Dumka", Vol. 4: I–M. [In Ukrainian].

24. Bilodid, I. K. (Ed.). (1975). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House "Naukova Dumka", Vol. 6: P–Poyity. [In Ukrainian].

25. Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus. Retrieved from: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/

26. Bilodid, I. K. (Ed.). (1974). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House "Naukova Dumka", Vol. 5: N–O. [In Ukrainian].

27. Bilodid, I. K. (Ed.). (1980). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House “Naukova Dumka”, Vol. 11. [In Ukrainian].

28. Bilodid, I. K. (Ed.). (1972). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House “Naukova Dumka”, Vol. 3: Z. [In Ukrainian].

29. Bilodid, I. K. (Ed.). (1977). Slovnyk ukrainskoi movy v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian Language in 11 vol.]. Kyiv: Publishing House “Naukova Dumka”, Vol. 8: PRYRODA–RYAKHTLYVYY. [In Ukrainian].

УДК 321.01:316.77:327:325.2(470+571)(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-441-456

Данчишин Назар кандидат філологічних наук, науковий співробітник Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-8350-9109

ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «РУССКІЙ МІР»: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У цій статті подано стислий виклад генези поняття «русскій мір», висвітлено його підставові інтенції, простежено небезпеки, які його адепти становлять для України.

У сучасному науковому, культурному та суспільно-політичному дискурсах особливої актуальности набувають дослідження, пов'язані з феноменом «русского міра» та його протиставленням концепту «Українського світу». Цей матеріал присвячено аналізу походження, інтенцій та експансивної природи ідеології «русского міра», а також розгляду критичних загроз, які вона становить для суверенітету, ідентичности й цивілізаційного вибору України, зокрема в контексті російсько-української війни. Встановлено, що «русскій мір» є фактично інструментом неоімперської політики Росії, що спирається на давні мітологеми, як-от: російську месіанську ідею про «особливий шлях» і «духовну унікальність» російської цивілізації, а також на концепцію «старшого брата» щодо слов'янських народів.

Особливу увагу приділено викликам, які «русскій мір» становить для українців – в Україні та за кордоном. У цьому контексті висвітлено спроби використання «русского міра» як інструменту «м'якої» (через освіту, ЗМІ, релігійні структури) та «твердої» (військової, під приводом «захисту співвітчизників» та російськомовного населення) сил для виправдання агресії. На противагу деструктивній ідеології «русского міра» в статті окреслено стрижневі аспекти «Українського світу». Його розглянуто як унікальний простір національної ідентичности, який охоплює не лише територію України в міжнародно визнаних кордонах, а й світове українство (автохтонів, діаспору, емігрантів). Наголошено на тому, що українці за кордоном також стають об'єктом зазіхань ідеологів «русского міра», які прагнуть прилучити їх до «російського геополітичного та культурного простору».

Висвітлено стрижневі проблеми, що виникають перед Українським світом сьогодні, зокрема: необхідність деколонізації свідомости, подолання постколоніального синдрому, протидію мовній та культурній експансії Кремля, а також зміцнення національної єдности й національної тожсамости заради відсічі впливам ворожої пропаганди.

Ключові слова: український світ, «русскій мір», ідеологія, російсько-українська війна, ідентичність, діаспора, неоімперіалізм, рашизм, цивілізаційний вибір, національна безпека.

Danchyshyn Nazar PhD in Philology, Research Fellow at the International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations at Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-8350-9109

"RUSSIAN WORLD" GENESIS: UKRAINIAN CONTEXT

Abstract. In this article a brief account of 'Russian world' genesis was provided. Its underlying intentions and the dangers it poses to Ukraine are also traced. In contrast, the core aspects of Ukrainian world and the main challenges it faces today are outlined.

In contemporary academic, cultural, and socio-political discourse, research on the phenomenon of the "Russian World" and its opposition to the "Ukrainian World" has gained particular relevance. The "Russian World" is shown to function as a tool of Russia's neo-imperial policy, grounded in long-standing mythologemes such as the "special path", the "spiritual uniqueness" of Russian civilization, and the "elder brother" narrative toward other Slavic nations.

The article explores the threats this ideology poses to Ukrainians both inside the country and abroad, focusing on its use as an instrument of soft power (through education, media, and religious institutions) and hard power (under the pretext of protecting "compatriots" and Russian-speaking populations) to justify aggression.

In contrast to this destructive ideology, the article outlines the core principles of Ukrainian World as a unique sphere of national identity, uniting Ukrainian citizens and the global diaspora. Emphasis is placed on decolonizing consciousness, overcoming postcolonial syndromes, countering the Kremlin's expansion, and strengthening national unity as a safeguard against external pressure.

Keywords: Ukrainian World, Russian World, ideology, Russian-Ukrainian war, identity, diaspora, neo-imperialism, rashism, civilizational choice, national security.

Постановка проблеми. Деконструкція ідеології, якою керується московський агресор у геноцидній війні проти України, вкрай актуальна. Те, що здійснювати дослідження в цьому напрямку необхідно задля ефективної протидії ворожим наративам і масованій пропагандистській істерії загарбника, має, по суті, аксіоматичний характер. Натомість брак знань про природу ідеологічних перверзій окупанта згубно впливає на стан готовности українського суспільства до відсічі псевдоісторичним домаганням зі сходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження цієї теми не зводяться до одного напряму, а є мультидисциплінарними. Так, згадане питання вивчають історики, політологи, філологи, правники, культурологи, публіцисти та ін.

Зокрема, у різний час проблему російського імперіалізму (у діахронному або синхронному аспектах) розглядали: О. Баган [1], В. Банах [2], В. Васютинський [3] С. Громенко [4; 5], Д. Донцов [6], Р. Кісь [7], Ю. Липа [8], Є. Маланюк [9], М. Обушний [10], М. Рябчук [11], Т. Ткачук [12], Ф. та Г. Турченки [13], І. Фаріон [14; 15; 16], Ю. Шерех [17] та ін.

Мета цієї **статті** – на підставі доступних джерел стисло окреслити межі поняття «русскій мір» та висвітлити спричинені ним небезпеки в протиставленні світу українському.

Виклад основного матеріалу. Словосполучення «русскій мір» як термін запроваджував російський філософ Г. Щедровіцкій (1929—1994) – засновник так званого «методологічного руху», популярного серед сучасних кремлівських еліт [18, с. 18].

Згодом П. Щедровіцкій розвинув батькове «вчення», в «програмовій» статті, опублікованій у виданні «Нєзавісімая газєта» 2000 року, заявивши, що «русскій мір» – це множина спільнот, які думають і говорять російською мовою, а отже, як резюмує публіцистка С. Кошкіна, буцімто «не має географічних кордонів, а охоплює людей, що спілкуються російською, вірять в “унікальність Росії” та її “місію”» [18, с. 18].

Утім, політолог М. Обушний пальму першости в просуванні «русского міра» як ідеологеми віддає одному з багатолітніх очільників адміністрації президента РФ В. Суркову. Той увів відповідний термін до суспільно-політичного наративу держави-агресора у 2005 році [10, с. 124]. Стимулом для цього, зазначають Ф. і Г. Турченки, стали події в Україні наприкінці 2004-го, коли Помаранчева революція по-справжньому налякала сусідів і «викликала паніку в кремлівських кабінетах» [13, с. 6]. Тому, кажуть історики, у Москві почали «шукати нові способи утримати Україну, яка чітко визначила свою орієнтацію на Європу» [13, с. 6]. Відтоді, на думку М. Обушного, «ідея “русского міра” у російській політиці стає важливим

інструментом "м'якої сили" російського гегемонізму, який, за першої нагоди, можна застосовувати як "тверду силу", чи то під приводом "захисту співвітчизників", чи то під приводом "силового примушення до миру"» [10, с. 127]. За словами Р. Хотина, суть розробленої в 2000-х роках концепції, провідником якої є президент РФ, а «головним реалізатором і речником» – патріарх РПЦ, полягає у «використанні православної віри, слов'янського коріння, російської мови, якоїсь "особливої духовности" для утримання України (і принагідно Білоруси) в підпорядкуванні Москви» [19].

Тож, робить висновок М. Обушний, «головним призначенням («русского міра» – Н.Д.) є обґрунтування тотальної експансії з метою підкорення інших, і насамперед, сусідніх країн, серед яких Україна посідає особливе місце» [10, с. 127].

Позаяк адепти цієї доктрини, як уже згадувалося, вважають, що вона «не має географічних кордонів» [18, с. 18], українські громади за кордоном також перебувають під загрозою. Про це, зокрема, свідчить презентоване в березні 2025 року дослідження Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою «Українські суботні та недільні школи в Європі: відповіді на виклики війни» [20]. Російські та проросійські організації Європи нерідко впливають на дітей вимушених мігрантів з України, організовуючи заходи, які маскують під "культурні" чи "освітні" ініціативи: «Респондентка з Гамбурґа нарікає на брехню тамтешніх росіян – українську школу ті назвали своєю "філією". Крім того, на початку повномасштабного вторгнення РФ в Україну українських дітей намагалися красти "автобусами", поки дорослі розв'язували низку побутових питань. У Нюрнбергу були батьки, які водили дітей і до української (у вихідні), і до російської шкіл (у будні). При тому, що в російських закладах дітей долучали до пропагандистських акцій – змушували, наприклад, робити два прапорці, український та російський, як символ миру та братерства між агресором і жертвою агресії. У Брні є організація "Мультикультурний центр", але історично – це осередок російський. Вони себе позиціонують як об'єднувачі різних націй довкола російської мови. І, на щастя, вони не дуже дипломатично і ніжно працюють з дітьми та батьками, тому всі, хто туди якось був залучений, чи ходив на якісь гуртки, поступово перестали ходити через конфліктність представників центру» [21].

Уперше привселюдно про «русскій мір» В. Путін заговорив наприкінці 2006 року на зустрічі з «творчою інтелігенцією» Санкт-Петербурга, мовби визначивши їй напрямок подальшої діяльності й акцентувавши на тому, що «"русскій мір" може і мусить об'єднати всіх, кому цінні "русское" слово і "русская" культура, де б вони не жили, в Росії

чи за її межами», та додав: «Частіше вживайте це словосполучення – “русскій мір”» [13, с. 6].

Звісно, коріння розглядуваного поняття варто шукати значно глибше за міленіум. С. Громенко спостеріг, що «сучасна російська ідеологія “русского міра” (…) не стала продуктом (…) кремлівських політтехнологів останнього двадцятиріччя», а є наслідком давніших процесів. Себто джерела цього явища, на думку українського історика – «православний месіанізм, російський імперіалізм, радянський комунізм», які у XXI столітті «синтезувалися в єдине ціле» [4]. Тож «русскій мір», підсумовує дослідник, «увібрав у себе найгірше з історичного досвіду усіх попередніх Росій, але саме в цій укоріненості в минулому і є секрет популярности й живучости» [4]. До речі, такого типу зміну однієї імперської оболонки «pax moscovitica»[1] («царату») на другу («більшовизм») спостеріг був іще 1921 року Д. Донцов. Він писав, що «ідеологія російського комунізму, як і царизму, – це різні форми однієї і тої самої суті, одного й того самого з’явища загального характеру, що є нічим іншим, як воюючим з Заходом російським месіанізмом» [6, с. 19].

У контексті деконструкції російської імперії особливу увагу привертає трилогія Ю. Липи, що складається з таких частин: «Призначення України», «Чорноморська доктрина», «Розподіл Росії» [8]. Ці праці інтелектуала стосуються майбутнього України, її відносин із сусідами, поділу територій та облаштування земель подоланого противника – Росії. Однією зі стрижневих ідей Липи була концепція Міжмор’я. Він розмірковував про альянс незалежних держав, що мають вихід до Балтійського та Чорного морів, і формують щит європейської цивілізації від подальших зазіхань зі сходу[2].

Ідеологією, що «заперечує людську свободу, здатність людини до вільних дій, вольових актів», визначає «русскій мір» Володимир Єрмоленко. Філософ висновує: «За самоприписуваними адептами («русского міра» – Н.Д) чеснотами миролюбности, братерства, вищого призначення, гідности й мудрости насправді криються садизм, невміння розрізняти добро і зло, об’єднання через страх, домінування і зверхність, бажання руйнувати, насильство, жорстокість, інфантилізм, фаталізм» [23].

По суті, концепт «русского міра» виник унаслідок синтезу засадничо шовіністичних та імперіалістичних течій російської політики, релігії, культури, філософії: «слов’янофільства», «євразійства», московського православ’я, «націонал-большевизму», «Ізборського клубу» тощо.

[1] Саме так, на латинський манір, Д. Донцов називав «русскій мір» (дослівно: «московський світ»).
[2] Більше доводилося писати тут: [22].

Як пишуть Ф. і Г. Турченки, «ідей багато, але в одному […] моменті вони збігаються: їхні прихильники не бачать на політичній карті світу Української держави, а на етнічній – українського народу» [13, с.154].

Походження явищ, перелічених раніше, предметно опрацьовували низка дослідників, зокрема Василь Банах. Так, покликаючись на міркування Денієла Ранкур-Лафер'єра, український науковець наголошує, що «кризу національної ідентичности (у РФ наприкінці XX – на початку XXI століть – Н. Д.)», яка, вважаємо, спровокувала реваншистські настрої і відтак «кристалізацію» ідеології «русского міра», «супроводжували психо-культурні явища»: «апокаліптичні передчуття і національний месіанізм», а ще «дуже поширені відчуття втрати, ностальгії, сорому, беззахисности, страху, горя і просто безпредметної люті», спричинені втратою статусу «наддержави» після падіння СРСР [2, с.122]. Це відповідно посилювало популярність людиноненависництва і в пострадянській РФ. «Спалахи ксенофобії, неофашизму, фанатизму, етнічного насильства в сучасній Росії», – ґрунтуючись на дослідженнях поведінки в білінгвальному середовищі, пише Тарас Ткачук, – «прямий наслідок того, що впродовж декількох століть на державному рівні в Російській імперії та СРСР підтримували ідею зневажливого ставлення до нацменшин і їхніх мов; в Україні це було помітно на різних рівнях, зокрема й у формі заборон щодо функціонування української мови» [12, с.107].

Крім того, як зазначає В. Банах, зі зникненням радянської імперії «найбільш болючим та проблемним для російської еліти як основного генератора нової російської ідентичности стала проблема української незалежности; вона (проблема – Н.Д.) полягала в складнощах усвідомлення росіянами того, що Україна відсьогодні становить незалежний від Росії культурно-політичний простір», тому «як окрема нація та держава викликала в росіян відчуття неповноцінности і неспокій» [2, с.122–123].

Звідси й неприховано українофобська риторика, що з початком повномасштабної російсько-української війни ще гучніше звучить у своєрідних «методичках» і заразом матеріалах, які варто б долучити до доказової бази злочинів «русского міра» на майбутньому трибуналі над адептами цієї ідеології. Зокрема, йдеться про «політтехнологів» Тімафєя Сєргєйцева (він свого часу, долучений до роботи на проросійські політсили в Україні, створив плакат про «три сорти українців») та Армена Гаспаряна, оголошених 2022 року в міжнародний розшук за заклики до геноциду українців [24].

Вторить Банаховим вислідам і Вадим Васютинський, зауважуючи, що «гра на сентиментах за радянським простором та іманентний російському суспільству й елітам потяг до величі й імперськости призвели до того, що

відносини з Україною, які вважали за вкрай важливі для Росії, розглядали виключно як процес відновлення повного контролю над Україною» [3, с.161]. Притім, додає вчений, Україну як незалежну державу «оцінювали як відверто чужий для Росії» образ [3, с.161].

У схожій, де-факто постколоніалістській парадигмі міркує і Микола Рябчук. Культуролог, апелюючи до расистської тези московського шовініста Алєксандра Дугіна про, так би мовити, «несправжніх» українців, яких, на противагу «нормальному слов'янському народу», «русскій мір» має знищити шляхом геноциду, пише: «Актуальна російсько-українська війна і російське пропагандистське шаленство, яке її супроводжує, – це лише крайній вияв […] ресентименту, істерична реакція російського політичного класу і всього суспільства на дедалі виразнішу українську інакшість, що кидає болісний і фактично руйнівний виклик імперській ідентичности росіян. Дедалі глибша розбіжність між фіктивною, стереотипною Україною, яку витворила російська уява, і реальною Україною, що розвинулась як зухвале заперечення стереотипу "майже одного народу", спричиняє когнітивний дисонанс у багатьох росіян» [11, с. 9].

Попри те, російські дослідники й апологети тамтешнього імперіалізму початку XXI століття, як свідчать їхні праці, зосібна О. Батанової, не мали наміру маскувати зазіхання на території та населення інших держав, а натомість послуговувалися маніпулятивними «аргументами» на кшталт такого: «Використання гуманітарного потенціалу "русского міра" може допомогти *зміцнити* етнокультурну *самобутність російського суперетносу* та *зберегти російський геополітичний* і *культурний простір*» [13, с.7]. Водночас до так званого «російського суперетносу», за логікою пропагандистів, належать українці, а сама Україна – частина геополітичного та культурного простору східного сусіда.

Ба більше, вже згадуваний А. Дугін, визначаючи Росію та Захід «двома конкурентними, несумісними, протилежними однин одному полюсами», територіальній експансії росіян надає *месіанського* та *цивілізаційного* характеру, а відмову від імперськости називає смертю російського народу як «історичної реальности» та «цивілізаційного явища» [2, с.146]. Ця девіативна історіософія красномовно ілюструє тезу С. Громенка про «непозбувність російського імперського мислення», яку науковець висновує з того, що «перша російська імперія сформувалася раніше, ніж виникла російська протонаціональна держава, а російський народ майже ніколи не жив поза російськими імперіями» [5].

До слова, прояви «російського месіанства» Роман Кісь свого часу категоризував за п'ятьома визначальними рисами: «телеологізм, профетизм, есхатологізм, хіліастичність, максималізм» [7, с.61].

Науковець стверджував, що це месіанство «від самого початку було квазірелігійною доктриною, головне призначення якої – шляхом сакралізації самої Росії […] заповнити вакуум справжньої віри і дати росіянам почуття хіліастичної перспективи» [7, с.61]. На думку українського вченого (політв'язня московського окупаційного режиму радянської доби), «російська месіанська ідея як свого роду ерзац релігійности завжди посідала прикмети не лише певної ідеологічної конструкції, а й виступала як своєрідна "ідея-пристрасть", котра містить у собі […] сліпу віру в богообраність Росії, в її загадкову душу, у її безумовне "превосходство" над іншими, її рятівну місію у світі, що гине», тому «всі версії російського месіанства – починаючи від Філофея Псковського (доктрина Москви — Третього Риму) (родом із XVI століття – Н.Д.) і до більшовиків, від ранніх слов'янофілів і до Бердяєва — мали всі типові прикмети саме релігійних систем» [7, с.61].

Ці міркування, до речі, перегукуються з висновками Євгена Маланюка, які поет зробив на понад пів століття раніше. Автор «Кінця російської літератури», критикуючи протиставлене «загнівающєму Западу» московське «месіанство», іронізував: «Чим і як мусіло відбутися […] вигадане слов'янофілами і прищеплене цілій російській інтеліґенції "врятування Заходу" […] ані творці цієї мрії, ані апостоли її ніколи серйозно не зупинялися. Єдиним аргументом були вірші Тютчева, що, обов'язково загробним голосом, цитувалися в таких випадках: "Умом России – не обнять, […] В Россию можно только верить"» [9, с.311–312]. Є. Маланюк переконував, що ця ірраціональна «віра в Росію» має всеохопний характер для цілої «московської нації» – «від Достоєвського до останнього тульського мужика», і є «тією страшною силою, що утримує й далі в загальних контурах […] абсолютно ненормальну, невідомо як існуючу потвору, якій ім'я Росія» [9, с.312].

Актуальність аналізу «русского міра» в розрізі (квазі)релігійних систем засвідчує й виголошена наприкінці 2022 року промова Вселенського Патріарха Варфоломія, у якій голова східної церкви фактично прирівняв російське вчення до єресі, звинувативши його виразників у етнофілетизмі та расизмі. «Ця ідеологія є інструментом легітимізації російського експансіонізму та основою його євразійської стратегії. Зв'язок із минулим етнофілетизму і сьогоденням "русского міра" очевидний. […] Етнорелігійний фанатизм, який прищеплюється російській молоді, пригнічує перспективи миру та примирення», – застерігає очільник світового православ'я [25].

Подібними категоріями оперують й українські дослідники церкви. Зокрема, богослов Геннадій Коваленко, розбираючи на деталі «Наказ всесвітнього російського народного собору» (2024) як маніфест «русского

міра», де війну проти України проголошено «священною», називає останній «сучасним світоглядним нацизмом» із «релігійним православним підґрунтям» [26, с.158]. Водночас психіатр і богослов Олексій Денисов «ідеологію “русского міра”» закликає «розглядати як деструктивний небезпечний для психічного здоров’я варіант індукованого релігійного маячіння, і відповідно тих, хто її поширює – як індукторів, що спричиняють шкоду психічному здоров’ю українців» [27, с.80].

Заразом низка українських учених доводять, що неможливо заперечувати факт українського культурного впливу на становлення імперської Росії. Зокрема, Юрій Шерех (Шевельов) іще 1954 року констатував, що «після Переяслава (угоди про військово-політичний союз Війська Запорозького та Московського царства, укладеної 1654 року в Переяславі – Н.Д.) почався наступ української культури на московську» [17, с.34], план якого українська еліта, у пошуку протидії польському та турецькому військово-політичному тиску, задумала ще наприкінці XVI століття. Український філолог писав: «Заради цього пляну київська інтелігенція творила міт двох Росій – Малої і Великої […] – і підтримувала теорію політично-державної переємности між старим Києвом і тогочасною Москвою. […] Що таке Москва, — знали, і все-таки пішли на Переяслав і все-таки рушали до Москви.

Рушали, може, саме тому, що усвідомлювали, наскільки нижчий був той культурний і побутовий рівень, що на ньому стояла Москва» [17, с.36]. Однак, резюмував Ю. Шерех, «українська культура доби бароко була суто церковна. Культура була при церкві, і церква означала культуру. Поки так було і в Росії, українська культура була в наступі. […] Та цього було мало для XVIII сторіччя — доби секуляризації науки, мистецтва, культури в цілому» [17, с.36–37].

Український чинник у формуванні Росії осмислює також Олег Баган. Він пише, що «російська цивілізація, яка витворювалася впродовж XIV—XIX ст., великою мірою постала на українському історичному й культурному ґрунті; українці масово й активно співдіяли з нею, особливо в XVII—XVIII ст.; українські впливи були глибинними і маркантними, такими, що надавали нових ознак і характеристик цій цивілізації» [1]. Водночас, зауважує науковець, «російський цивілізаційний досвід – створення деспотичної державницької традиції, потужні імпульси до автаркії, самозамикання, релігійно-церковний формалізм і фанатизм, перебільшена вага колективізму як антиномії до західного індивідуалізму, офіційне великодержавництво й шовінізм в ідеології – є для українців прикладом того, якою ***не мала*** ставати православна й візантійська руська душа» [1].

Чимало дослідників як антипод до «русского міра» розглядають поняття «Українського світу». Провідними елементами останнього прийнято визначати:

- територію (міжнародно визнані державні кордони, етнічні землі на території сусідніх держав, діаспорні поселення),
- людей (виразників української ідентичности, які, можемо узагальнити, й мають формувати ядро «світового українства» – за визначенням В. Трощинського та В. Купрійчука, «сукупність етнічних українців, що проживають в Україні, а також поза її кордонами в усіх незалежних державах колишнього Радянського Союзу, у багатьох країнах Східної і Західної Європи, Північної і Південної Америки, у деяких країнах Азії і Африки та в Австралії» [28, с. 130]),
- цінності, на першому місці з-поміж яких – українська мова [3, с. 4].

До речі, раніше згадане окреслення «Українського світу» почасти суголосне із ширшим універсальним поняттям «національної ідентичности». Вона, за Е. Д. Смітом, охоплює п'ять складників: історичну територію, або рідний край; спільні міти й історичну пам'ять; спільну масову громадську культуру; єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; спільну економіку [29, с. 23]. Крім того, свого часу термін «національна ідентичність» П. Рікер схарактеризував як «стабільне сприйняття людиною себе представником національного простору; особистости, що засвоїла принципи, цінності, інструменти комунікації, художню мову означеної системи та перетворила/перетворює себе за заданим зразком» [30, с. 67].

Повносяжна московсько-українська війна (від 24 лютого 2022 року), за словами В. Васютинського, сприяла утвердженню трьох напрямів, «за якими відбуваються найкардинальніші зміни сприймання та розуміння українського світу» (на «емоційно-мотиваційному рівні»): «усвідомлення й визнання достеменности (факту реального існування – Н.Д.) українського світу», його «самодостатність» і «дедалі більш визнавана привабливість» («позитивні почуття, які переживає щодо нього людина, коли вони починають діяти автоматично, наприклад, у відповідь на появу українських символів – прапора, гимну, герба») [3, с. 166-169].

У протиставленнях «русскому міру» розглядають «Український світ» як «когнітивний ідентифікатор життєвого простору сучасних українців» релігієзнавці О. Горкуша та Л. Филипович. Вони наголошують саме на цьому розрізненні у зв'язку з агресивними прагненнями адептів «русского міра» «спростувати наявність "Українського світу"», окремішність і самостійність «бутійного виміру та цивілізаційного шляху» останнього [31, с. 21]. Вчені висновують, що «Українському світу» притаманне

«епістемологічне спрямування» («світ, світлом просвічений, осяжний світоглядом простір, освоєний і впорядкований “світ”»), а «русскій мір» натомість «актуалізує значеннєвий ряд підпорядкування простору, примирення окремих елементів системи з виділеною їм керівним центром функцією» [31, с. 23].

Мовний аспект у протидії «русскому міру» й відповідно утвердженні українськомовности в Україні обстоювала І. Фаріон. Вона, зокрема, неодноразово наголошувала: «Що є найбільшим кошмаром для Путіна? Україномовна Україна. Тому що україномовна Україна – це кордон з “русским миром”… Пригадуєте, що було сказано під час філологічної конференції у Санкт-Петербурзі в 2000 році? Що межі Російської імперії – це межі “русского языка”. Отже, “русский мир” є там, де є “русский язык”» [14]. Ці висновки мовознавця, як можна спостерегти з проаналізованого раніше матеріалу, підтверджують факт підпорядкованости дій росіян задекларованому щонайменше на початку XXI століття наміру здійснювати експансію в Україну та інші держави на підставі передусім мовного та культурного чинників.

Ба більше, глибина проблеми, доводила вчена, не обмежувалася витісненням російською української мови, а стосувалася також методично запроваджуваних до правопису української мови росіянізаторських практик у межах іще «большевицької» політики так званого «зближення мов», утілюваної від 1933 року. То було, по суті, брутальне вдертя до мовної картини світу українців, вихолощення її шляхом підміни рис унікальних чи принаймні відмінних від російських на якомога ближчі до мови-агресора. Тому внаслідок «волюнтаристського втручання у фонетично-граматичну будову», яке здійснювали «большевики», «під загрозою самостійного природного розвитку опинилася сама мова»: «Диктаторська державна машина затиснула її у прокрустове ложе російськомовної норми, якою ми послуговуємося й досі (після затвердження у 2019 році нового правопису, через його повсюдну двоїстість у трактуванні мовних норм, проблема, на нашу думку, не зникла – Н.Д.)» [15, с. 36].

На сучасному етапі однією з провідних ознак розрізнення та оборони «українського світу» від московської навали в мовному аспекті вважає неологізми, утворені під час російсько-української війни (2014-…), філолог О. Деркачова. Серед таких лексем і висловів вона виділяє: «кіборги», «бандеромобіль», «концерт Кобзона», «сходити до Чорнобаївки» тощо [32, с. 158-160]. У схожому руслі міркує Г. Помилуйко-Недашківська, визначаючи «бавовну» як «грайливий нікому не підвладний образ нашої прийдешньої перемоги […] у війні, що нарешті поставила Київ проти Москви» [16, с. 10].

Висновки. Отже, як свідчить навіть мимобіжний розгляд явища «русского міра», Україна та цивілізований світ мають справу зі складним поліаспектним утворенням, яке росіяни взяли на прапор геноцидної війни з метою винищити українську націю. Опір цій людиноненависницькій політиці московського агресора також має вестися в різних аспектах, зокрема науковому. Тому осмислення «Українського світу» як концепту, покликаного самим фактом власного існування протистояти ворожому впливу сусідів, а заразом утверджувати право українців на свою самобутність, є предметом актуальних розвідок у низці дисциплін (як-от: політології, історії, мовознавстві, філософії). Надалі плануємо розвивати й розширювати міждисциплінарні дослідження окресленої проблеми.

Література:

1. Баган О. Російська цивілізація: чи потрібно / можливо від неї відгородитися? (Несвоєчасні роздуми про складні проблеми). *Науково-ідеологічний центр ім. Дмитра Донцова* : веб-сайт. URL: http://dontsov-nic.com.ua/rosiys-ka-tsyvilizatsiia-chy-potribno-mozhlyvo-vid-nei-vidhorodytysia-nesvoiechasni-rozdumy-pro-skladni-problemy/ (дата звернення: 16.10.2025)

2. Банах В. М. Російська суспільно-політична думка 1990-х років: ідеї та напрями : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук : 07.00.02. Львів, 2011. 221 с.

3. Васютинський В. Психологічні координати українського світу: монографія. Київ : Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2024. 178 с.

4. Громенко С. Три джерела і 100 мільйонів складових рашизму. Частина І: рашизм ширший за путінізм. *Локальна історія* : веб-сайт. URL: https://localhistory.org.ua/texts/statti/tri-dzherela-i-100-milioniv-skladovikh-rashizmu-chastina-i-rashizm-shirshii-za-putinizm/ (дата звернення: 16.10.2025)

5. Громенко С. Три джерела і 100 мільйонів складових рашизму. Частина ІІІ: результати розтину. *Локальна історія* : веб-сайт. URL: https://localhistory.org.ua/texts/statti/tri-dzherela-i-100-milioniv-skladovikh-rashizmu-chastina-iii-rezultati-roztinu/ (дата звернення: 16.10.2025)

6. Донцов Д. Підстави нашої політики. Тернопіль : Крила, 2022. 368 с.

7. Кісь Р. Російська месіанська ідея: старе вино у старих міхах. Сучасність: література, наука, мистецтво, суспільне життя. Київ, 1993. Вип. 2 С. 61–68.

8. Липа Ю. Всеукраїнська трилогія. Том 1–3. Київ: МАУП, 2007.

9. Маланюк Є. Кінець російської літератури. *Маланюк Є. Вибрані твори*. Київ : Смолоскип, 2017. С. 308–329.

10. Обушний М. «Русский мир» – неоімперська ідеологема сучасної Росії. *Український альманах*. Київ : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2020. Вип. 27. С. 122–128.

11. Рябчук М. Російський стереотип українця: від імперської уяви до постімперської реальности. *Критика*. Київ, 2015. Вип. 9–10. С. 9.

12. Ткачук Т. Постколоніальні синдроми: психологічний вплив на вибір мови в українсько-російському двомовному середовищі. *Topos. Journal for philosophy and cultural studies*. Vilnius : European Humanities University, 2024. № 2 (53). С. 105–128.

13. Турченко Ф., Турченко Г. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна. Київ : Інститут історії України НАН України, 2015. 181 с.

14. Фаріон І. Моє завдання – максимально нейтралізувати російськомовних… *Український репортер* : веб-сайт. URL: https://ukrreporter.com.ua/politic/farion-moye-zavdannya-maksymalno-nejtralizuvaty-rosijskomovnyh-ukrayintsiv-i-ne-daty-yim-ni-osvity-ni-roboty-video.html (дата звернення: 16.10.2025)

15. Фаріон І. Правопис – корсет мови? Український правопис як культурно-політичний вибір. Львів : Свічадо, 2010. 120 с.

16. Фаріон І., Помилуйко-Недашківська Г., Бордовська А. Англізми і протианглізми: 100 історій слів у соціоконтексті: 100 історій слів у соціоконтексті. Львів: Свічадо, 2023. 716 с.

17. Шерех Ю. Москва, Маросєйка. *Шерех Ю. Не для дітей. Літературно-критичні статті і есеї.* Мюнхен: Пролог, 1964. С. 34–42.

18. Кошкіна С. Що таке «русскій мір» і як він став ідеологією путінського фашизму? *Богословські аспекти доктрини/ідеології «русского міра»*: тези круглого столу / за ред. д. н. з богосл., проф., прот. О. Трофимлюка; д. філос. н., проф., О. Сагана; д. філос. з богосл., прот. А. Дудченка та ін. Київ : Київська православна богословська академія, 2024. С. 14-19.

19. Хотин Р. «Русский мир», «побєдобєсіє», «рашизм». За які ідеології Кремль воює в Україні? *Радіо Свобода* : веб-сайт. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/rosiya-ukrayina-viyna-ruskiy-mir-pobedobesiye-rashyzm/31835603.html (дата звернення: 16.10.2025).

20. Симпозіум «Українська освіта за кордоном: місія та візія». *МІОК* : веб-сайт. URL: https://miok.lviv.ua/news/yuvilejni-podiyi-ukrayinskogo-zemlyacztva-vodograj-v-estoniyi/ (дата звернення: 16.10.2025).

21. Ситник М. Полювання на українських дітей за кордоном. Як перешкодити Росії? *Голка* : веб-сайт. URL: https://holka.org.ua/polyuvannya-na-ukrayinskyh-ditej-za-kordonom-yak-pereshkodyty-rosiyi/ (дата звернення: 16.10.2025).

22. Данчишин Н. Трагічні оптимісти: поети з ОУН та УПА. *Локальна історія* : веб-сайт. URL: https://localhistory.org.ua/texts/statti/tragichni-optimisti-poeti-z-oun-ta-upa/ (дата звернення: 16.10.2025)

23. Руденко Є. Слова «пацанов». Володимир Єрмоленко пояснює військові послання росіян українцям. *Українська правда*:веб-сайт.URL: https://www.pravda.com.ua/articles/2024/07/17/7465835/ (дата звернення: 16.10.2025)

24. Балачук І. Росіян Гаспаряна і Сергейцева оголосили в міжнародний розшук: закликали до геноциду українців. *Українська правда*:веб-сайт.URL: https://www.pravda.com.ua/news/2022/07/29/7360825/ (дата звернення: 16.10.2025)

25. «Історією пояснюється бажання України відокремитися від Росії та з'єднатися з Європою». Промова патріарха Варфоломія на WPC. *Лівий берег* : веб-сайт.URL: https://lb.ua/society/2022/12/15/539245_istoriieyu_poyasnyuietsya_bazhannya.html (дата звернення: 16.10.2025)

26. Коваленко Г. «Русскій мір» як нова форма релігійного нацизму. *Богословські аспекти доктрини/ідеології «русского міра»:* тези круглого столу / за ред. д. н. з богосл., проф., прот. О. Трофимлюка; д. філос. н., проф., О. Сагана; д. філос. з богосл., прот. А. Дудченка та ін. Київ : Київська православна богословська академія, 2024. С. 157–159.

27. Денисов О. «Русскій мір» як індуковане релігійне маячіння. *Богословські аспекти доктрини/ідеології «русского міра»:* тези круглого столу / за ред. д. н. з богосл.,

проф., прот. О. Трофимлюка; д. філос. н., проф., О. Сагана; д. філос. з богосл., прот. А. Дудченка та ін. Київ : Київська православна богословська академія, 2024. С. 78–80.

28. Трощинський В., Купрійчук В. Світове українство як соціальна система. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*.2019.Вип.1.С.129-134

29. Сміт Е.Д. Національна ідентичність. / Пер. з англ. П. Таращука. Київ: Основи, 1994. 224 с.

30. Колб Н. Концепт «національна ідентичність» у пам'яттєвому дискурсі. *Концептуалізація пам'ятійного дискурсу в умовах російсько-української війни.* Аналітична записка. Львів: НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича, 2024. С. 67-84.

31. Горкуша О., Филипович Л. Концепт «Український світ» як когнітивний ідентифікатор життєвого простору сучасних українців (філософсько-релігієзнавчий аналіз). *Українське релігієзнавство*. 2021. Вип. 93. С. 13–31.

32. Деркачова О. Неологізми війни як маркер ідентичності українського світу. *Україно моя вишивана : етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки* : збірник тез ІІІ Міжнародної онлайн-конференції. Київ : Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, 2022. С. 157–160.

References:

1. Bahan, O. (2022). Rosiiska tsyvilizatsiia: chy potribno / mozhlyvo vid nei vidhorodytysia? (Nesvoiechasni rozdumu pro skladni problemy) [Russian civilization: should / can we fence ourselves off from it? (Untimely reflections on complex problems)]. *Naukovo-ideolohichnyi tsentr im. Dmytra Dontsova*. Retrieved from http://dontsov-nic.com.ua/rosiys-ka-tsyvilizatsiia-chy-potribno-mozhlyvo-vid-nei-vidhorodytysia-nesvoiechasni-rozdumy-pro-skladni-problemy/ [in Ukrainian].

2. Banakh, V. M. (2011). *Rosiiska suspilno-politychna dumka 1990-kh rokiv: idei ta napriamy* [Russian socio-political thought of the 1990s: ideas and directions]. Candidate's thesis. Lviv [in Ukrainian].

3. Vasiutynskyi, V. (2024). *Psykholohichni koordynaty ukrainskoho svitu* [Psychological coordinates of the Ukrainian world]. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].

4. Hromenko, S. (2022). Try dzherela i 100 milioniv skladovykh rashyzmu. Chastyna I: rashyzm shyrokyi za putinizm [Three sources and 100 million components of Ruscism. Part I: Ruscism is wider than Putinism]. *Lokalna istoriia*. Retrieved from https://localhistory. org.ua/texts/statti/tri-dzherela-i-100-milioniv-skladovikh-rashizmu-chastina-i-rashizm-shirs hii-za-putinizm/ [in Ukrainian].

5. Hromenko, S. (2022). Try dzherela i 100 milioniv skladovykh rashyzmu. Chastyna III: rezultaty roztynu [Three sources and 100 million components of Ruscism. Part III: autopsy results]. *Lokalna istoriia*. Retrieved from https://localhistory.org.ua/texts/statti/tri-dzherela-i-100-milioniv-skladovikh-rashizmu-chastina-iii-rezultati-roztinu/ [in Ukrainian].

6. Dontsov, D. (2022). *Pidstavy nashoi polityky* [Foundations of our policy]. Ternopil: Kryla [in Ukrainian].

7. Kis, R. (1993). Rosiiska mesiianka ideia: stare vyno u starykh mikhakh [Russian messianic idea: old wine in old wineskins]. *Suchasnist: literatura, nauka, mystetstvo, suspilne zhyttia, 2*, 61–68 [in Ukrainian].

8. Lypa, Yu. (2007). *Vseukrainska trylohiia* (Vols. 1–3) [All-Ukrainian trilogy]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

9. Malaniuk, Ye. (2017). Kinets rosiiskoi literatury [The end of Russian literature]. In Ye. Malaniuk, *Vybrani tvory* (pp. 308–329). Kyiv: Smoloskyp [in Ukrainian].

10. Obushnyi, M. (2020). «Russkyi myr» – neoimperska ideolohiema suchasnoi Rosii [«Russian world» – neo-imperial ideologeme of modern Russia]. *Ukrainskyi almanakh*, *27*, 122–128 [in Ukrainian].

11. Riabchuk, M. (2015). Rosiiskyi stereotyp ukraintsia: vid imperskoi uiavy do postimperskoi realnosti [The Russian stereotype of the Ukrainian: from imperial imagination to post-imperial reality]. *Krytyka*, *9–10*, 9 [in Ukrainian].

12. Tkachuk, T. (2024). Postkolonialni syndromy: psykholohichnyi vplyv na vybir movy v ukrainsko-rosiiskomu dvomovnomu seredovyshchi [Post-colonial syndromes: psychological influence on language choice in the Ukrainian-Russian bilingual environment]. Topos. Journal for philosophy and cultural studies, *2*(53), 105–128 [in Ukrainian].

13. Turchenko, F., & Turchenko, H. (2015). *Proekt «Novorosiia» i novitnia rosiisko-ukrainska viina* [The "Novorossiya" project and the modern Russian-Ukrainian war]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy [in Ukrainian].

14. Farion, I. (2017). Moie zavdannia – maksymalno neitralizuvaty rosiisko-movnykh… [My task is to neutralize Russian-speaking Ukrainians as much as possible...]. *Ukrainskyi reporter*. Retrieved from https://ukrreporter.com.ua/politic/farion-moye-zavdannya-maksymalno-nejtralizuvaty-rosijskomovnyh-ukrayintsiv-i-ne-daty-yim-ni-osvity-ni-roboty-video.html [in Ukrainian].

15. Farion, I. (2010). *Pravopys – korset movy? Ukrainskyi pravopys yak kulturno-politychnyi vybir* [Orthography – a corset of language? Ukrainian orthography as a cultural and political choice]. Lviv: Svichado [in Ukrainian].

16. Farion, I., Pomyluiko-Nedashkivska, H., & Bordovska, A. (2023). *Anhlizmy i protyanhlizmy: 100 istorii sliv u sotsiokonteksti* [Anglicisms and anti-anglicisms: 100 stories of words in a socio-context]. Lviv: Svichado [in Ukrainian].

17. Sherekh, Yu. (1964). Moskva, Maroseika [Moscow, Maroseyka]. In Yu. Sherekh, *Ne dlia ditei. Literaturno-krytychni statti i esei* (pp. 34–42). Miunkhen: Proloh [in Ukrainian].

18. Koshkina, S. (2024). Shcho take «russkii mir» i yak vin stav ideolohiieiu putinskoho fashyzmu? [What is the "Russian world" and how did it become the ideology of Putin's fascism?]. In O. Trofymliuk, O. Sahan, A. Dudchenko et al. (Eds.), *Bohoslovski aspekty doktryny/ideolohii «russkoho mira»: tezy kruhloho stolu* (pp. 14–19). Kyiv: Kyivska pravoslavna bohoslovska akademiia [in Ukrainian].

19. Khotyn, R. (2022). «Russkyi myr», «pobedobesie», «rashyzm». Za yaki ideolohii Kreml voiue v Ukraini? [“Russian world”, “pobedobesie”, “Ruscism”. What ideologies is the Kremlin fighting for in Ukraine?]. *Radio Svoboda*. Retrieved from https://www.radiosvoboda.org/a/rosiya-ukrayina-viyna-ruskiy-mir-pobedobesiye-rashyzm/31835603.html [in Ukrainian].

20. Sympozium «Ukrainska osvita za kordonom: misiia ta viziia» [Symposium "Ukrainian education abroad: mission and vision"]. (2025) *MIOK*. Retrieved from https://miok.lviv.ua/news/yuvilejni-podyi-ukrayinskogo-zemlyacztva-vodograj-v-estoniyi/ [in Ukrainian].

21. Sytnyk, M. (2025). Poliuvan nia na ukrainskykh ditei za kordonom. Yak pereshkodyty Rosii? [Hunting for Ukrainian children abroad. How to stop Russia?]. *Holka*. Retrieved from https://holka.org.ua/polyuvannya-na-ukrayinskyh-ditej-za-kordonom-yak-pereshkodyty-rosiyi/ [in Ukrainian].

22. Danchyshyn, N. (2022). Trahichni optimisty: poety z OUN ta UPA [Tragic optimists: poets from the OUN and UPA]. *Lokalna istoriia*. Retrieved from https://localhistory.org.ua/texts/statti/tragichni-optimisti-poeti-z-oun-ta-upa/ [in Ukrainian].

23. Rudenko, Ye. (2024). Slova «patsanov». Volodymyr Yermolenko poiasniuie viiskovi poslannia rosiian ukraintsiam [The "patsanov" words. Volodymyr Yermolenko explains the military messages of Russians to Ukrainians]. *Ukrainska pravda*. Retrieved from https://www.pravda.com.ua/articles/2024/07/17/7465835/ [in Ukrainian].

24. Balachuk, I. (2022). Rosiian Haspariana i Serheitseva oholosyly v mizhnarodnyi rozshuk: zaklykaly do henotsydu ukraintsiv [Russians Gasparyan and Sergeitsev declared internationally wanted: called for genocide of Ukrainians]. *Ukrainska pravda*. Retrieved from https://www.pravda.com.ua/news/2022/07/29/7360825/ [in Ukrainian].

25. «Istoriieiu poiasniuietsia bazhannia Ukrainy vidokremytysia vid Rosii ta ziednatysia z Yevropoiu». Promova patriarkha Varfolomiia na WPC ["The desire of Ukraine to separate from Russia and unite with Europe is explained by history." Speech of Patriarch Bartholomew at the WPC]. (2022) *Livyi bereh.* Retrieved from https://lb.ua/society/2022/12/15/539245_istoriieyu_poyasnyuietsya_bazhannya.html [in Ukrainian].

26. Kovalenko, H. (2024). «Russkii mir» yak nova forma relihiinoho natsyzmu ["Russian world" as a new form of religious Nazism]. In O. Trofymliuk, O. Sahan, A. Dudchenko et al. (Eds.), *Bohoslovski aspekty doktryny/ideolohii «russkoho mira»: tezy kruhloho stolu* (pp. 157–159). Kyiv: Kyivska pravoslavna bohoslovska akademiia [in Ukrainian].

27. Denysov, O. (2024). «Russkii mir» yak indukovane relihiine maiachinnia ["Russian world" as induced religious delusion]. In O. Trofymliuk, O. Sahan, A. Dudchenko et al. (Eds.), *Bohoslovski aspekty doktryny/ideolohii «russkoho mira»: tezy kruhloho stolu* (pp. 78–80). Kyiv: Kyivska pravoslavna bohoslovska akademiia [in Ukrainian].

28. Troshchynskyi, V., & Kupriichuk, V. (2019). Svitove ukrainstvo yak sotsialna systema [World Ukrainian community as a social system]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, *1*, 129–134 [in Ukrainian].

29. Smith, E. D. (1994). *Natsionalna identychnist* [National identity]. (P. Tarashchuk, Trans.). Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

30. Kolb, N. (2024). Kontsept «natsionalna identychnist» u pamiattievomu dyskursi [The concept of "national identity" in memory discourse]. In *Kontseptualizatsiia pamiatniinoho dyskursu v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny. Analitychna zapyska* (pp. 67–84). Lviv: NAN Ukrainy, Instytut ukrainoznavstva im. I. Krypiakevycha [in Ukrainian].

31. Horkusha, O., & Fylypovych, L. (2021). Kontsept «Ukrainskyi svit» yak kohnityvnyi identyfikator zhyttievoho prostoru suchasnykh ukraintsiv (filosofsko-relihiieznavchyi analiz) [The concept "Ukrainian world" as a cognitive identifier of the living space of modern Ukrainians (philosophical and religious analysis)]. *Ukrainske relihiieznavstvo*, *93*, 13–31 [in Ukrainian].

32. Derkachova, O. (2022). Neolohizmy viiny yak marker identychnosti ukrainskoho svitu [Neologisms of war as a marker of the Ukrainian world identity]. In *Ukraino moia vyshyvana : etnokulturnyi ta osvitno-vykhovnyi potentsial ukrainskoi vyshyvanky : zbirnyk tez III Mizhnarodnoi onlain-konferentsii* (pp. 157–160). Kyiv: Instytut pedahohiky Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811. 111:81’35

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-457-466

Денисенко Віталіна Миколаївна старший викладач кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4918-5830

Кетова Тетяна Михайлівна старший викладач кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5480-4798

Ісакова Єлизавета Павлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8487-042X

ПЕРЕКЛАД ХІМІЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ НА НІМЕЦЬКУ МОВУ: ОСОБЛИВОСТІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. Переклад хімічної термінології на німецьку мову є складним багаторівневим процесом, що потребує не лише високого рівня мовної компетенції, а й ґрунтовного розуміння предметної галузі. Хімічна термінологія характеризується високим ступенем стандартизації, проте існують значні відмінності у структурі, способах творення та вживанні термінів у різних мовах. Переклад українських хімічних термінів німецькою мовою передбачає дотримання міжнародних стандартів, зокрема норм, встановлених Міжнародним союзом теоретичної та прикладної хімії (IUPAC), а також врахування морфологічних особливостей німецької мови та її наукових традицій. Німецька хімічна термінологія вирізняється аналітичним підходом, коли складні слова утворюються шляхом поєднання морфем із метою забезпечення прозорості та логічної мотивованості значення, наприклад *Schwefelsäure* (сірчана кислота) чи *Kohlenstoffdioxid* (вуглекислий газ). Водночас в українській мові часто спираються на латинські чи грецькі корені, що призводить до структурних відмінностей під час перекладу. Перекладачі стикаються з проблемами полісемії, відсутністю точних еквівалентів, неологізмами, а також розбіжністю між офіційною та тривіальною номенклатурою, при цьому важливо зберігати семантичну прозорість і концептуальну точність термінів. Перспективи розвитку перекладу хімічної термінології включають створення багатомовних електронних баз термінів, використання комп’ютерних систем перекладу та

подальшу уніфікацію національних і міжнародних стандартів. Крім того, когнітивний підхід до перекладу є необхідним для забезпечення концептуальної еквівалентності та логічної узгодженості термінів у науковому дискурсі. Успішний переклад хімічної термінології потребує міждисциплінарного підходу, що поєднує лінгвістичні знання, фахові компетенції у хімії та дотримання міжнародних стандартів, сприяючи ефективній науковій комунікації та інтеграції української науки у світовий науковий простір.

Ключові слова: хімічна термінологія, переклад, німецька мова, стандарти IUPAC, термінотворення, багатомовні бази даних, когнітивний підхід, наукова комунікація

Denysenko Vitalina Mykolaivna senior lecturer at the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4918-5830

Ketova Tetiana Mykhailivna senior lecturer at the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5480-4798

Isakova Yelyzaveta Pavlivna PhD, associate professor at the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design**,** Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8487-042X

TRANSLATION OF CHEMICAL TERMINOLOGY INTO GERMAN: PACULIARITIES, CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The translation of chemical terminology into the German language represents a complex, multifaceted process that requires not only linguistic competence but also profound understanding of the subject field. Chemical terminology is characterized by a high degree of standardization; however, significant differences exist in the structure, formation, and usage of terms across languages.

Translating Ukrainian chemical terms into German necessitates adherence to international standards, particularly those established by the International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC), while also considering the morphological peculiarities and long-standing scientific traditions of the German language.

German chemical terminology is distinguished by its analytical approach, in which compound terms are often formed through the combination of

morphemes to convey clear, logically motivated meanings, such as *Schwefelsäure* (sulfuric acid) or *Kohlenstoffdioxid* (carbon dioxide). In contrast, Ukrainian frequently rely on Latin or Greek derivatives, which can result in structural divergences when attempting direct translation. Translators must navigate challenges including polysemy, lack of precise equivalents, neologisms, and differences between official and colloquial nomenclature, while preserving semantic transparency and conceptual accuracy.

Prospects for the development of chemical terminology translation include the creation of multilingual terminological databases, integration of computer-assisted translation tools, and further standardization aligned with international norms.

Additionally, the cognitive approach to translation is essential for ensuring conceptual equivalence and maintaining the logical consistency of terms within the scientific discourse.

The successful translation of chemical terminology thus requires an interdisciplinary methodology that combines linguistic expertise, subject-matter knowledge, and awareness of international nomenclatural standards, contributing to effective scientific communication and the integration of Ukrainian research into the global scientific community.

Keywords: chemical terminology, translation, German language, IUPAC standards, term formation, multilingual databases, cognitive approach, scientific communication

Постановка проблеми. Переклад хімічної термінології є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає не лише досконалого володіння мовами, а й глибокого розуміння закономірностей самої хімічної науки. Термінологія хімії формується на основі чітких логіко-поняттєвих зв'язків і системності, що відрізняє її від загальновживаної лексики. Вона характеризується високим рівнем стандартизації, адже основне завдання терміна — забезпечення однозначного й точного позначення певного поняття або явища. Проте, попри існування міжнародних норм і рекомендацій, зокрема тих, що розроблені Міжнародним союзом теоретич-ної та прикладної хімії (IUPAC), спостерігаються значні розбіжності у структурі, способах творення та функціонуванні термінів у різних мовах.

Переклад хімічної термінології потребує не лише мовної компетенції, а й глибокого розуміння предметної галузі, оскільки терміни повинні бути логічно мотивованими та відповідати структурі дисципліни [10, с. 56].

Німецька хімічна термінологія має власні традиції, що склалися під впливом історичного розвитку науки та лінгвістичних особливостей німецької мови.

Для неї характерним є аналітичний принцип побудови, за якого терміни часто утворюються шляхом словоскладання або поєднання кількох основ у єдину номінацію (наприклад, *Kohlenstoffdioxid*, *Schwefelsäure*).

Крім того, перекладачеві необхідно враховувати не лише лінгвістичні, а й когнітивно-поняттєві аспекти: співвідношення між термінами, поняттями та концептами, що лежать в основі наукової картини світу.

Важливими є також знання норм німецького наукового стилю, вимоги до побудови дефініцій, принципи узгодження термінів із системами класифікації речовин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Дослідження німецьких науковців, зокрема **Krömer**, показують, що переклад хімічних термінів часто пов'язаний із структурними та морфологічними труднощами, особливо при переході від англійської до німецької. Meyer підкреслює необхідність врахування контексту та когнітивних моделей при роботі з термінами у різних мовах.

В українському контексті:

Комарова досліджує проблеми стандартизації та уніфікації перекладу науково-технічної термінології, вказуючи на складнощі з узгодженням національної та міжнародної термінології.

Карабан описує методи перекладу складних термінів, що складаються з кількох компо-нентів, що є типовим для хімічних назв речовин. [5, с. 112].

Селіванова висвітлює сучасні підходи до термінологічної систематизації, а **Хуртак** аналізує переклад освітньої термінології з німецької та англійської, демонструючи практичні приклади адаптації термінів у навчальному процесі.

Дослідження **Ripsam** вказують на використання технологій доповненої реальності у навчанні хімії, що сприяє активному використанню та закріпленню термінології серед учнів та студентів. Таким чином, сучасні наукові дослідження підкреслюють взаємозв'язок між лінгвістичною точністю, стандартами міжнародної номенклатури та інноваційними освітніми технологіями у процесі перекладу хімічної термінології.

Мета статті

Метою статті є визначення теоретичних і практичних засад перекладу хімічної термінології на німецьку мову, аналіз особливостей німецької терміносистеми в галузі хімії та виявлення основних проблем і шляхів їх подолання у процесі перекладу.

Особлива увага приділяється ролі міжнародних стандартів (IUPAC, DIN, ISO, ДСТУ) у забезпеченні точності, однозначності та системності хімічних термінів.

Завдання дослідження

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

-проаналізувати теоретичні засади перекладу хімічної термінології та визначити основні принципи, на яких ґрунтується термінотворення (точність, однозначність, системність);

-розглянути морфологічні, семантичні та структурні особливості німецької хімічної терміносистеми, виявити типові труднощі, що виникають під час перекладу хімічних термінів з української та англійської на німецьку мову (морфологічні, семантичні, онтологічні, номенклатурні);

- охарактеризувати когнітивні, лінгвістичні та стандартизаційні чинники, які впливають на точність перекладу спеціалізованої термінології.

- проаналізувати підходи провідних дослідників (Wüster, Hoffmann, Krömer, Meyer, Комарова, Карабан, Селіванова) щодо проблем уніфікації, стандартизації та перекладу науково-технічної термінології, визначити сучасні тенденції у розвитку перекладу хімічних термінів, зокрема застосування комп'ютерних технологій, автоматизованих перекладацьких систем і електронних термінологічних баз;

-обґрунтувати перспективні напрями вдосконалення перекладу хімічної термінології у контексті міжнародної наукової комунікації.

Виклад основного матеріалу. Основою перекладу термінів є принципи точності, однозначності, системності та відповідності поняттєвому змісту. На відміну від загальновживаної лексики, терміни не допускають варіативності, синонімії чи стилістичних відтінків. Головне їхнє завдання — забезпечити чітку ідентифікацію поняття в межах певної галузі знань. Саме тому переклад хімічних термінів повинен спиратися не лише на лексичну еквівентність, а й на *поняттєву адекватність.*

Основою перекладу термінів є принципи точності, однозначності та системності. За нормами IUPAC, терміни повинні відображати логічну структуру речовини або процесу [5, с. 23]. Також важливо враховувати морфологічні особливості мови перекладу для забезпечення точності термінів [11, с. 78].

У німецькій мові традиційно переважає аналітичний і морфологічно прозорий підхід до творення термінів. Більшість назв утворюється шляхом словоскладання, коли перший компонент уточнює або конкретизує другий: *Schwefelsäure* (сірчана кислота), *Kohlenstoffdioxid* (вуглекислий газ), *Wasserstoffperoxid* (перекис водню). Такий спосіб творення забезпечує логічність і внутрішню зрозумілість терміна, адже кожен елемент слова зберігає своє значення і легко розпізнається носієм мови. До найпростіших

прийомів перекладу термінів й терміносполучень з німецької мов на українську є транскодування, тобто процес, коли перекладач відтворює лексичну одиницю вихідної мови за допомогою алфавіту української мови, наприклад: function – Funktion – функція; cognitive – kognitiv – когнітивний; coach – Coach – коуч; tutor – Tutor – тьютор. [14; с. 267]

Крім того, переклад хімічної термінології вимагає врахування онтологічної природи терміна — тобто зв'язку між мовним знаком і реальним науковим об'єктом. Термін повинен не лише позначати явище, а й відображати його місце у системі понять хімії. Тому під час перекладу важливо зберігати структурні зв'язки між термінами, які утворюють певні парадигми або тематичні ряди (*oxidieren – Oxidation – Oxidationsmittel*).

Хімічні терміни у німецькій мові характеризуються високим ступенем системності, чіткою *морфологічною структурою та прозорою семантикою*, завдяки чому вони часто більш мотивовані, ніж їхні англійські чи українські відповідники.

Німецькі хімічні терміни часто утворюються шляхом словоскладання, що дозволяє зберегти прозорість і логічну структуру поняття [12, с. 112; 6, с. 34].

Однією з найпомітніших рис німецької терміносистеми є *продуктивність словоскладання.* Більшість хімічних назв утворюються шляхом поєднання двох або більше компонентів, що передають послідовність понять: *Natriumchlorid* (хлорид натрію), *Kohlenstoffmonoxid* (чадний газ), *Schwefelsäure* (сірчана кислота). Така структура є логічно вмотивованою, оскільки перший компонент уточнює другий і демонструє внутрішню будову або властивість речовини. Подібна прозорість значення полегшує розуміння терміна, але вимагає від перекладача точного дотримання порядку компонентів, оскільки їх перестановка може змінити зміст.

Ще однією характерною особливістю є *використання великої кількості іменників,* які позначають як самі речовини, так і процеси (*Verbrennung – горіння, Oxidation – окиснення, Reduktion – відновлення*). При цьому прикметникові форми (*organisch, anorganisch, basisch, sauer*) вживаються для класифікаційних характеристик і тісно пов'язані з науковими дефініціями.

Також важливим є *контекстуальний аспект перекладу.* Один і той самий термін може набувати різних відтінків значення залежно від галузі чи напрямку досліджень.

Наприклад, слово *Base* у хімії означає "основу", але в інших наукових контекстах може позначати "підставу" або "основу даних". Тому перекладач повинен уважно аналізувати контекст, щоб уникнути помилок у виборі відповідника.

Отже, особливості перекладу хімічних термінів на німецьку мову визначаються поєднанням *морфологічної точності, семантичної прозорості, уніфікованості та термінологічної системності.* Успішний переклад можливий лише за умови дотримання міжнародних номенклатурних принципів, розуміння логіки термінотворення та врахування специфіки німецького наукового дискурсу.

Не менш важливою проблемою є відсутність повних або точних еквівалентів. У німецькій мові деякі поняття мають власні національні терміни, які не збігаються з англійськими чи українськими відповідниками. Наприклад, термін *Lauge* (лужний розчин) не має прямого еквівалента в англійській мові, де вживається *alkaline solution*. Такі розбіжності вимагають не механічного перекладу, а концептуального узгодження понять.

Важко також передати *новітні неологізми та міждисциплінарні терміни,* що виникають на перетині хімії, біології та нанотехнологій (*Nanomaterialien, Biopolymere, Photokatalysator*). Часто вони не мають усталених відповідників українською чи німецькою мовами, а їхній переклад здійснюється шляхом калькування або транскрипції. У таких випадках важливо враховувати не лише лексичну форму, а й відповідність терміна до системи понять галузі.

Проблеми виникають і через морфологічні та синтаксичні відмінності. Німецька мова тяжіє до компактних складних утворень (*Kohlenstoffdioxid*), тоді як українська передає ці ж поняття аналітично (*вуглекислий газ*). Це призводить до труднощів у відтворенні семантичної структури терміна та узгодженні граматичних форм у перекладі.

Додаткові ускладнення спричиняє *розбіжність між офіційною та неофіційною номенклатурою.* У наукових статтях часто використовуються скорочені або тривіальні назви речовин (*Salzsäure* замість *Chlorwasserstoffsäure, Benzol* замість *Cyclohexatrien*), що потребує від перекладача розуміння контексту вживання та ступеня офіційності терміна.

Таким чином, основні проблеми перекладу хімічної термінології пов’язані з багатозначністю, відсутністю прямих відповідників, швидким оновленням термінологічного фонду, морфологічними відмінностями та розшаруванням офіційної і неофіційної лексики. Для їх подолання необхідне поєднання лінгвістичної компетентності, знань із галузі хімії та орієнтації в міжнародних стандартах термінології.

Одним із ключових напрямів розвитку є створення багатомовних термінологічних баз даних та інтерактивних електронних словників, які охоплюють українську, англійську та німецьку терміносистеми. Такі ресурси сприятимуть уніфікації термінології, полегшенню міжмовної комунікації та зменшенню ймовірності помилок під час перекладу.

Важливу роль відіграють міжнародні стандарти, зокрема системи IUPAC, DIN, ISO, ГОСТ і ДСТУ, які регламентують правила найменування хімічних елементів, сполук і процесів.

Іншим перспективним напрямом є *інтеграція комп'ютерних технологій* у перекладацьку діяльність. Використання систем автоматизованого перекладу (CAT-tools), електронних глосаріїв і машинного перекладу (зокрема DeepL чи Google Translate із науковими базами) відкриває нові можливості для швидкої та точної обробки великого обсягу спеціалізованої інформації. Проте такі інструменти потребують попереднього термінологічного контролю, оскільки автоматичні алгоритми не завжди враховують системні й контекстуальні зв'язки термінів.

Важливою тенденцією є також *поглиблення когнітивного підходу* до перекладу. Він передбачає не лише формальне відтворення мовних структур, а й відтворення концептуальної моделі, на якій ґрунтується термін у певній науковій культурі.

Подальший розвиток перекладу хімічної термінології можливий завдяки *міжнародній співпраці фахівців,* створенню міжвідомчих комісій із термінології, участі університетів і наукових установ у розробленні спільних термінологічних стандартів. Значний потенціал має підготовка спеціалістів нового покоління — перекладачів-науковців, які володітимуть як лінгвістичними знаннями, так і базовими компетенціями у сфері хімії, фізики та технологій.

Висновки

Проведений аналіз засвідчує, що переклад хімічної термінології на німецьку мову є складним багаторівневим процесом, який охоплює не лише мовні, а й когнітивно-наукові аспекти.

Успішне відтворення хімічних термінів іншою мовою передбачає глибоке розуміння предметної сфери, знання принципів міжнародної номенклатури та здатність забезпечити точність, однозначність і системність у передаванні наукових понять.

Теоретичні засади перекладу спираються на норми та рекомендації Міжнародного союзу теоретичної і прикладної хімії (IUPAC), які встановлюють єдині правила для найменування хімічних елементів, сполук і реакцій.

У німецькій мові особливу роль відіграють морфологічні та семантичні закономірності, що виявляються у переважанні словоскладання, прозорій структурі терміна та орієнтації на логічну відповідність між мовною формою і змістом.

Разом із тим переклад хімічних термінів супроводжується низкою проблем: полісемією, відсутністю точних еквівалентів, неоднозначністю

новітніх неологізмів, морфологічними відмінностями між мовами та співіснуванням офіційної і тривіальної номенклатури. Перспективи розвитку галузі полягають у створенні інтегрованих електронних баз термінів, використанні автоматизованих перекладацьких систем, уніфікації національних і міжнародних стандартів та розробленні міждисциплінарних навчальних програм для підготовки перекладачів-науковців.

Таким чином, переклад хімічної термінології потребує дотримання міжнародних стандартів та системного підходу, що забезпечує точність і однозначність наукового спілкування [10, с. 61].

Особливу увагу варто приділити когнітивному підходу, який дозволяє забезпечити не лише формальну, а й концептуальну еквівентність термінів у різних мовах.

Література:

1. Chemistry World. (2024). Chemistry body to create multi-language chemistry dictionary to avoid confusion.

2. German Chemical Society (GDCh). (2024). GDCh — Activities & collaborations; IUPAC German Central Committee.

3. Hoffmann, L. (1985). Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung. Narr Verlag.

4. International Organization for Standardization. (2009). ISO 704: Terminology work — Principles and methods. ISO.

5. IUPAC. (2014). Nomenclature of organic chemistry: IUPAC recommendations and preferred names. Royal Society of Chemistry.

6. Krömer, J. (2017). Chemische Terminologie im Deutschen: Entwicklung, Struktur und Übersetzungsprobleme. De Gruyter.

7. Meyer, I. (2001). Terminology in the changing world: Principles, theories, and applications. John Benjamins.

8. Ripsam, M., et al. (2024). Augmented reality for chemistry education to promote the use of chemical terminology in teacher training

9. Seidel-Morgenstern, A. (2020). Fundamentals and General Terminology / Chemische Verfahrenstechnik

10. Wüster, E. (1991). Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie. Romanistischer Verlag.

11. Комарова Т. М. (2019) Переклад науково-технічної термінології: проблеми стандартизації та уніфікації. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.

12. Карабан В. І. (2004) у Посібнику-довіднику з перекладу науково-технічної літератури описує методи "перекладу складних термінів, що складаються з кількох компонентів" .

13. Селіванова О. О. (2006) Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К .

14. Хуртак, І. В. (2024). Сучасна освітня термінологія в аспекті перекладу з німецької та англійської

15. ДСТУ 2439-94 (1995) Термінологія. Основні поняття. Терміни та визначення. Київ: Держстандарт України.

References:

1. Chemistry World. (2024). Chemistry body to create multi-language chemistry dictionary to avoid confusion.
2. German Chemical Society (GDCh). (2024). GDCh — Activities & collaborations; IUPAC German Central Committee.
3. Hoffmann, L. (1985). Kommunikationsmittel Fachsprache: Eine Einführung.
4. International Organization for Standardization. (2009). ISO 704: Terminology work — Principles and methods.
5. IUPAC. (2014). Nomenclature of organic chemistry: IUPAC recommendations and preferred names.
6. Krömer, J. (2017). Chemische Terminologie im Deutschen: Entwicklung, Struktur und Übersetzungsprobleme.
7. Meyer, I. (2001). Terminology in the changing world: Principles, theories, and applications.
8. Ripsam, M., et al. (2024). Augmented reality for chemistry education to promote the use of chemical terminology in teacher training
9. Seidel-Morgenstern, A. (2020). Fundamentals and General Terminology / Chemische Verfahrenstechnik
10. Wüster, E. (1991). Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie.
11. Komarova, T. M. (2019). Pereklad naukovo-tekhnichnoi terminolohii: problemy standartyzatsii ta unifikatsii [Translation of scientific and technical terminology: Problems of standardization and unification]. Kharkiv: KhNU im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
12. Karaban, V. I. (2004). Posibnyk-dovidnyk z perekladu naukovo-tekhnichnoi literatury [Handbook on the translation of scientific and technical literature]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
13. Selivanova, O. O. (2006). Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: Terminological encyclopedia]. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian].
14. Khurtak, I. V. (2024). Suchasna osvitnia terminolohiia v aspekti perekladu z nimetskoi ta anhliiskoi mov [Modern educational terminology in the aspect of translation from German and English]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
15. DSTU 2439-94. (1995). Terminologiia. Osnovni poniattia. Terminy ta vyznachennia [Terminology. Basic concepts. Terms and definitions]. Kyiv: Derzhstandart Ukrainy [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’355

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-467-476

Дружук Ірина Михайлівна доктор філософії, доцент кафедри української мови на лінгводидактики, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-3603-3907

ФОРМУВАННЯ ОРФОЕПІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ ПОРУШЕННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ ВИМОВИ ТА ЗАСОБИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування орфоепічної компетентності в здобувачів вищої освіти як важливого складника комунікативної культури сучасного фахівця. Підкреслено, що правильна, нормативна вимова – необхідна умова ефективного професійного та міжособистісного спілкування, адже забезпечує точну передачу думок і сприяє розвитку мовної культури. Зазначено, що здобувачі освіти вступають до закладів вищої освіти вже з певним рівнем орфоепічних умінь, сформованих під впливом мовного середовища, діалектної фонетики, соціальних мереж і медійного простору, тому завдання викладача полягає не лише в розвитку, а передусім у корекції й удосконаленні вже набутих вимовних навичок.

Проаналізовано основні причини порушення орфоепічних норм, серед яких домінують вплив територіальних діалектів, інтерференція в умовах двомовності, низький рівень мовної підготовки в закладах загальної середньої освіти, недостатня практика усного мовлення, а також наслідування ненормативних зразків із медійного простору.

Особливу увагу приділено виявленню діалектних рис у мовленні студентів волинського регіону, які зумовлюють відхилення від літературної мови. Такі порушення мовної норми в статті розглянуто не як негативне явище, а як елемент мовного різноманіття, що потребує свідомого використання в комунікації.

Окреслено шляхи подолання орфоепічних помилок і методичні прийоми, ефективні для формування усвідомленої вимови: порівняльно-аналітичні вправи, проблемно-пошукові завдання, лінгвістичні ігри, робота з аудіо- та відеоматеріалами, інсценізації, артикуляційні тренування.

Виокремлено значення соціокультурних і психологічних чинників у процесі вдосконалення орфоепічної компетентності, зокрема розвиток

мовної впевненості, формування критичного ставлення до зовнішніх мовних моделей і виховання поваги до національних мовних традицій. Підкреслено практичну значимість системної роботи з орфоепії, що забезпечує підвищення рівня професійного мовлення, комунікативної майстерності й загальної культури мовця.

Ключові слова: орфоепічна компетентність, норми української літературної вимови, діалектна фонетика, усне професійне спілкування, комунікативні компетентності.

Druzhuk Iryna Mykhailivna Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Linguistics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-3603-3907

FORMATION OF ORTHOEPIC COMPETENCE IN STUDENTS: REASONS FOR VIOLATION OF NORMS OF LITERARY PRONUNCIATION AND MEANS OF IMPROVING ORAL SPEECH

Abstract. The article considers the problem of forming orthoepic competence of higher education students as an important component of the communicative culture of a modern specialist. It is emphasized that correct, normative pronunciation is a necessary condition for effective professional and interpersonal communication, as it ensures the accurate transmission of thoughts and contributes to the development of language culture. It is noted that students enter higher education institutions already with a certain level of orthoepic skills, formed under the influence of the language environment, dialect phonetics, social networks and media space, therefore the task of the teacher is not only to develop, but primarily to correct and improve already acquired pronunciation skills.

The main reasons for violating orthoepic norms are analyzed, among which the influence of territorial dialects, interference in bilingualism, low level of language training in secondary education institutions, insufficient practice of oral speech, as well as imitation of non-normative samples from the media space are dominant. Particular attention is paid to identifying dialect features in the speech of students of the Volyn region, which cause deviations from the literary norm. Such violations of the language norm are considered in the article not as a negative phenomenon, but as an element of linguistic diversity that requires conscious use in communication.

Ways of overcoming orthoepic errors and methodological techniques effective for the formation of conscious pronunciation are outlined: comparative-analytical exercises, problem-search tasks, linguistic games, work with audio and video materials, staging, articulation training.

The importance of socio-cultural and psychological factors in the process of improving orthoepic competence is noted, in particular the development of linguistic confidence, the formation of a critical attitude to external language models and the upbringing of respect for national language traditions. The practical significance of systematic work on orthoepic, which ensures an increase in the level of professional speech, communicative skills and general culture of the speaker, is emphasized.

Keywords: orthoepic competence, norms of Ukrainian literary pronunciation, dialect phonetics, oral professional communication, communicative competences.

Постановка проблеми. Орфоепічна компетентність відіграє важливу роль у житті кожної людини, адже чітке, зрозуміле, нормативне мовлення необхідне й у сфері професійної, і міжособистісної комунікації. Правильна вимова забезпечує точну передачу думок і сприяє ефективному самовираженню.

Проте варто наголосити, що, вступаючи до вищого навчального закладу, здобувачі освіти вже мають певний рівень орфоепічної підготовки, сформований під впливом мовного середовища (зокрема елементів діалектної фонетики, акцентуації) і засобів масової інформації, соціальних мереж. Тому перед викладачем постає непросте завдання: не розвинути, а скоригувати та вдосконалити вже набуті орфоепічні навички в здобувачів освіти. Відтак важливо систематизувати й описати основні причини порушення норм вимови здобувачами освіти та запропонувати шляхи та прийоми, які допоможуть розвивати орфоепічну компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне підґрунтя формування орфоепічної компетентності в здобувачів освіти базоване на сучасних лінгвістичних і дидактичних концепціях, які визначають орфоепію як компонент комунікативної компетентності мовця. Орфоепічну компетентність розглядають як інтегровану систему знань, умінь і навичок, що забезпечують нормативну вимову звуків, словосполучень і слів, правильне наголошування й інтонування, а також здатність здобувача освіти адаптувати мовлення до конкретних комунікативних ситуацій [1, С. 420].

Сучасна лінгводидактика підкреслює необхідність удосконалення орфоепічної компетентності в здобувачів освіти шляхом поєднання **теоретичного аналізу фонетичних норм** з практичною роботою над усним мовленням, зокрема питанням порушення орфоепічних норм здобувачами освіти присвячено дослідження С. Дьячук [1], Х. Карповець [2], С. Терещенко [3], Ю. Підгурської [4], О. Єлісовенко [5], М. Дружинець [6] тощо.

Мета статті – схарактеризувати причини виникнення орфоепічних помилок у мовленні здобувачів вищої освіти та запропонувати прийоми, що допоможуть скоригувати та сприятимуть удосконаленню орфоепічних умінь студентів.

Виклад основного матеріалу. Орфоепічна компетентність – сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують правильну вимову звуків, звукосполучень і слів відповідно до норм сучасної української літературної мови. Вона охоплює не лише знання правил нормативної вимови, наголошування й інтонування, а й уміння застосовувати їх у реальному мовленні. Орфоепічна компетентність – невід'ємна складова комунікативної культури особистості, адже від точності й правильності усного мовлення залежить ефективність спілкування, сприйняття інформації та професійна репутація мовця.

Для здобувачів вищої освіти розвиток орфоепічної компетентності має особливе значення, оскільки саме вони формують мовну культуру майбутньої інтелігенції та професійних спільнот. Володіння нормативною вимовою сприяє підвищенню рівня мовної грамотності, розвитку усного мовлення й навичок публічного виступу. Окрім того, правильна вимова стає показником загальної культури, інтелектуального розвитку й поваги до української мови. Тому системне формування орфоепічної компетентності в здобувачів освіти – важливе завданням сучасної лінгводидактики.

Для ефективного формування орфоепічної вправності необхідно враховувати причини, що зумовлюють порушення норм літературної вимови здобувачами вищої освіти. До основних чинників належать вплив територіальних діалектів, мовна інтерференція в умовах двомовного середовища, недостатній рівень мовної підготовки в закладах загальної середньої освіти, а також відсутність системної практики усного мовлення в навчальному процесі. Важливу роль відіграють і соціально-психологічні аспекти – невпевненість у власних мовленнєвих уміннях, наслідування ненормативних зразків у медіапросторі та соціальних мережах, загальне зниження рівня культури мовлення в соціумі.

Особливу увагу в процесі формування орфоепічної компетентності варто приділяти порушенням, спричиненим впливом діалектної фонетики й орфоепії. Наприклад, здобувачі освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки – здебільшого носії західнополіського, середньополіського та волинського говорів української мови, найчастіше в мовленні використовують такі діалектні риси:

- наближення ненаголошеного звука [о] до [у] перед будь-яким голосним, наприклад, у вимові слів *двумá, дудóму, кулúсь, футуграф'íйа.* Особливо помітне це явище при вимові особових імен і місцевих топонімів:

Бури́с, Бугда́н, Бугда́н'а < Богдана, *Гурух'і́в, Сухудо́ли, в_Хубултув'і́.* Для літературної мови таке наближення нормативне лише в позиції, коли ненаголошений звук [о] перед складом з [у́], [і́] наближається до [у], пор. *ко^{у}жу́х, зо^{у}зу́л`а, по^{у}р'і́г*;

- вимова звукосполук ***гы, *кы, *хы* як *г'і, к'і, х'і:*** *н'ік'і́м, так'і́й, ро́к'і, ру́к'і, но́г'і, тро́х'і, книшк'і́, п'ідру́чник'і* тощо;

- оглушення приголосних у кінцевих позиціях слів або перед глухими в середині слова, наприклад, *л'убо́ф* ‘любов’, *нака́с* ‘наказ’ *спаф* ‘спав’, *знаф* ‘знав’, *пре́дк'іф* ‘предків’, *душки́* ‘дужки’, *кни́шка* ‘книжка’ тощо;

- роздільна вимова африкат [ǯ], [ʒ] у словах *звони́ти, зе́ркало, зв'іно́к, жм'іл'* тощо.

Територіальні особливості вимови часто зумовлюють відхилення від орфоепічних норм, тому важливо не лише ознайомити здобувачів освіти з нормативними вимовними зразками, а й навчити їх свідомо розрізняти діалектне й літературне мовлення. Наголосимо, що мета навчання – не викорінення діалектних рис, які становлять частину національної мовної культури, а формування вмінь доречно використовувати діалектне мовлення залежно від комунікативної ситуації. Такий підхід сприяє розвитку мовної свідомості, вихованню поваги до мовного різноманіття й утвердженню значимості літературної норми.

Формування вмінь розрізняти діалектне та літературне мовлення доцільно здійснювати в процесі опрацювання різних тем курсу української мови, зокрема під час вивчення фонетики, орфоепії, лексики та стилістики. Важливо створювати навчальні ситуації, у яких здобувачі освіти мають змогу зіставляти мовні явища, порівнювати звукову систему літературної мови з місцевими говірковими особливостями, визначати їхні спільні та відмінні риси. Такий аналітичний підхід допомагає не лише усвідомити норми вимови, а й розвинути навички мовної рефлексії.

З метою розвитку свідомої мовної особистості доцільно використовувати проблемно-пошукові завдання, лінгвістичні ігри, роботу з аудіозаписами діалектного мовлення, інсценізації типових життєвих ситуацій із варіацією мовних стилів. Наприклад, здобувачам освіти можна запропонувати завдання «Переклади на літературну мову», «Визнач діалектні елементи», «Знайди орфоепічні відхилення», «Порівняй вимову в різних регіонах». Доцільно також використовувати автентичні тексти-записи діалектного мовлення, які демонструють багатство українських говірок, а обговорення таких матеріалів виховує повагу до мовного різноманіття, формує естетичне чуття мови та допомагає усвідомити значення літературної норми як об’єднавчого чинника українського

мовного простору. Названі вправи допомагають формувати вміння свідомо добирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, що сприяє розвитку орфоепічної компетентності

Особливо важливо пропонувати здобувачам освіти завдання, спрямовані на усвідомлене використання діалектних елементів як стилістичного та комунікативного ресурсу мовлення, зокрема складання оповідань або діалогів із використанням місцевих мовних особливостей, підготовку презентацій чи мініпроєктів, де діалектне мовлення слугує засобом виразності та колориту. Виконання таких вправ допомагає здобувачам освіти не лише розпізнавати й правильно відтворювати діалектні форми, а й розвиває вміння доречно інтегрувати їх в літературне мовлення, перетворюючи локальні мовні особливості на індивідуальну «родзинку» стилю спілкування.

Ще одна причина порушення орфоепічних норм здобувачами освіти – спотворення окремих звуків через недостатньо натренований артикуляційний апарат. Орфоепічні норми передбачають правильну вимову всіх звуків літературної мови та відповідне їхнє поєднання в словах, тому пропуск, заміна або неправильне відтворення звуків призводить до фонетичних відхилень. Такі порушення часто спровоковані недостатньо сформованими артикуляційними навичками, що негативно впливає на зрозумілість мовлення та комунікативну компетентність здобувачів освіти.

Для подолання цього виду порушень доцільно застосовувати вправи, спрямовані на розвиток артикуляційної культури, тренування чіткого відтворення складних для вимови звуків і контроль за звучанням слів у різних комунікативних ситуаціях. Важливе поєднання теоретичного ознайомлення із фонетичними нормами та практичної роботи у формі чистомовок, фонетичних диктантів і вправ, аудіювання й повторення за зразком, що дозволяє формувати усвідомлену орфоепічну компетентність.

Вагома причина недотримання орфоепічних норм здобувачами освіти –вплив медійного та цифрового середовища, зокрема споживання російськомовного контенту та орієнтація на мовні зразки низької якості в соціальних мережах і масмедіа. Особливо помітне наслідування мовлення блогерів і медійних осіб, які раніше спілкувалися російською й лише зараз намагаються розмовляти державною мовою, але досі у своєму мовленні використовують численні фонетичні кальки й інтонаційні моделі, неприродні для літературної норми української мови. Під впливом таких зразків здобувачі освіти можуть **неусвідомлено відтворювати мовні відхилення**, що знижує якість власного мовлення й ускладнює формування орфоепічної компетентності. Зокрема, яскравий приклад порушення орфоепічних норм унаслідок наслідування неякісних зразків – м’яка вимова

шиплячих звуків (пор. у вимові слів *щястя*, *щьо*, *чісто, чястинка*, *сповіщяти*, *щіпає* тощо).

Окрім того, помітний фонетичний вплив російської мови й у втраті здатності чітко розрізняти глотковий [г] і задньоязиковий [ґ] (пор. у вимові *ганок* замість *ґанок*, *гава* замість *ґава*, *грунт*, *грунтовний* замість *ґрунт, ґрунтовний)*.

Часто фіксоване порушення української літературної вимови в мовленні здобувачів освіти – м'яка вимова сонорного [л] перед [е], характерна для російської орфоепії, наприклад, у словах *лєктор, лєкція, паралєль* тощо.

Особливо варто окремо відзначити негативний вплив російської системи наголошення, зокрема часто фіксовані форми *каталóг* замість нормативного *катáлог*, *лéгкий* замість *легкúй*, *кілóметр* замість *кіломéтр*, *нóвий* замість *новúй* тощо. Ці помилки свідчать про автоматичне перенесення інтонаційно-фонетичних моделей іншої мови та підкреслюють необхідність систематичного формування в здобувачів освіти усвідомленого контролю наголосу та тренування нормативної вимови.

Відтак викладач покликаний значно зменшити негативний вплив медійних і соціальних мовних моделей, упроваджуючи системну роботу з критичного аналізу мовних зразків. Доцільно обговорити взірці мовлення з різних джерел, зіставляти їх із орфоепічними нормами та виявляти помилки чи кальки, що запозичені з інших мов. Також варто застосовувати вправи на **аудіювання та трансформацію**, коли здобувачі освіти аналізують мовлення блогерів або аудіо/відеоматеріали та перетворюють його на нормативний зразок, а також дискусії й рефлексивні завдання, спрямовані на усвідомлення впливу зовнішніх мовних моделей. Такий підхід не лише формує критичне мислення, а й допомагає здобувачам освіти **самостійно обирати авторитетні мовні взірці** й свідомо підтримувати високу якість власного мовлення.

Окрім фонетичних і лексичних аспектів, значну роль у формуванні орфоепічної компетентності здобувачів освіти відіграють соціокультурні та психологічні чинники. Мовленнєва поведінка студентів формується під впливом соціокультурного контексту, у якому вони функціонують, а також через усвідомлення своєї мовної ідентичності та належності до української культурної й професійної спільноти.

Психологічні аспекти (мовна впевненість, страх зробити помилку або схильність наслідувати популярні медійні мовні зразки) безпосередньо впливають на точність вимови та контроль наголошування. В умовах цифрового середовища, де мають місце ненормативні або кальковані мовні моделі, здобувачі освіти можуть неусвідомлено формувати стереотипи, що

ускладнює засвоєння нормативної вимови. Тому важливе завданням викладача – поєднання розвитку фонетичних умінь із формуванням критичного ставлення до зовнішніх мовних моделей, вихованням мовної самосвідомості та поваги до мовного різноманіття. Такий комплексний підхід сприяє стійкому засвоєнню орфоепічних норм і розвитку професійної та комунікативної компетентності здобувачів освіти. Практична значимість системного формування орфоепічної компе-тентності здобувачів освіти полягає в безпосередньому впливі на якість їхнього професійного та міжособистісного спілкування. Володіння нормативною вимовою, уміння контролювати наголос і правильно відтворювати діалектні елементи дозволяє студентам ефективно презенту-вати свої знання, брати участь у публічних виступах, дискусіях і професійній комунікації. Крім того, усвідомлене використання діалектних особливостей як засобу стилістичної виразності сприяє розвитку індивідуального мовного стилю та творчого підходу до мовлення. Практична значимість полягає також у формуванні критичного ставлення до зовнішніх мовних зразків, що дозволяє здобувачам освіти обирати авторитетні джерела інформації та підтримувати високий рівень мовної культури в усіх сферах професійного життя.

Висновки. Отже, формування орфоепічної компетентності в здобувачів освіти – важливий компонент професійної підготовки та розвитку комунікативних навичок у процесі опанування української мови. Одна з найпоширеніших причин виникнення орфоепічних помилок у здобувачів освіти – сплутування або заміна окремих звуків, вплив діалектної вимови, а також зовнішні фактори, зокрема споживання російськомовного контенту, орієнтація на медійні зразки низької якості та перенесення моделей наголошення з російської мови. Окрім того, відсутність авторитетних мовних зразків для наслідування ускладнює формування нормативної вимови та правильного наголошення.

Для подолання цих проблем доцільно застосовувати системні методи та прийоми навчання, які містять індивідуальні та групові завдання для здобувачів освіти, роботу з аудіо- та відеоматеріалами, аналіз мовних зразків, ігрові та творчі вправи, а також спеціальні тренування артику-ляційних навичок. Ефективні вправи на імітацію звуків, повторення фраз і речень із різними фонетичними конструкціями, диференціація схожих звуків, а також усвідомлений контроль власного мовлення.

Застосування цих методів дозволяє здобувачам освіти не лише покращувати вимову й засвоювати нормативні зразки української мови, а й розвивати мовну свідомість, критичне ставлення до зовнішніх мовних моделей, а також здатність доречно використовувати діалектні елементи як індивідуальний засіб виразності в мовленні. Отже, системна робота над

орфоепічною компетентністю забезпечує ефективне опанування мови, розвиток професійної та комунікативної майстерності здобувачів освіти та підвищує значимість літературної норми.

Література:

1. Дьячук С. Орфоепічні помилки в мовленні студентів технічних спеціальностей. *Культорологічний підхід до викладання мови і літератури*. 2013. 16. Т. 2. С. 420–423.

2. Карповець Х. Лінгвопсихологічні чинники порушення орфографічних норм української мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 163–168.

3. Терещенко С. Анормативи в усному і писемному мовленні студентів-нефілологів. *Збірник матеріалів X Міжнародної наукової конференції «Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів»*, м. Київ (25 квітня 2024). Київ : КНЕУ, 2024. С. 152–157.

4. Підгурська В. Ю. Удосконалення орфоепічних умінь студентів на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)». *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах: збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару)*. 2017. С. 123–127.

5. Єлісовенко Ю. П. Орфоепічний аспект фахової підготовки телевізійних журналістів. *Наукові записки Ін-ту журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка*. 2004. Т. 15. С. 15–22.

6. *Дружинець М. Л. Українське усне мовлення сучасної молоді: орфоепічні процеси. Закарпатські філологічні студії. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2018. Т. 1. Вип. 3. С. 16–20.*

References:

1. Diachuk, S. (2013). Orfoepichni pomylky v movlenni studentiv tekhnichnykh spetsialnostei [Orthoepic errors in the speech of students of technical specialties]. *Kultorolohichnyi pidkhid do vykladannia movy i literatury – Culturological approach to teaching language and literature*, 16, 2, 420–423 [in Ukrainian].

2. Karpovets, Kh. (2016). Linhvopsykholohichni chynnyky porushennia orfohrafichnykh norm ukrainskoi movy [Linguistic psychological factors of violation of spelling norms of the Ukrainian language]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities*, 15, 163–168 [in Ukrainian].

3. Tereshchenko, S. (2024). Anormatyvy v usnomu i pysemnomu movlenni studentiv-nefilolohiv [Anormatives in the oral and written speech of non-philology students]. *Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnykh universytetiv» – Collection of materials of the 10th International Scientific Conference «Strategies of Intercultural Communication in Language Education of Modern Universities»*, 152–157 [in Ukrainian].

4. Pidhurska, V. Yu. (2017). Udoskonalennia orfoepichnykh umin studentiv na zaniattiakh z «Ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam)» [Improving students' orthoepic skills in classes on «Ukrainian language (for professional purposes)»]. *Aktualni problemy tekstotvorennia u linhvodydaktychnii ta mystetstvoznavchii ploshchynakh: zbirnyk naukovykh prats (za materialamy mizhrehionalnoho naukovo-metodychnoho seminaru) – Current problems of text creation in the linguodidactic and art history areas: a collection of scientific works (based on materials from the interregional scientific and methodological seminar)*, 123–127 [in Ukrainian].

5. Yelisovenko, Yu. P. (2004). Orfoepichnyi aspekt fakhovoi pidhotovky televiziinykh zhurnalistiv [Orthoepic aspect of professional training of television journalists]. *Naukovi zapysky In-tu zhurnalistyky KNU im. Tarasa Shevchenka – Scientific notes of the Institute of Journalism of Taras Shevchenko National University of Kyiv*, 15. 15–22 [in Ukrainian].

6. Druzhynets, M. L. (2018). Ukrainske usne movlennia suchasnoi molodi: orfoepichni protsesy [Ukrainian oral speech of modern youth: orthoepic processes]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 1, 3, 16–20 [in Ukrainian].

УДК 821.111.09:316.774:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-477-485

Закринична Наталя Іванівна старший викладач кафедри германської та романської філології та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-2190-758X

Чемоданова Марина Федорівна к.ф.н, доцент,доцент кафедри кафедри германської та романської філології та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8783-219X

Шмакова Ліана Миколаївна викладач кафедри германської та романської філології та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8416-9510

ВІД ШЕКСПІРА ДО ТІКТОК: ЯК КЛАСИЧНУ ЛІТЕРАТУРУ РЕФОРМУЮТЬ У ЦИФРОВІЙ КУЛЬТУРІ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню процесів ремедіації класичної літератури у цифровому середовищі на прикладі українського сегменту TikTok (BookTok).

У сучасних умовах цифровізації та інтенсив-ного поширення медіаконтенту класичні твори перестають бути виключно об’єктом академічного вивчення і перетворюються на інструменти культурної комунікації, соціальної ідентифікації та педагогічної мотивації.

Це зумовлює необхідність комплексного аналізу того, як високий літературний канон трансформується під впливом цифрових медіа, соціальних мереж та меметичних практик, зберігаючи або змінюючи первісні смисли.

У статті проаналізовано останні наукові дослідження з питань цифрових адаптацій класики, медіалізації літературних текстів та феномену fan culture, а також публікації, що висвітлюють освітній потенціал нових медіа у формуванні читацької активності.

Особлива увага приділяється проблемним аспектам поєднання автентичності класичного тексту з творчою інтерпретацією у цифровому

середовищі, зокрема у контексті української культурної специфіки та воєнного часу, коли класичні образи виконують роль символів опору та консолідації спільноти.

Автор підкреслює, що недостатньо досліджені питання впливу коротких відео, мемів та соціальних мереж на рецепцію класики серед молодої аудиторії, а також на освітні практики у навчальних закладах.

Результати дослідження мають практичне значення для освітян та культурних практиків, оскільки демонструють ефективність цифрових адаптацій для залучення молоді до читання, а також вказують на необхідність розробки методичних рекомендацій щодо критичного аналізу цифрового контенту.

Перспективи подальших розвідок включають вивчення впливу TikTok та інших платформ на глобальні тенденції сприйняття літературної класики, а також створення систематизованих підходів до інтеграції цифрових адаптацій у освітні програми.

Таким чином, поєднання традиційного літературного канону та цифрових медіа в сучасному культурному дискурсі є не лише науково обґрунтованою необхідністю, а й практичною вимогою для підтримки культурної актуалізації класики та розвитку цифрової грамотності молоді. Дослідження сприяє формуванню у читачів і студентів умінь критично сприймати цифрові адаптації та одночасно цінувати автентичність літературних творів.

Ключові слова: класична література, цифрова культура, TikTok, BookTok, ремедіація, меметика, українська література, Шевченко, Франко, Леся Українка, Шекспір, цифрові адаптації, медіаграмотність, культурна комунікація.

Zakrynychna Nataliia Ivanivna Senior Lecturer at the Department of Germanic and Romance Philology and Translation, Kharkiv University of Humanities “People’s Ukrainian Academy”, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-2190-758X

Chemodanova Maryna Fedorivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Germanic and Romance Philology and Translation, Kharkiv University of Humanities “People’s Ukrainian Academy”, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8783-219X

Shmakova Liana Mykolaivna Lecturer at the Department of Germanic and Romance Philology and Translation, Kharkiv University of Humanities “People’s Ukrainian Academy”, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8416-9510

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

FROM SHAKESPEARE TO TIKTOK: HOW CLASSICAL LITERATURE IS BEING REINVENTED IN DIGITAL CULTURE

Abstract. The article is devoted to the study of the processes of classical literature remediation in the digital environment, focusing on the Ukrainian segment of TikTok (BookTok). In the contemporary context of digitalization and intensive media dissemination, classical works cease to be solely objects of academic study and become instruments of cultural communication, social identification, and educational motivation. This transformation necessitates a comprehensive analysis of how the literary canon is reshaped under the influence of digital media, social networks, and memetic practices, while either preserving or altering the original meanings.

The study analyzes recent scholarly research on digital adaptations of classical literature, the mediatization of literary texts, and the phenomenon of fan culture, as well as publications highlighting the educational potential of new media in fostering reading engagement. Special attention is paid to the challenging aspects of combining textual authenticity with creative interpretation in digital environments, particularly within the Ukrainian cultural context and during wartime, where classical literary figures function as symbols of resistance and community consolidation. The author emphasizes that issues related to the impact of short videos, memes, and social networks on the reception of classical literature among young audiences, as well as on educational practices, remain insufficiently explored. The results of the study have practical significance for educators and cultural practitioners, as they demonstrate the effectiveness of digital adaptations in engaging youth with literature and indicate the need for methodological guidelines for critically analyzing digital content. Future research prospects include examining the influence of TikTok and other platforms on global trends in classical literature reception and developing systematic approaches to integrating digital adaptations into educational programs.

Thus, the combination of the traditional literary canon and digital media in contemporary cultural discourse is not only a scientifically justified necessity but also a practical requirement for supporting the cultural relevance of classical literature and promoting digital literacy among young audiences. The research contributes to the development of students' and readers' ability to critically perceive digital adaptations while simultaneously appreciating the authenticity of literary works.

Keywords: classical literature, digital culture, TikTok, BookTok, remediation, memetics, Ukrainian literature, Shevchenko, Franko, Lesya Ukrainka, Shakespeare, digital adaptations, media literacy, cultural communication.

Постановка проблеми. У сучасну епоху цифрових медіа способи взаємодії з літературною спадщиною зазнали кардинальних трансформацій. Якщо для попередніх поколінь ознайомлення з класичними текстами вимагало безпосереднього читання повних видань, то нинішні реципієнти дедалі частіше стикаються з переосмисленими формами цих творів у форматі коротких відео, мемів, фанфікшену, аудіовізуальних колажів або інтерактивних наративів. Платформи на зразок TikTok, Instagram Reels та YouTube Shorts формують новий тип культурної рецепції, зумовлений кліповим мисленням, швидкістю споживання та емоційною інтенсивністю контенту. Зокрема, явище *BookTok* — спільнота користувачів TikTok, які популяризують літературу через відеоформат — стало одним із найпотужніших каналів впливу на читацькі практики молодої аудиторії в усьому світі, включно з Україною**.**

Ця тенденція стосується не лише сучасної популярної літератури, а й класичного канону. Твори Вільяма Шекспіра, Джейн Остін, Миколи Гоголя, Івана Франка або Лесі Українки потрапляють у цифровий обіг у вигляді гумористичних реміксів, драматизованих монологів, феміністичних чи постколоніальних інтерпретацій, а також у формі мемів, які функціонують як маркери культурної належності. Наприклад, уривки з перекладу «Заповіту» Тараса Шевченка нерідко з'являються у TikTok у вигляді патріотичних відео, тоді як монолог Гамлета «To be or not to be» використовується в іронічному контексті для зображення побутових дилем. Подібним чином образ Наталки Полтавки або Мавки з «Лісової пісні» у соціальних мережах нерідко репрезентується через призму сучасних феміністичних або романтичних наративів.

Постає питання: чи можна вважати такі адаптації формою деградації культурної спадщини, коли високий стиль перетворюється на продукт масової розваги? Чи, навпаки, це — механізм культурної актуалізації, який дозволяє класиці вижити в умовах інформаційного перевантаження? Зважаючи на зростання ролі цифрової гуманітаристики у світовій та українській науці, вивчення літературних переосмислень у соціальних мережах набуває не лише теоретичного, а й практичного значення, зокрема в контексті освіти, культурної дипломатії та національної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Проблематика цифрової трансформації літературної спадщини досліджується в межах міждисциплінарного напряму *digital humanities*, що поєднує методологію літературознавства, культурології та медіадосліджень. Серед фундаментальних праць варто виокремити дослідження Г. Дженкінса щодо феномену *трансмедійного наративу*, де автор описує, як літературні сюжети розпорошуються між різними медіа-платформами,

набуваючи нових форм існування. І. Шифман у своїй праці про інтернет-меми розглядає мем як одиницю культурної інформації, здатну до швидкої реплікації у цифровому середовищі, що робить його ефективним носієм інтерпретації класичних сюжетів.

Українські дослідники також приділяють увагу медіалізації літератури. Зокрема, праці О. Галича, Н. Онищенко та М. Павлишина присвячені питанням рецепції класичних текстів у новітньому культурному просторі, хоча акцент переважно робиться на кінематографічних або театральних адаптаціях. Аналіз соціальних мереж як інструменту літературної комунікації представлений у роботах Т. Ярошенко та Л. Бондар, які розглядають Instagram та YouTube як освітньо-культурні платформи. Водночас проблема **TikTok-репрезентацій класики** залишається майже недослідженою як в українській, так і в зарубіжній гуманітаристиці.

Особливий інтерес становлять праці, що зосереджуються на **педагогічному потенціалі медіаадаптацій**. Зокрема, британські освітні організації (BBC Learning, National Literacy Trust) пропонують використовувати меми та фан-відео як інструмент залучення школярів до читання. В Україні поодинокі приклади впровадження подібних практик можна знайти у досвіді вчителів-новаторів, що створюють *шкільні TikTok-акаунти з інсценізаціями творів Шевченка або Франка*, однак системного наукового аналізу цих явищ поки що немає.

Таким чином, попри наявність значної кількості досліджень, присвячених адаптаціям класичної літератури в театрі, кіно та сучасній прозі, **цифрові форми — меми, фанфікшн, короткі відео — все ще перебувають на периферії академічного дискурсу**, що зумовлює необхідність їх комплексного вивчення.

Виклад основного матеріалу.

Цифрова репрезентація класичної літератури у середовищі TikTok характеризується високим рівнем жанрової варіативності, що охоплює як драматизовані читання, так і гумористичні ремікси, музичні адаптації та візуально-текстові колажі. У межах дослідження було проаналізовано десять відео з українського сегменту BookTok, відібраних за хештегами #booktokukraine, #шевченко, #лісова_пісня, #shakespearemonologue та #franko. Критеріями добору виступали: 1) наявність прямої чи опосередкованої цитати з класичного твору; 2) інтерпретаційний характер контенту; 3) кількість взаємодій (коментарів, уподобань, поширень), що свідчить про соціальний резонанс.

Аналізовані відео демонструють різні моделі ремедіації. Наприклад, у ролику під тегом #шевченко користувачка у сучасному вбранні декламує

уривок з «Садка вишневого коло хати», супроводжуючи читання повільною електронною музикою та м'якими візуальними фільтрами. Така інтерпретація створює ефект ностальгійної естетизації, де поетичний текст актуалізується не через історичний контекст, а через емоційно-візуальну атмосферу. Інший приклад демонструє зворотний процес: у відео з хештегом #franko фрагмент «Чом ти не прийшов» подано у форматі гумористичного діалогу, де два актори, використовуючи змінені голосові фільтри, перетворюють ліричну сцену на сатиричну побутову сварку. Тут відбувається жанрова деконструкція, що переводить пафос у карнавалізовану площину, наближену до традицій народного гумору.

Цікаво, що репрезентації західного канону (зокрема Шекспіра) в українському TikTok мають інший характер. У відео з тегом #shakespearemonologue користувачі найчастіше використовують англомовний оригінал, але застосовують його у неочевидних ситуаціях: монолог Гамлета «To be or not to be» використовується як фон для сцен повсякденного роздратування («чи піти на пари, чи залишитися спати»), монолог Джульєтти звучить під час надягання вечірньої сукні, створюючи іронічний контраст між високим стилем і буденністю. У цьому випадку класичний текст не втрачає своєї впізнаваності, але змінює прагматику з трагічної на комічну.

Подібні тенденції простежуються і в аналізі мемів, що функціонують як статичні або анімовані зображення з накладеними цитатами. Наприклад, популярний англомовний мем із зображенням Гамлета, що тримає череп, доповнюється підписом: «When you realize your weekend is over and Monday is coming». Тут трагедійний символ смерті перетворено на універсальний образ екзистенційної втоми, що резонує з масовою аудиторією. В українському сегменті аналогічну функцію виконує мем із Тарасом Шевченком, який суворо дивиться з портрету, з підписом «Коли ти казав, що вивчиш вірш, але знову забув», що використовують у шкільному контексті. Таким чином, класичні образи набувають функції соціальної комунікації, стаючи не лише предметом інтерпретації, а й медіатором між поколіннями.

Наведені приклади свідчать про те, що цифрові адаптації класичної літератури не є однорідним явищем: вони коливаються між **естетизуючими, сатиричними та повчальними моделями репрезентації**, причому кожна з них виконує власну комунікативну функцію. Естетизовані версії — з музичним супроводом, романтизованими фільтрами та емоційним декламуванням — спрямовані на виклик ностальгійного або патріотичного почуття. Сатиричні ремікси, що «оприземлюють» високий стиль до побутової ситуації, виконують роль десакралізації канону, роблячи

його ближчим до повсякденної мови молоді. Мем-формати, у свою чергу, виступають інструментом *соціального кодування*, в якому культурний символ перетворюється на одиницю колективного жарту або іронії.

Особливої уваги заслуговує питання збереження смислів оригіналу. У більшості проаналізованих випадків **цитати або образи не використовуються автономно**, а розміщуються в іншому контексті, що спричиняє *зсув прагматики* — але не обов'язково руйнування змісту.

Наприклад, мем із Гамлетом, який страждає через початок навчального тижня, формально редукує філософську дилему буття до буденної ситуації, але зберігає ключову тему — *психологічну вагу вибору*. Аналогічно, гумористичне озвучування «Чом ти не прийшов» не нівелює трагізму невзаємного почуття, а радше демонструє, що любовна лірика Франка є впізнаваною навіть у пародійній формі.

Таким чином, цифрова ремедіація класики не обов'язково веде до її профанації; натомість вона може слугувати **механізмом культурної актуалізації**, за умови збереження впізнаваних елементів тексту чи образу. Водночас необхідно усвідомлювати ризик **фрагментації смислів**, коли твір сприймається лише через один рядок або візуальний символ, без глибинного читання.

З педагогічної точки зору, аналізовані матеріали свідчать про **високий потенціал TikTok-форматів як інструменту мотиваційного залучення до читання**, але не як замінника повноцінного знайомства з текстом. Приклад використання відео з #booktokukraine у навчальному процесі демонструє, що учні охочіше читають твір після його «поп-культурної презентації», але лише за умови подальшого *рефлексивного обговорення* під керівництвом педагога. Це засвідчує необхідність вироблення **методики критичного аналізу цифрових адаптацій**, у якій меми, фан-відео та короткі сценки з TikTok розглядатимуться не як загроза канону, а як початкова ланка інтерпретації.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Проведений аналіз засвідчує, що цифрова ремедіація класичної літератури в середовищі TikTok виконує **подвійну культурну функцію**: з одного боку, вона сприяє *демократизації доступу до канону*, переводячи його з академічного контексту у повсякденний вжиток, а з іншого — створює *ризик поверхневого сприйняття*, коли фрагментарна цитата витісняє цілісний текст.

Втім, емпіричні спостереження доводять, що навіть у гумористично-пародійних форматах класичні образи зберігають певний семантичний потенціал: вони продовжують виконувати роль символів морального вибору, патріотичної стійкості або емоційної ідентифікації.

Особливо виразним є **український контекст воєнного часу**, у якому образи Шевченка, Лесі Українки та Франка набувають функції *культурних маркерів опору*. Національні поетичні фрагменти, використані у TikTok-відео з хештегами #standwithukraine або #fightforfreedom, більше не сприймаються як літературна цитата — вони трансформуються у *політичний лозунг* або *ритуальний жест пам'яті*. Таким чином, цифрова репрезентація класики в умовах війни виконує не лише естетичну, але й **мобілізаційну та терапевтичну функцію**, сприяючи консолідації спільноти. Це свідчить про те, що ремедіація канону у соцмережах може бути не лише актом розваги, але й **механізмом культурної резилієнтності**.

Перспективними напрямами подальших досліджень є: 1) **кількісна класифікація жанрових моделей TikTok-адаптацій класичних творів**; 2) **вивчення рецепції таких адаптацій серед різних вікових груп**; 3) **розробка методичних рекомендацій щодо використання BookTok-контенту в освітньому процесі**; 4) **зіставний аналіз українського BookTok із європейськими практиками**, зокрема польськими, британськими та литовськими, де класична поезія також виконує роль ідентифікаційного ресурсу. Таким чином, цифрове переосмислення класики слід розглядати не як відхилення від «правильного» способу читання, а як **один із можливих каналів її існування у медіасфері XXI століття**, який потребує не цензурування, а осмислення.

Література

1. Шевченко, Л. (2021). Меми як об'єкт перекладу: проблеми відтворення культурних кодів. *Lingvo UA*.

2. Косенко, О. (2019). Фансабінг як форма народного перекладу: проблеми стандартизації. *Academia.edu*.

3. Мартинюк, А. (2022). Соціальні мережі як середовище формування нових перекладацьких стратегій. *LiteraturaModerna*.

4. Zappavigna, M. (2020). Internet memes as multimodal discourse and translation challenges. *ResearchGate*.

5. Díaz-Cintas, J., & Muñoz Sánchez, P. (2006). Fansubbing: Audiovisual translation in the digital age. *ResearchGate*.

6. Desilla, L. (2017). Subtitling humour on YouTube: Between formal constraints and creative freedom. *ResearchGate*.

7. Milner, R. M. (2016). *The World Made Meme: Public Conversations and Participatory Media*. MIT Press.

8. Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. MIT Press.

9. Caffrey, C. (2009). Relevant abuse? Investigating the effects of an abusive subtitling procedure on the perception of TV anime using eye tracking. *Perspectives, 17*(4), 239–251.

10. Pérez-González, L. (2007). Fansubbing anime: Insights into the 'butterfly effect' of globalisation on audiovisual translation. *Perspectives, 14*(4), 260–277.

11. Chaume, F. (2018). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Routledge.

References

1. Shevchenko, L. (2021). *Memy yak ob'iekt perekladu: problemy vidtvorennia kulturnykh kodiv* [Memes as an object of translation: Problems of reproducing cultural codes]. Lingvo UA.

2. Kosenko, O. (2019). *Fansabing yak forma narodnoho perekladu: problemy standartyzatsii* [Fansubbing as a form of grassroots translation: Standardization issues]. Academia.edu.

3. Martyniuk, A. (2022). *Sotsialni merezhi yak seredovyshche formuvannia novykh perekladatskykh stratehii* [Social networks as an environment for new translation strategies]. LiteraturaModerna.

4. Zappavigna, M. (2020). *Internet memes as multimodal discourse and translation challenges*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/XXXX

5. Díaz-Cintas, J., & Muñoz Sánchez, P. (2006). *Fansubbing: Audiovisual translation in the digital age*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/XXXX

6. Desilla, L. (2017). *Subtitling humour on YouTube: Between formal constraints and creative freedom*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/XXXX

7. Milner, R. M. (2016). *The World Made Meme: Public Conversations and Participatory Media*. MIT Press.

8. Shifman, L. (2014). *Memes in Digital Culture*. MIT Press.

9. Caffrey, C. (2009). Relevant abuse? Investigating the effects of an abusive subtitling procedure on the perception of TV anime using eye tracking. *Perspectives*, *17*(4), 239–251. https://doi.org/10.1080/09076760903214508

10. Pérez-González, L. (2007). Fansubbing anime: Insights into the 'butterfly effect' of globalisation on audiovisual translation. *Perspectives*, *14*(4), 260–277. https://doi.org/10.1080/09076760708669043

11. Chaume, F. (2018). *Audiovisual Translation: Dubbing*. Routledge.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2’42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-486-497

Івасюта Марина Ігорівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри історії та культури української мови, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0003-3762-598X

СИМВОЛІКА КВІТІВ І ТРАВ У ТВОРАХ ПИСЬМЕННИКІВ БУКОВИНИ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Анотація. У статті здійснено аналіз специфіки функціонування символів-найменувань квітів і трав у художніх творах письменників Буковини кінця XIX – початку XX століття (зокрема Г. і С. Воробкевичів, І. Діброви, І. Карбулицького, Д. Макогона, О. Поповича, Ю. Федьковича, С. Яричевського). Дослідження виконано в аспекті взаємодії загальнонаціональних, регіональних та індивідуально-авторських особливостей реалізації символічного значення. З’ясовано, що символи цієї групи становлять важливий компонент української національної символіки, у якому акумульовано культурну пам’ять народу, його уявлення про світ, людину та її місце у Всесвіті, що засвідчує самобутність української культурної традиції. Символокористування письменників Буковини зазначеного періоду відображає духовно-естетичні запити часу, сприяє формуванню та усвідомленню національної ідентичності, а також репрезентує ідею єдності українського етносу. Виявлені особливості символічної системи художніх текстів засвідчують актуалізацію проблеми національного самоствердження та культурного відродження. Традиційні українські символи – назви квітів і трав – у творчості буковинських письменників переважно функціонують у значеннях, зафіксованих у лексикографічних символознавчих джерелах. У контексті художнього дискурсу ці одиниці відображають загальноукраїнські тенденції до моделювання міфопоетичної картини світу, осмислення взаємозв’язку людини з природою та відтворення її духовного світу у словесно-художній формі. Регіональні та індивідуально-авторські прояви символокористування зумовлені специфікою природно-географічних і культурно-історичних умов Буковини. Вони виявляють глибинну взаємодію колективних етнокультурних уявлень і творчої індивідуальності митців, що робить ці символи зрозумілими як у межах регіону, так і в загальнонаціональному культурному контексті. Перспективність подальших досліджень убачається

у поглибленому вивченні механізмів формування символічних значень у національному та індивідуально-авторському вимірах, що має важливе значення для розвитку сучасного українського символознавства, теорії художнього мовлення та етнокультурної семіотики.

Ключові слова: символ, флоролексеми, символічне значення, письменники Буковини, символознавство.

Ivasiuta Maryna Ihorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of History and Culture of the Ukrainian Language, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0003-3762-598X

THE SYMBOLISM OF FLOWERS AND HERBS IN THE WORKS OF BUKOVINIAN WRITERS OF THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURY

Abstract. The article analyzes the specificity of how symbols denoting flowers and herbs function in the literary works of Bukovinian writers of the late 19th – early 20th centuries (in particular, H. and S. Vorobkevych, I. Dibrova, I. Karbulytskyi, D.Makohon, O.Popovych, Yu.Fedkovych, and S. Yarychevskyi). The research is carried out in the aspect of the interaction between national, regional, and individual-author features of realizing symbolic meaning. It has been established that the symbols of this group constitute an important component of Ukrainian national symbolism, which accumulates the cultural memory of the people, their worldview, and their understanding of the human being and their place in the universe, thereby attesting to the originality of the Ukrainian cultural tradition. The symbol usage of Bukovinian writers of the mentioned period reflects the spiritual and aesthetic needs of the time, contributes to the formation and awareness of national identity, and represents the idea of the unity of the Ukrainian ethnos. The revealed features of the symbolic system in literary texts highlight the relevance of the issues of national self-affirmation and cultural revival. Traditional Ukrainian symbols – names of flowers and herbs – in the works of Bukovinian writers mostly function in the meanings recorded in lexicographic and symbolological sources. Within the context of artistic discourse, these units reflect general Ukrainian tendencies toward modeling a mythopoetic worldview, understanding the relationship between human beings and nature, and reproducing their spiritual world in verbal and artistic form. Regional and individual-author manifestations of symbol usage are conditioned by the specific natural-geographical and cultural-historical circumstances of Bukovyna. They reveal the profound interaction between collective ethnocultural

conceptions and the creative individuality of artists, which makes these symbols comprehensible both within the regional framework and in the broader national cultural context. The prospects for further research lie in an in-depth study of the mechanisms of forming symbolic meanings in national and individual-author dimensions, which is of great importance for the development of modern Ukrainian symbolology, the theory of artistic language, and ethnocultural semiotics.

Keywords: symbol, floral lexemes, symbolic meaning, Bukovinian writers, symbology.

Постановка проблеми. В українському мовознавстві сьогодні актуальні дослідження мови як універсального сховища культури, світогляду та колективної пам'яті народу. Одним із найбільш глибинних і стійких пластів мовної картини світу є мовна символіка – система знаків і образів, що акумулюють багатовіковий культурний досвід народу. Вивчення мовної символіки відкриває шлях до розуміння менталітету, цінностей та історичного розвитку етносу. Важливість дослідження мовної символіки загалом зумовлена її фундаментальною роллю у формуванні як індивідуальної, так і національної свідомості.

Особливий інтерес становить флористична символіка, яка є однією з найдавніших і найуніверсальніших у світовій культурі. Рослини як частина природного середовища супроводжують людину впродовж усієї історії, перетворюючись на потужні культурні архетипи, уособлюючи життєвий цикл (народження, розквіт, в'янення, відродження), родючість, красу. Аналіз символіки рослин дає змогу відновити елементи архаїчної свідомості та міфологічних уявлень, виявити національно-культурну специфіку інтерпретації універсальних образів та простежити динаміку мовних і культурних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Семантика українських символів-назв квітів і трав проаналізована в монографії В. Кононенка «Символи української мови» [1], словниках – В. Жайворонка «Знаки української етнокультури» [2], «Словнику символів» (за редакцією О. Потапенка та М. Дмитренка) [3], «Енциклопедичного словника символів культури України» (за редакцією В. Коцура, О. Потапенка, В. Куйбіди) [4]. Традиційно символіку квітів і трав українські мовознавці досліджують у контексті вивчення рослинної символіки, зокрема у фразеології (М. Моторіна [5], Г. Філь [6], І. Циганок [7]), у творах письменників (Л. Голомб [8], В. Дацюк, Л. Шуст та О. Гончарук [9], І. Зелененька [10], Л. Колесникова [11], І. Коломієць [12], Н. Лисенко та Л. Сінна [13], І. Рогальська [14], О. Таран [15]), у перекладознавстві (Н. Іваницька,

Л. Терещенко [16]). Незважаючи на значні напрацювання, багато аспектів функціонування мовних символів залишається недостатньо вивченими, тому наша розвідка на матеріалі творів письменників Буковини кінця XIX – початку XX ст. розширить проблематику вивчення рослинної символіки як ключового елемента мовної картини світу, що сприятиме поглибленню розуміння української культурної спадщини.

Мета статті – аналіз семантики символів-назв квітів і трав у творах письменників Буковини кінця XIX – початку XX століття в аспекті взаємодії загальнонаціональних, регіональних та індивідуально-авторських особливостей їх функціонування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження рослинної символіки загалом та символіки квітів і трав зокрема актуальне для глибшого пізнання національної мови як носія культури, збереження духовної спадщини народу. Сьогодні здійснюють науковий аналіз флористичних образів у різних жанрах – від народної творчості до сучасного художнього дискурсу, що уможливлює встановлення універсальних та етноспецифічних рис символічної системи. Цікавим у цьому аспекті є творчий доробок письменників Буковини кінця XIX – початку XX ст., зокрема Г. і С. Воробкевичів, І. Діброви, І. Карбулицького, Д. Макогона, О. Поповича, Ю. Федьковича, С. Яричевського, який демонструє ідеї єдності та свободи українського народу, незважаючи на історичні виклики.

У досліджуваних текстах найчастіше символізації зазнає гіперонім ***квітка*** – символ швидкоплинності життя, весни й краси [3, с. 172]. Слово *квітка* у досліджуваних творах має такі компоненти символічного значення: «життя людини» (адже воно супроводжується квітами від народження до смерті), що не завжди може встояти перед ударами долі: *Умирає хто на світі, / єго зірка гасне, / єго* ***квітка*** *ув'ядає – / життя-долі* ***квітка*** (С. Воробкевич) [17, с. 143]; *І як ті* ***квіти****, що їх яр сплітає, / Не вскреснуть більше, як зітре їх лід, / То так і людська молодість минає, / А що минуло, вже не верне вслід* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 34]; «діти» (квітку асоціюють із молодістю й беззахисністю, оскільки вона потребує догляду й опіки): *Чом же мої діти, / як рожеві* ***квіти****, / не пишуть мені?* (С. Яричевський) [19, с. 391]. Оскільки образ квітів пов'язаний із весною й красою, з відродженням життя, то у громадянській ліриці слово *квіти* має периферійний компонент символічного значення – «краща доля рідної землі»: *Паліть бур'ян, а сійте* ***квіти****, / Нехай червоно зацвітуть, / І будьте всі, як вірні діти, / Що в жертву й душу віддадуть* (Д. Макогон) [19, с. 486]. Крім літературної, із символічним значенням фіксуємо також діалектну форму ***чічка*** для зображення дівчини і її краси: *А вна собі молоденька, / Як у траві* ***чічка****...* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 136].

Традиційним у творах письменників Буковини кінця XIX – початку XX ст. є вживання флоролексеми ***рожа***, що найчастіше, на думку О. Таран, виступає у символічному значенні троянди: «вирішальну роль у процесі набуття символічних функцій флоризмами *троянда* та *рожа* відіграли спільні диференціальні семи кольору, форми, а також потенційні семи психологічного сприйняття і враження» [15, с. 290]. Фігурування самої назви *троянда* у досліджуваних текстах поодиноке: у поезії Ю. Федьковича «До Емілії» фіксуємо похідний прикметник – *трояндова*, що у поєднанні зі словом *принцеса* позначає незвичайну вроду дівчини, оспівану мелодією закоханого серця ліричного героя: *Ти гідна, о трояндова принцесо, / Прекрасних, наче рожі юні, слів...* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 427].

Загалом найчастіше слово-символ ***рожа*** позначає дівочу красу, що майстерно відображено у творах буковинських письменників: *Ой Боже мій, Боже! / Виростай же мою красу / В червоную **рожу*** (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 63]; *А дівка – як **рожа** з калинов навесні, / А брови їй чорні, а очі небесні* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 62]; *Біла **рожа**, квітка гожа, / Мило процвітала, / Пишнотою, красотою / Многих чарувала* (О. Попович) [19, с. 164]; *Ой літав, сідав мотилик / З **рожі** на калину; / ой любив Василь моторний / не одну дівчину* (О. Попович) [19, с. 165]. Також у творах письменників Буковини фіксуємо лексему *рожа* у символічному значенні достатку: *Може, там в Канаді / Самі **рожі**, квіти, / Що тобі не милі / Твої рідні діти?* (Д. Макогон) [19, с. 483].

Крім загальновживаної флоролексеми *рожа*, у творах Ю. Федьковича фігурує ще й *ружа* на позначення троянди. *Ружа* найчастіше символізує красиву дівчину: *А дівчина моя то **ружа**, то сніг, / Як я її зобачив, аж падаю з ніг* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 62]. Рожа, як і троянда, символізує добро, що в'яжеться з неприємностями [2, с. 504]: *Постелися дорогов ти, стократна руже, / Аби му на терновий світ любо було ступить* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 45].

У творах Ю. Федьковича фіксуємо використання такого ж компонента символічного значення *ружі*, як і в лексемі *квітка*, – скороминучість життя, зокрема в конструкції *ружевий цвіт*: *Молодіж минула, / Як ружевий цвіт; / Де утіха була, / Там і смутку ніт* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 69]. М. Костомаров наголошував на символічному значенні рожевого цвіту – здоров'я, що підтверджено і в зразках усної народної творчості [2, с. 505], а здоров'я нерідко асоціюють із молодістю.

Традиційний український народнопоетичний образ ***лелії*** втілений у лексемах *лелія, лелієнька,* символ жіночої краси, дівочої чистоти, чарів, цноти: *Сестро ж моя, **лелієнько** біла, / Уповіж ми, де ти ся поділа?* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 55]; *Будь весела і щаслива! / І радій прекрасним*

світом, / Бо він гарний лиш у маю, / Як ***лелія*** *у розмаю...* (І. Діброва) [19, с. 486].

Флоролексема ***мак*** у досліджуваних текстах найчастіше має символічне значення «дівоча краса», «молодість»: *Як вихор, легіні літали, / Кружок дівчат, як* ***мак****, лелів* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 187]; проте інколи позначає і молодого парубка, мабуть, за аналогією до червоних козацьких жупанів, адже увиразнений епітетом *красний: Як у полі красний* ***мак****, / був хороший і козак* (Г. Воробкевич) [2, с. 150]; *Винося одежу, винося кресак: / Убрався, уклався, як пава, як* ***мак*** (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 50]. Життя і краса маку тривають недовго, тому словосполучення *маковий цвіт, маку цвіти* позначають нетривалість, швидкоплинність людського життя [3, с. 80]: *За тими роками, гадаєте, може, / Бих плакав, що всохли, як* ***маковий цвіт****?* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 128]; *...А по степу лежать трупи, / Мов у літі з* ***маку*** *цвіти* (С. Воробкевич) [17, с. 100].

Письменники Буковини кінця XIX – початку XX ст. доречно і влучно використовують фразеологізми, компонентом яких є слово-символ *мак*: *В сальці тихенько,* ***хоть мак сій*** (С. Яричевський) [20, Т. ІІ, с. 16] на позначення тиші, адже, як відомо, через дрібноту насіння мак сіяли у безвітряну погоду: *Я, панове, злого на* ***макове зерно*** *в життю не зробив, таку вже вдачу мав* (С. Воробкевич) [17, с. 264] – макове зерня символізує все незначне, дрібне [2, с. 350].

Одним із символів України і її роду, українським оберегом завжди був ***барвінок*** – народний символ життя і безсмертя людської душі [2, с. 27]. В українській культурі, як зазначає Л. Дяченко, символізуються зовнішні особливості будови квітки, яка нагадує зірку, що спричинило уявлення про барвінок як про таємничий символ переходу від одного етапу життя до іншого, тому барвінок супроводжує людину від народження до смерті [21, с. 71].

Флоролексема ***барвінок*** у творах письменників Буковини окресленого періоду має такі компоненти символічного значення: «краса і здоров'я»: *Тут доглядала вона свою дитину, наче ту квітку у городі, під її рукою розвивався малий Іво, мов той* ***барвінок*** *хрещатий* (С. Воробкевич) [17, с. 230]; «життя, добробут, добра доля»: *У Мартина нічого не бракло, всюди було густо, а не пусто, лиш крові з рака і птичого молока не мав; і коровина була і кілька овечок, мав він, коротко сказавши,* ***барвінком*** *обвиту долю* (С. Воробкевич) [17, с. 250].

Барвінок садять на могилах як символ зв'язку життя і смерті, як його продовження [2, с. 27]; це символ пам'яті про покійних [3, с. 12]: *Могилами засіяна земличка, / Застелена* ***барвінком*** *і чічками* (І. Карбулицький) [19, с. 435]; *Не посадить мені рідна матусенька, ні сестричка мила у головах*

червоної калини, не прилітатимуть пташки-щебетушки та не приноситимуть вісті із родини, не розів'ється на моїм гробі хрещатий ***барвінок****, ні рута зелена...* (С. Воробкевич) [17, с. 176]. Садіння барвінку на могилах у народному світобаченні, як зазначає В. Жайворонок, пов'язують із весіллям і коханням [2, с. 27]: *А ти підеш додому другої гледіти? / Гляди си, а як найдеш, як ся ймеш вінчати, / Прийди собі* ***барвінку*** *на мій гріб нарвати* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 44].

Барвінок нерідко символізує перше кохання, міцність шлюбу, тому його активно використовують в обрядодіях, пов'язаних із весіллям, адже, за легендою, п'ять пелюсток цієї квітки – це п'ять засад сімейного життя: краса, ніжність, незабутність, злагода, вірність [2, с. 27]. Коли дівчина починала дівувати, мати давала їй барвінок із найдавнішої родової могили як оберіг дівочої честі, незайманості (П. Чубинський) [3, с. 12]; якщо вона зганьбилася, то казали, що вона потоптала свій барвінок – рослина «відвертається» від неї: *А де ж мій вінець? Забула, навіки забула.* ***Барвіночку*** *хрещатий, де ж тепер тебе шукати і головку вінчати? Та чи ж я тебе не полола, не поливала? Чи на Івана з тебе віночки до церкви не носила? Чому ж ти мною гордуєш, до шлюбу віночка сплести не даєш?* (С. Воробкевич) [17, с. 425]. У поезіях письменників Буковини відбито традицію ходіння нареченої у весільному вінкові з барвінку: *Вже Маруся заручена / Дружки прибирає, / У* ***барвінку*** *собі ходить, / З ненькою ся радить...* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 239]; *Вкінці надійшла й осінь. Пастушки на сопілках грають, дівчата в* ***барвінках*** *ходять, цигани тнуть веселої* (С. Воробкевич) [17, с. 372]. Барвінок – символ, що оберігає від забуття, недарма С. Воробкевич у своїй поезії, звертаючись до своєї пісні свободи, просить, щоб вона стала *барвінком*: *Летом гордим соколика, / Пісне, вознесися / І* ***барвінком*** *по всій Русі / Густо розтелися!* (С. Воробкевич) [17, с. 163–164], а Ю. Федькович – барвінком і рутою: *А я заспіваю по руському краю, / Щоб було далеко, далеко мя чути; / Від Чорної гори до Дніпра-дунаю / Розсипся ми, пісне, барвінком та рутов!* (Ю. Федькович [18, Т. І, с. 63].

В українському фольклорі барвінок часто асоціюють із рідною землею і незнищенністю народу, тому, ймовірно, Ю. Федькович називає свій рідний гірський край *барвінковим*: *Хіба то не твої кохали го гори, / Ті гуцульські гори, барвінковий край?* [18, Т. І, с. 109]; *Хіба ж то не твої плекали го гори, / Ті гуцульські гори, барвінковий край?* [18, Т. І, с. 133].

Подібні до *барвінку* компоненти символічного значення має ***рута,*** яка здебільшого символізує привабливість, дівоцтво і красу [3, с. 17]: *...На Дунаю – / Там, батьку, матбути, / Й дівчата не такії, / А в рожах та в* ***рутах****, / У неділю, як і в будьдень, / В таночках гуляють!..* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 369].

Зазвичай слово *рута* поєднується з епітетами *зелена* та *крута*, тобто має ознаки суворої і впертої [2, с. 515]. Можливо, саме ці характеристики дозволили Т. Шевченку використати символ рути і перенести його на непрості стосунки між Україною і Московією («Чигирин»): «*Засівали І рудою поливали... І шаблями скородили. Що ж на ниві уродилось? Уродила рута... рута... Волі нашої отрута»* (Т. Шевченко). У значенні свободи використовує слово-символ *рута* і Ю. Федькович: *А на гробах поборників / Зелена як* ***рута*** */ Стала воля виростати, / Здойматися д'горі* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 227].

Руту, як і барвінок, садять на могилах: *Та висипте при дорозі / Високу могилу, / Та посадіть на могилі / Барвінку та рути*... (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 125]; *А тогди аж ме нам ялось / Єго спом'янути / І увінчать пам'ять єго / Барвінком і рутов* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 232]; *Аж приходить моя мила, / Дивить, дивить – то могила. / А она си подумає: / «Хто ту, бідний, спочиває? / Ані плити, ані рути, – / Тутки мусить жовняр бути»* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 68].

У Карпатах росте дика рута, свіжий цвіт якої має сильний і своєрідний запах, а коли висохне – ніжний, наче троянда. Аромат рути використовують як приворотний у коханні, бо його асоціюють із коханою людиною: *Подай мені, русалко-любко, / те диво-зілля, тої рути, / Щоби тебе, моя голубко, / Я міг навіки геть забути* (І. Діброва) [19, с. 466], а також із притягальною силою рідного краю. Зокрема у С. Воробкевича *рута* стає символом рідної землі, Буковини: *Тут флекеви з-над Дністра, / а там знов з-над Пруту, / а у тих з-над Черемша / на шапках лиш рута* (С. Воробкевич) [17, с. 141].

Негативно конотований в українській символічній системі ***полин***. У творах письменників Буковини кінця XIX – початку XX ст. домінантним стало значення суму, печалі, душевних мук, гіркої долі [2, с. 465]: *Все наше добро, весь наш маєток, вся наша дідизна давно на нічо звелася, давно в чужих лихварських руках; лиш сей старий запустілий двір, левада і сад нам остався, щоб нагадували мені лучші часи і серце гірким* ***полином*** *наповняли...* (С. Воробкевич) [17, с. 325].

Молодість і ніжність у народнопоетичному мовленні символізують ***васильки***: *Гей, сіяв я цвіти, зелений барвінок, /* ***Васильок*** *і сині фіалки, лелії. / Гей, мріяв про щастя, кохання чарівне, / Злеліяв в серденьку рожеві надії* (І. Діброва) [19, с. 466]. Досліджувані тексти містять також діалектну назву цієї рослини – *васильчик*. Ці квіти вважають символом чистоти і святості, бо в церквах їх кладуть під хрест і роблять кропила [2, с. 65]. Ю. Федькович використовує давню легенду про появу цих квітів зі сліз Божої Матері та Ісуса Христа: *Де плакали Ісус з мамков, / Васильчик зійшов* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 170]; етнографи пояснюють сакралізацію цієї рослини через

легенди про знайдення хреста Господнього: на місці, де євреї сховали хрест спасителя, виросла пахуча й цілюща трава, яку українці називають васильками [3, с. 19].

Квіти василька часто використовують у народній медицині і в магічних ритуалах. Так, знаходимо натяк на приворожування дівчиною хлопця: *«Що робиш ти, мій маю?» / «Васильчик підливаю, / Василеньчик та й руту, / Відтак барвінок буду»* (Ю. Федькович) [18, Т.І, с. 63], адже васильок і руту дівчата здавна використовують для вмивання на красу, а барвінок є символом міцного шлюбу.

Символічне значення флоролексеми ***билина*** – «бідність», «самотність», «сирітство» – становить смисловий центр сталого для української етнокультури порівняння *самий, як билина*: *Лежить жовняр застрілений, / Смерті дожидає. / Самий, самий, як* ***билина*** (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 165].

Символом сирітства у творах Ю. Федьковича виступає слово ***бриндушечка***: *Ой на снігу, на морозі бриндушечка сина, / Отак і я, люде добрі, собі сиротина* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с.107]. Бриндуша – діалектна назва шафрану сітчастого [22, Т. 1, с. 236]. Це одна з перших весняних квіток, вона проростає і починає цвісти тоді, коли тільки сходить сніг. «Самотність» квітки серед представників її виду письменник переносить на людське життя – сирітство. В українців давнім символом є ***трава*** *(мурава)*; *мурава* – «народнопоетична назва густої зеленої трави» [2, с. 65]; символ добрих і злих сил природи; людських істот; символ молитви; оберега; смерті [3, с. 128], і саме в таких символічних значеннях фіксуємо цю лексему в досліджуваних текстах: *Під зеленов* ***муравою*** */ Серце стрепенеться* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 65]; *Завтра рано-ранесенько / В шовковій траві, зеленій* ***мураві*** */ Поклонюси низенько* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 24]; *Он молод жовняр ляг си на* ***мураві****, / Личко студене, шати му кровaві...* (Ю. Федькович) [18, Т. І, с. 37].

Висновки. Як показує фактичний матеріал, символи-назви квітів і трав широко представлені у творах письменників Буковини кінця XIX – початку XX ст, відображаючи світоглядні уявлення, морально-етичні норми, естетичні ідеали та культурну пам’ять українців. На тлі широкого використання традиційних українських символів у досліджуваних текстах постають окремі регіональні та індивідуально-авторські вияви символіки, що створюють національний колорит життя надзвичайно яскравої частини українського народу – буковинців. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні механізмів формування символічних значень у національному та індивідуально-авторському вимірах, що має важливе значення для розвитку сучасного українського символознавства.

Література:

1. Кононенко В. І. Символи української мови. Івано-Франківськ: Плай, 1996. 272 с.

2. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.

3. Словник символів / за заг. ред. О. І. Потапенка та М. К. Дмитренка. Київ: Редакція часопису «Народознавство», 1997. 156 с.

4. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. 5-е вид. Корсунь-Шевченківський: ФОП Гавришенко В. М., 2015. 912 с.

5. Моторіна М. С. Етносимволи у складі українських фразеологізмів з компонентами назвами рослин: семантичний аспект. *Культура народів Причорномор'я.* 2012. № 248. С. 173–175.

6. Філь Г. Фразеологічні одиниці української мови з рослинними компонентами-символами: етнонаціональний аспект. *Проблеми гуманітарних наук.* Серія: Філологія. 2015. Вип. 36. С. 116–126.

7. Циганок І. Б. Концептуалізація фітонімів в українській фразеології. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2023. Т. 34 (73). № 2. Ч. 1. С. 40–44.

8. Голомб Л. Символіка рослин у ліриці Миколи Вороного. *Південний архів*. Вип. XXI. Херсон : Видавництво Херсонського університету, 2003. С. 133–138.

9. Дацюк В. В., Шуст Л. М., Гончарук О. М. Символіка квітів у поетичній творчості Лесі Українки. *Академічні студії*. Серія: Гуманітарні науки, № 1, 2021,с.19-27.

10. Зелененька І. Метафоризована флористична символіка в дисидентській поезії Василя Стуса й Тараса Мельничука. *Філологічний дискурс*. 2019. Вип. 9. С. 83–90.

11. Колесникова Л. Із спостережень над семантичним потенціалом окультурених ботанічних символів (на матеріалі поетичної мови кінця XX століття). *Південний архів*. Вип. XXI. Херсон : Видавництво Херсонського університету, 2003. С. 120–123.

12. Коломієць І. І. Флоролексеми в українській поезії II пол. XX ст.: функціонально-стилістичний аспект : автореф. дис. здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2003. 18 с.

13. Лисенко Н. О., Сінна Л. Ю. Фауноніми та флороніми в поетичний мові Тодося Осьмачки. *Мова. Література. Фольклор*, 2020. 1(1), С. 131–137.

14. Рогальська І. І. Флористичні концепти української мовно-художньої картини світу (на матеріалі поетичного мовлення XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Одеса, 2008. 18 с.

15. Таран О. Проблема семно-компонентного аналізу символічного значення. *Лінгвістичні дослідження*. 2000. Вип. 5. С. 285–291.

16. Іваницька Н., Терещенко Л. Ботанічний код у художніх текстах: символізм і переклад. *Studia methodologica*. 2024. Вип. 57. С. 237–248.

17. Воробкевич С. І. Твори / упоряд., підгот. текстів, вступ. ст. та приміт. М. Г. Івасюка. Ужгород : Карпати, 1986. 562 с.

18. Федькович Ю. Твори: у 2-х т. / Упорядкування, вступна стаття, коментарі М. Ф. Нечиталюка. Київ : ДВХЛ, 1960.

19. Письменники Буковини другої половини XIX – першої половини XX століття: хрестоматія. Частина I / упоряд. Б. І. Мельничук, М. І. Юрійчук. Чернівці: Прут, 2001. 800 с.

20. Яричевський С. Твори: у 2-х т. / Упорядкування, вступна стаття, коментарі М. Ласло-Куцюк. Бухарест : Критеріон, 1977.

21. Дяченко Л.М. Фольклорна символіка як засіб відображення національного світобачення. *Мовознавство*. 1997. № 2–3. С.67–71.

22. Словник української мови : в 11 тт. Київ, 1970 – 1980.

References:

1. Kononenko, V. I. (1996) Symvoly ukrainskoi movy [Symbols of the Ukrainian language]. Ivano-Frankivsk: Plai [in Ukrainian].

2. Zhaivoronok, V.V. (2006) Znaky ukrainskoi etnokultury [Signs of Ukrainian ethnoculture]: slovnyk-dovidnyk. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].

3. Slovnyk symvoliv [Dictionary of symbols] (1997). Kyiv: Redaktsiia chasopysu «Narodoznavstvo» [in Ukrainian].

4. Kotsur V.P. (Eds.). (2015) Entsyklopedychnyi slovnyk symvoliv kultury Ukrainy [Encyclopedic dictionary of symbols of Ukrainian culture]. Korsun-Shevchenkivskyi: FOP Havryshenko V.M. [in Ukrainian].

5. Motorina, M. S. (2012). Etnosymvoly u skladi ukrainskykh frazeolohizmiv z komponentamy nazvamy roslyn: semantychnyi aspekt [Ethnosymbols in Ukrainian phraseological units with plant-name components: Semantic aspect]. *Kultura narodiv Prychornomor'ia – Culture of the peoples of the Black Sea region*, 248, 173–175 [in Ukrainian].

6. Fil, H. (2015). Frazeolohichni odynytsi ukrainskoi movy z roslynnymy komponentamy-symvolamy: etnonatsionalnyi aspekt. [Phraseological units of the Ukrainian language with plant components-symbols: Ethnonational aspect]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriia: Filolohiia – Problems of humanitarian sciences*. Series: Philology, 36, 116–126 [in Ukrainian].

7. Tsyganok, I. B. (2023) Kontseptualizatsiia fitonimiv v ukrainskii frazeolohii [Conceptualization of phytonyms in Ukrainian phraseology]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. – Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU. Philology, Journalism*, Vol. 34 (73), 40–44 [in Ukrainian].

8. Holomb, L. (2003). Symvolika roslyn u lirytsi Mykoly Voronoho [Symbolism of plants in the lyrics of Mykola Voronyi]. *Pivdennyi arkhiv – Southern archive*, Vol. 21, 133–138. Kherson: Kherson University Press [in Ukrainian].

9. Datsiuk, V. V., Shust, L. M., & Honcharuk, O. M. (2021). Symvolika kvitiv u poetychnii tvorchosti Lesi Ukrainky [The symbolism of flowers in Lesia Ukrainka's poetry]. *Akademichni studii*. Seriia: Humanitarni nauky.*Academic studies*.Series:Humanities,1,19-27[Ukr].

10. Zelenenka, I. (2019). Metaforyzovana florystychna symvolika v dysydentskii poezii Vasylia Stusa y Tarasa Melnychuka [Metaphorical floral symbolism in the dissident poetry of Vasyl Stus and Taras Melnychuk]. *Filolohichnyi dyskurs – Philological discourse*, 9, 83–90 [in Ukrainian].

11. Kolesnykova, L. (2003). Iz sposterezhen nad semantychnym potentsialom okulturenykh botanichnykh symvoliv (na materiali poetychnoi movy kintsia XX stolittia) [Observations on the semantic potential of cultivated botanical symbols (based on poetic language of the late 20th century)]. *Pivdennyi arkhiv – Southern archive*, Vol. 21, 120–123. Kherson: Kherson University Press [in Ukrainian].

12. Kolomiiets, I. I. (2003). Floroleksemy v ukrainskii poezii II pol. XX st.: funktsionalno-stylistychnyi aspekt [Floral lexemes in Ukrainian poetry of the second half of the 20th century: Functional-stylistic aspect] [Abstract of PhD thesis, Kyiv University]. Kyiv [in Ukrainian].

13. Lysenko, N. O., & Sinna, L. Yu. (2020). Faunonimy ta floronimy v poetychnyi movi Todosia Osmachky [Faunonyms and floronyms in the poetic language of Todos Osmachka]. *Mova. Literatura. Folklor – Language. Literature. Folklore*, 1(1), 131–137 [in Ukrainian].

14. Rohalska, I. I. (2008). Florystychni kontsepty ukrainskoi movno-khudozhnoi kartyny svitu (na materiali poetychnoho movlennia XX st.) [Floral concepts of the Ukrainian linguistic-artistic worldview (based on poetic language of the 20th century)] [Abstract of PhD thesis, Odesa National University]. Odesa [in Ukrainian].

15. Taran, O. (2000) Problema semno-komponentnoho analizu symvolichnoho znachennia [The problem of semi-component analysis of symbolic meaning]. *Linhvistychni doslidzhennia – Linguistic studies*, 5, 285–291 [in Ukrainian].

16. Ivanytska, N., & Tereshchenko, L. (2024). Botanichnyi kod u khudozhnikh tekstakh: symvolizm i pereklad [Botanical code in literary texts: Symbolism and translation]. *Studia methodologica*, 57, 237–248 [in Ukrainian].

17. Vorobkevych, S. I. (1986) Tvory [Works]. Uzhhorod: Karpaty [in Ukrainian].

18. Fedkovych, Yu. (1960) Tvory: u 2-kh t. [Works]. Kyiv: DVHL [in Ukrainian].

19. Melnychuk B. I., Yuriichuk M. I. (ed.) (2001) Pysmennyky Bukovyny druhoi polovyny XIX – pershoi polovyny XX stolittia: khrestomatiia. Chastyna I. Chernivtsi: Prut [in Ukrainian].

20. Iarychevskyi, S. (1977) Tvory: u 2-kh t. [Works]. Bukharest: Kryterion [in Ukrainian].

21. Diachenko, L. M. (1997). Folklorna symvolika yak zasib vidobrazhennia natsionalnoho svitobachennia [Folklore symbolism as a means of reflecting national worldview]. *Movoznavstvo – Linguistics*, 2–3, 67–71 [in Ukrainian].

22. Slovnyk ukrainskoi movy [The dictionary of the Ukrainian language]. Vol. 1–11. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

УДК 811

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-498-513

Кандюк-Лебідь Світлана Володимирівна викладач циклової комісії із права та соціально-інформаційних технологій, директор, Миколаївський фаховий коледж Університету "Україна", https://orcid.org/0000-0002-8286-1060

Шевченко Оксана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, спеціальної освіти та здоров'я людини, Миколаївський інститут розвитку людини Університету "Україна", https://orcid.org/0009-0009-3027-4778

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ: ОСВІТНІЙ АСПЕКТ

Анотація. Мовна політика в Україні є ключовим елементом національної ідентичності, впливаючи на культурну єдність та стабільність держави. Вона не лише визначає роль української мови як державної, але й формує мовне середовище, яке має значний вплив на освітній процес. У цьому контексті мовна політика є стратегічним інструментом для забезпечення мовних прав громадян, підтримки національної солідарності та формування єдиної української нації. Метою дослідження є аналіз перспективного потенціалу та супутніх викликів розвитку мовної політики в Україні в контексті освіти. У статті обґрунтовано, що на сьогоднішній день, незважаючи на численні реформи, мовна ситуація в Україні залишається складною через поліетнічний склад населення та історичні фактори. Одним із основних завдань галузі визначено забезпечення рівноправного використання української мови в освітніх закладах по всій країні, а також підтримку мов меншин без шкоди для розвитку державної мови. Визначено ключові проблеми на шляху до досягнення повної мовної інтеграції в освіті, зокрема, нерівномірне охоплення мовною реформою різних регіонів та обмежена наявність якісних навчальних матеріалів українською мовою. З'ясовано, що для подолання цих труднощів важливо удосконалити інфраструктуру для вивчення української мови, підвищувати кваліфікацію викладачів і сприяти інтеграції національних меншин в освітній процес. У статті визначено шляхи удосконалення мовної політики для забезпечення рівних умов розвитку української мови та збереження мовної різноманітності в закладах освіти. Обґрунтовано, що інтеграція

цифрових технологій та розробка нових навчальних програм і підручників дозволить зміцнити позиції української мови в освіті та створити комфортне мовне середовище для усіх учасників освітнього процесу. Законодавчі реформи, такі як прийняття нових мовних законів, створення відповідних освітніх програм, підтримка мовних ініціатив на місцевому рівні, сприятимуть розвитку української мови як основної мови навчання та збереженню мовної рівності в Україні.

Ключові слова: мовна політика, українська мова, освітній процес, національна ідентичність, мовна реформа, державна мова, освітні заклади, кваліфікація викладачів, інтеграція національних меншин, цифрові технології, мовна рівність, мовне середовище, мовні ініціативи, законодавчі реформи.

Kandiuk-Lebid Svitlana Volodymyrivna Lecturer of the Cyclical Commission on Law and Social Information Technologies, Director of the Mykolaiv Proffessional College of University "Ukraine", https://orcid.org/0000-0002-8286-1060

Shevchenko Oksana Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Special Education and Human Health, Mykolaiv Institute of Human Development of University "Ukraine", https://orcid.org/0009-0009-3027-4778

PROBLEMS AND PROSPECTS FOR MONETARY POLICY IN UKRAINE: ENVIRONMENTAL ASPECT

Abstract. Civil politics in Ukraine is a key element of national identity, influencing the cultural unity and stability of the state. It also emphasizes the role of the Ukrainian language as a sovereign state, and it also forms the middle ground, which can have a significant impact on the process of society. In this context, our policy is a strategic tool for ensuring the rights of citizens, promoting national solidarity and forming a united Ukrainian nation. The research method is an analysis of the promising potential and side effects of the development of economic policy in Ukraine in the context of the news. The statistics state that today, regardless of numerical reforms, the current situation in Ukraine is becoming uneven due to the population and historical factors. One of the main tasks of the government is to ensure equal participation of the Ukrainian language in public markets throughout the country, as well as to support our minorities without harm for the development of the national language. The key problems in the area have been identified until a new global integration is achieved in the light,

resolution, and uneven settlement of the global reform of various regions and the appearance of clear initial results has been identified Ukrainian materials. It is clear that in order to overcome these difficulties, it is important to improve the infrastructure for the development of the Ukrainian language, improve the qualifications of investors and promote the integration of national minorities in lighting process. The article outlines the principles of a more sophisticated foreign policy to ensure the development of the Ukrainian language and the preservation of international diversity in initial deposits. It has been established that the integration of digital technologies and the development of new initial programs and tools will allow the position of the Ukrainian language to improve and create a more comfortable environment. middle ground for all participants in the enlightenment process. Legislative reforms, such as the adoption of new local laws, the creation of related educational programs and initiatives, the encouragement of local initiatives in the local area, will promote development Ukrainian language as the main goal of the language is the preservation of foreign exchange in Ukraine.

Keywords: language policy, Ukrainian language, educational process, national identity, language reform, state language, educational institutions, teacher qualifications, integration of national minorities, digital technologies, language equality, language environment, language initiatives, legislative reforms.

Постановка проблеми. Мова є однією з найважливіших ознак національної самобутності, не лише для окремої людини та її духовної культури, а й для держави загалом. Відтак, мовна політика повинна займати ключове місце серед державних пріоритетів. Її стратегічною метою є не лише гарантування мовних прав громадян, а й забезпечення суспільної злагоди та політичної стабільності, укріплення єдності та зміцнення української держави.

Визначаючи державну мовну політику України, можна виділити два основні критерії оцінки пропозицій, що вносяться щодо мовного питання: перший – чи сприяють вони міжетнічному миру, що в Україні є важливим, оскільки незважаючи на різні спроби політизації мовного питання, мир і стабільність між етнічними групами в нашій країні вдається зберігати; другий – чи сприяють вони формуванню єдиної української громадянської нації.

Актуальність проблематики зумовлена активною трансформацією контексту впливу мови на освітній процес на тлі зростання національної свідомості. У приведеному контексті мовна політика набуває рис детермінанти, котра відкриває нові потенційні можливості для розвитку

автентичного мовного середовища, проникнення української мови у різні сфери суспільного життя. У зв'язку з цим, комплексне вивчення освітнього аспекту проблематики та перспектив мовного розвитку в Україні вбачається актуальним та володіє практичною цінністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовне питання в Україні є одним із найважливіших аспектів соціально-культурного розвитку країни. Зокрема, мовна політика, її вплив на освітній процес та інтеграція української мови в усі сфери життя є предметом численних наукових досліджень. Питання мовної політики в Україні активно розглядають вітчизняні вчені, серед яких варто виділити роботи Л. Белея, В. Заблоцького, Т. Ковальової, Ю. Куца, І. Литвиненка, І. Лопушинського, Г. Панченка, О. Сергєєвої, І. Шевченка та Г. Янковської. Вони зосереджуються на теоретичних та практичних підходах до реалізації мовної політики, інтеграції української мови в освітній процес, а також на важливості європейського контексту мовної політики для розвитку української освіти.

У цьому контексті важливим є також осмислення мови як елементу колективної пам'яті, що впливає на формування національної ідентичності. Зокрема, Є.~~О.~~ Іщенко, спираючись на концепцію «місць пам'яті» П. Нора, розглядає мову як один із ключових символічних ресурсів колективної пам'яті, який відіграє істотну роль у збереженні культурної спадщини та формуванні історичної свідомості [1].

І. Литвиненко акцентує на важливості компенсації лінгвістичних втрат, що виникли внаслідок мовної політики попередніх періодів, та вважає, що для покращення мовних відносин необхідно активно підтримувати українську мову в державних структурах, зокрема в освіті [2].

Перспективи мовної політики в Україні, зокрема в освітньому аспекті, активно досліджуються в наукових працях, зокрема в статтях Ю. Куца, де висвітлюється управлінсько-правовий аспект мовної політики та роль державних органів у її реалізації [3].

Проблеми інтеграції мовної політики в систему освіти України детально аналізує І. Шевченко, який акцентує на необхідності впровадження мовних стандартів і забезпечення рівних можливостей для навчання українською мовою [4].

Концептуальні межі досліджуваної проблематики розширюються у публікаціях Г. Янковської [5], С. Віротченко [6], V. Slipenko [7], де розглядаються принципи розмежування наративів державної та офіційної мови, проводиться порівняльна аналітика впливу мовної політики на розвиток мовної освіти в Україні та європейських країнах. Водночас, Г. Малінська, Г. Горбань [8] актуалізують проблеми та виклики розвитку української мови у багатомовному середовищі. O. Pchelintseva [9]

зосереджує наукові пошуки на визначенні ключових змін в лінгвістичній атмосфері в освіті України від початку повномасштабної війни.

Отже, мовна політика в Україні, зокрема в освітньому контексті, повинна бути спрямована на інтеграцію української мови в усі аспекти суспільного життя. Низка аспектів проблематики залишаються малодослідженими. Це включає розвиток мовних стандартів, покращення мовної ситуації в освіті, а також реалізацію мовної політики через механізми державного управління та правової підтримки, що є важливими для забезпечення мовної єдності та національної солідарності.

Мета статті. Метою статті є дослідження проблем та перспектив мовної політики в Україні в контексті освітньої сфери, аналіз впливу мовних реформ на освітній процес, а також визначення шляхів удосконалення мовної політики для забезпечення рівних умов розвитку української мови та збереження мовної різноманітності в навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із основних нормативних актів, що регулює мовну політику в Україні, є Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», ухвалений 25 квітня 2019 року. Цей закон визначає українську мову як єдину державну мову в Україні і зобов'язує використовувати її в усіх сферах життєдіяльності [10].

Згідно з цим законом, кожен громадянин має право вільно використовувати українську мову у особистому та професійному житті. Закон також гарантує можливість використання інших мов у приватному спілкуванні. Однак у публічному просторі та в державних органах обов'язковим є використання саме української мови. У контексті освіти цей закон передбачає, що навчальні заклади зобов'язані надавати освіту українською мовою. Це положення є важливим для забезпечення мовної єдності нації та утвердження української мови як основного інструменту комунікації у державному та освітньому середовищі.

Закон України «Про освіту», ухвалений 5 вересня 2017 року, також вносить суттєві зміни в мовну політику в освіті. Оскільки він вимагає, щоб навчальні заклади забезпечували викладання українською мовою. Однак, зважаючи на багатомовність України, можливе використання іноземних мов за умови належної підготовки викладачів і відповідних освітніх програм. Це дозволяє забезпечити баланс між впровадженням державної мови та необхідністю вивчення іноземних мов для міжнародної комунікації та наукових досліджень.

Особливу увагу слід звернути на Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність», ухвалений 26 листопада 2015 року, який підкреслює важливість використання української мови у наукових

публікаціях та при підготовці наукових робіт, що сприяє розвитку наукової комунікації українською мовою та підтримує використання державної мови у наукових колах [11].

Важливою складовою мовної політики в освіті є також типові навчальні плани та програми, що визначають обов'язковість вивчення української мови на різних етапах навчання. Міністерство освіти і науки України розробило навчальні програми, які охоплюють як загальну мовну підготовку, так і професійно орієнтоване вивчення української мови для здобувачів освіти різних спеціальностей.

Ще одним важливим документом є Указ Президента України від 18 липня 2020 року № 311/2020 «Про стратегію розвитку української мови до 2030 року», який визначає національну стратегію щодо розвитку української мови та її поширення у різних сферах. Вказано, що особливу увагу слід приділити освіті, науковій діяльності та культурі, що забезпечить укріплення національної ідентичності через мову [12].

Не варто забувати і про таку проблему як «засмічення» української мови запозиченнями, що є однією з найбільш актуальних та важливих тем у контексті мовної політики України. Під «засміченням» розуміють процес проникнення в українську мову великої кількості чужомовних елементів, зокрема англіцизмів, кальок та інших запозичених термінів, що, у свою чергу, призводить до спрощення структури мови, зниження її виразності та ускладнення комунікації. Як зазначають П. Костючок, О. Шевченко та С. Кандюк-Лебідь, «масове вживання іншомовних слів, особливо англомовних запозичень, у побутовому та професійному мовленні часто спричиняє розмивання мовної норми, а відтак – і послаблення ідентифікаційної функції мови» [13]. Цей процес має серйозні наслідки для чистоти української мови, її культурної та мовної ідентичності.

Однією з основних причин активного запозичення є глобалізація, швидкий розвиток інформаційних технологій, наукових відкриттів та зростання міжнародних контактів. Переважно ці запозичення приходять з англійської, російської, французької мов, що супроводжують глобальні процеси у бізнесі, науці, техніці, культурі. Проте важливою проблемою є те, що часто українська мова не має адекватних еквівалентів для таких термінів, і тому запозичення «осідають» у повсякденному вжитку, інколи без належної адаптації до української мовної системи.

Часто зустрічаються англіцизми, які використовуються навіть без необхідності, коли для них є вже укорінені українські аналоги. Наприклад, слова «комп'ютер», «менеджер», «стартап», «креативний» стають надзвичайно популярними, хоча в українській мові існують відповідні терміни – «обчислювальна машина», «управлінець», «початковий етап підприємства»,

«творчий» тощо [3, с. 5]. Відсутність достатньої роботи над створенням або просуванням відповідних термінів в українській мові призводить до того, що часто мова насичується словами, що лише частково чи не зовсім коректно адаптовані до її фонетичних та граматичних правил.

Особливо велика проблема виникає в науковому та технічному середовищі, де англійська є домінуючою мовою. Багато наукових досліджень публікуються англійською мовою, а терміни та поняття, що виникають у рамках цих досліджень, часто запозичуються без достатньої адаптації до українського контексту. Це стосується не лише загальних слів, а й спеціалізованих термінів, що виникають у різних наукових дисциплінах. У результаті, велика кількість чужих термінів замінює рідну лексику, що призводить до порушення мовної гармонії та ускладнення розуміння текстів для широкої аудиторії [14].

Ще однією проблемою є кальки – побудова нових слів і виразів за аналогією з іноземними мовами. Це ще одна форма запозичення, коли певний вираз або конструкція перекладається буквально з іншої мови, не враховуючи специфіки української граматики та лексики. Наприклад, вирази типу «зробити доступним», «зробити результативним» є кальками з англійських «makeavailable», «makeeffective», хоча в українській мові є більш природні варіанти.

Наслідки цього «засмічення» мови не обмежуються лише зміною лексичного складу мови. Воно також має важливі культурні наслідки. Чужі мовні елементи часто не лише викривлюють смислові відтінки, але й можуть змінювати традиційне сприйняття певних явищ. Вони можуть викликати в українців асоціації з чужими культурними контекстами, що призводить до зміщення національних акцентів і призабуття унікальності української лексики.

Щоб уникнути подальшого «засмічення» мови, необхідно вжити низку заходів. Одним з них є активна робота по створенню українських аналогів для тих термінів, які з’являються через запозичення. Важливо залучати фахівців з різних галузей науки та техніки до роботи з термінологією, а також забезпечувати широке використання вже існуючих українських термінів [15]. Крім того, повинна бути продовжена робота з впровадження мовної політики, яка зобов’язує державні установи, заклади вищої освіти та інші організації активно використовувати українську мову у професійних сферах. Ще одним важливим аспектом є пропаганда культури мови серед громадян, зокрема серед молоді. Потрібно формувати у свідомості людей повагу до рідної мови та її чистоти, популяризуючи правильне використання термінів, і заохочувати до використання українських аналогів замість чужих запозичень, коли це можливо [2, с. 124].

Ще один момент протидії «засміченню» – викладання у закладах освіти навчальних дисциплін українською мовою. Думка, що вища освіта в Україні переходить на українську мову тільки зараз, не зовсім коректна, адже процес переходу на українську мову у ЗВО почався ще в 1990-х роках, коли після проголошення незалежності країни з'явилась необхідність закріплення української мови як основної для всієї держави. Проте існують різні аспекти, які дозволяють трактувати ситуацію як поступовий перехід, а не одномоментну зміну.

Однією з причин, чому ця думка досі лунає, є недостатнє і нерівномірне впровадження української мови в різні галузі навчання, особливо на старших курсах або у специфічних наукових сферах. Багато викладачів, особливо в технічних, природничих та інших прикладних спеціальностях, продовжували використовувати російську чи інші мови для викладання, оскільки в той час навчальні матеріали та наукові публікації часто були доступні лише російською або іноземними мовами. Крім того, у той період в країні існувала певна мовна двомовність, де російська мова продовжувала відігравати значну роль у суспільному житті, в тому числі й в освіті.

Проблема також полягала в тому, що не всі викладачі були достатньо підготовлені до повного переходу на українську мову, особливо в сферах, де термінологія була більш специфічною та складною. Здобувачів освіти й викладачі не завжди відчували необхідність вивчення та застосування української мови у тих дисциплінах, де її роль була не настільки виражена. Додатково, в багатьох університетах на початку 1990-х років українська мова ще не була повністю інтегрована в освітні програми і в окремих навчальних закладах не було відповідної мовної політики для забезпечення повного переходу [3, с. 4].

Лише з часом, з розвитком національної мовної політики, зміною суспільних настроїв, а також з ухваленням нових законодавчих актів, ситуація почала змінюватися в бік зміцнення позицій української мови в усіх сферах, у тому числі в освіті. Такими змінами стало обов'язкове викладання українською мовою в усіх освітніх закладах країни, незалежно від спеціальності, що ще раз підкреслює процес переходу на українську мову [16].

Однією з головних проблем, які виникають при імплементації мовної політики в освітній системі, є недостатня мовна підготовленість самих здобувачів освіти. Це проявляється у відсутності належного рівня володіння українською мовою в професійній діяльності, зокрема, в наукових дослідженнях. Викладання дисциплін, таких як «Основи наукових досліджень та академічне письмо», є важливим етапом у подоланні цієї

проблеми, оскільки допомагає здобувачам формулювати наукові праці українською мовою, а також навчитися правильно використовувати академічну лексику та стилістику, що є ключовим для розвитку наукової сфери в Україні [17].

Окрім того, важливою складовою мовної політики є використання української мови в науці та академічному середовищі. Незважаючи на те, що багато наукових праць в Україні продовжують публікуватися іноземними мовами, особливо англійською, важливість розвитку української наукової мови не можна недооцінювати. Викладання таких дисциплін, як «Академічна українська мова», сприяє підвищенню рівня наукової комунікації українською мовою та зміцненню її позицій в академічному світі.

Проблема мовної політики також полягає в необхідності забезпечення високого рівня викладання не лише української мови, але й іноземних мов, які є важливими для інтеграції України в глобальний освітній та науковий простір. Однак, за словами мовного експерта М. Томенка, «в умовах глобалізації важливо зберігати баланс між знанням іноземних мов та розвитком рідної мови, адже саме українська мова є основою для формування національної ідентичності» [18].

Таким чином, роль мовної політики у формуванні національної ідентичності через освіту є незаперечною. Викладання дисциплін, що стосуються української мови, є важливим етапом у зміцненні національних традицій, культури та наукової комунікації. Проблеми імплементації мовної політики у вищій освіті, зокрема в галузі наукових досліджень та академічного письма, є актуальними та потребують ефективних рішень для забезпечення розвитку української мови на всіх рівнях.

Мовна політика в Україні перебуває в процесі реформування, зокрема, в освітньому секторі, що є важливим компонентом формування демократичної держави та культурної самобутності. Викладання таких дисциплін як «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи наукових досліджень та академічне письмо», «Академічна українська та іноземна мови», «Практикум української мови», «Практична стилістика», «Риторика / ораторське мистецтво» тощо є важливою частиною цієї політики. Ці дисципліни не тільки сприяють розвитку мовної компетентності здобувачів освіти, але й відіграють ключову роль у збереженні і розвитку української мови як національного ресурсу.

Питання, чому важливо звертати увагу на університети в інших регіонах, коли ми працюємо в Миколаєві, є зрозумілим, але насправді воно містить глибші аспекти, які стосуються не лише локальних проблем, а й загальних процесів, що відбуваються в країні. Миколаїв, як і будь-який

інший регіон України, є частиною великої державної системи, і його взаємодія з іншими областями, зокрема з науковими та освітніми центрами, має значення для розвитку міста та країни в цілому. Обмін знаннями, досвідом, співпраця між освітніми та науковими установами країни є важливим для розвитку кожного конкретного регіону. Завдяки такій співпраці ми можемо інтегрувати новітні технології, передові дослідження та практики у свою роботу, сприяючи розвитку міста та покращенню освітнього процесу.

Мовна політика в Україні є важливим аспектом не лише в контексті освіти, але й у сфері виховної діяльності. Вона формує національну ідентичність і сприяє розвитку української культури та громадянської свідомості через популяризацію української мови [2, с. 52]. З цією метою в Україні активно проводяться різноманітні заходи, конкурси та акції, які залучають молодь і сприяють утвердженню державної мови як важливої складової громадського та культурного життя [2, с. 44-46].

У контексті популяризації української мови важливим аспектом є не лише заходи, спрямовані на молодь, а й спеціалізовані курси та програми для дорослих. Одним із таких прикладів є курси підвищення кваліфікації з ділової української мови, які проводяться у Миколаївському комплексі Університету «Україна» для вчителів закладів середньої освіти, де з разом з тренерами-лекторами учасники детально ознайомлюються з основними нормативними документами, що регламентують функціювання державної мови, навчаються у своїй професійній діяльності послуговуватися бездоганною українською мовою (її усною й письмовою формами) та використовувати в повному обсязі українську мову як засіб професійного та ділового спілкування.

Ці курси, спрямовані на розвиток ділової української мови, не тільки підвищують рівень мовної компетенції вчителів, а й сприяють більш ефективному використанню української мови в освітньому процесі. Вони охоплюють важливі аспекти, зокрема граматику, лексикологію та стилістику ділового спілкування, що є важливим для педагогічної роботи.

Ще одним кроком у збереженні мовної ідентичності та залученості молоді до вивчення української мови є проведення різноманітних конкурсів з її популяризації. Одними із найбільш відомих таких заходів є міжнародні конкурси імені Петра Яцика та Тараса Шевченка. Конкурс Петра Яцика, який проводиться з 2000 року, стимулює глибше занурення в культуру і мову України, спонукаючи молодь до вивчення рідної мови через креативні та наукові підходи. Учасники мають змогу продемонструвати свої знання української мови не тільки у граматиці та лексикології, але й у висловлюванні власних думок, що є важливим для розвитку мовної компетенції та

національної самосвідомості [19]. Конкурс Тараса Шевченка, який також є знаковим для України, відзначається своєю тематикою, що стосується вивчення творчості великого українського поета. Це не лише спонукає до глибшого розуміння мовних і культурних традицій України, а й дозволяє залучити до культурної спадщини країни нові покоління громадян. Крім того, такі конкурси активно підтримуються освітніми установами, що сприяє підвищенню популярності української мови та культури серед молоді, розвиваючи в учасниках почуття гордості за свою національну приналежність. Такі заходи, є важливою частиною виховної діяльності в навчальних закладах. Вони не лише навчають мові, а й формують глибше розуміння важливості збереження та розвитку української мови в сучасному суспільстві [20].

Окрім названих, в Україні існує низка інших конкурсів, що активно сприяють популяризації української мови та культури серед учнів і студентів. Один із таких конкурсів – це Конкурс знавців української мови імені Н.Я. Левченка, який проводиться для учнів середніх та старших класів. Конкурс «Мова єднання», який проводиться з метою популяризації української мови в широкому контексті національної єдності, також активно підтримує розвиток мовної культури серед молоді. Всеукраїнський конкурс серед школярів «Юний мовознавець» також має велике значення для популяризації української мови серед молоді, адже він сприяє розвитку мовних навичок учнів та надає можливість глибше зануритися в граматичні, лексичні, фонетичні аспекти української мови.

Війна в Україні кардинально вплинула на мовну політику, підкресливши її стратегічне значення. У складних умовах воєнного часу українська мова набула ще більшого символічного та практичного значення як інструмент згуртування суспільства, засіб спротиву інформаційній агресії та виразник національної гідності.

Патріотичні настрої, що посилились в умовах війни, сприяли зростанню використання української мови в публічному просторі, освіті, культурі та медіа. Одночасно з цим зросла потреба в посиленій підтримці освітніх і наукових ініціатив, спрямованих на розвиток україномовного академічного та культурного контенту.

Разом із тим, війна поставила перед мовною політикою нові виклики. Зокрема, це забезпечення мовної підтримки для внутрішньо переміщених осіб, подолання регіональних диспропорцій у рівні володіння державною мовою, інтеграція здобувачів освіти з прифронтових територій до єдиного мовно-освітнього простору. В умовах повномасштабної агресії мовна політика стає не лише інструментом культурного розвитку, а й елементом національної безпеки.

У майбутньому мовна політика в освітньому просторі України має зосередитися на поглибленні мовної інтеграції, розвитку якісного викладання української мови в усіх регіонах країни, зокрема в закладах вищої освіти. Освіта має виступати головною платформою для формування мовної компетентності та національної свідомості молодого покоління. Особливої уваги потребує забезпечення доступу до україномовної освіти для дітей із тимчасово окупованих територій, а також для української діаспори, що була змушена виїхати за кордон.

У перспективі ключовими завданнями залишаються: підтримка україномовного контенту в усіх галузях освіти, розвиток професійної підготовки педагогів, модернізація навчальних програм з урахуванням актуальних суспільних викликів та зміцнення гуманітарної політики загалом. Мовна політика в умовах війни має трансформуватися у потужний інструмент відновлення, єднання та зміцнення державності через освіту та культуру.

Висновки. Мовна політика в Україні, зокрема в освітньому секторі, є важливим інструментом у формуванні національної ідентичності та збереженні культурної спадщини, зокрема через викладання української мови у ЗВО. Останні реформи спрямовані на зміцнення позицій української мови, зокрема в науковій та професійній сфері, однак процес її впровадження стикається з численними проблемами, до яких можемо віднести недостатню підготовленість викладачів, у переважній більшості недостатню адаптацію термінології до української мови та нерівномірне застосування мовної політики. Водночас, попри виклики (засмічення мови чужомовними елементами, війна в країні тощо) наразі ще більше підвищується важливість мовної політики для збереження національної єдності. Законодавчі ініціативи, такі як ЗУ «Про забезпечення функціонування української мови» та ЗУ «Про стратегію розвитку української мови до 2030 року», дозволяють забезпечити національну мовну єдність, однак їх імплементація потребує подальших зусиль у розвитку кваліфікації викладачів і науковців, підтримці культури мови серед молоді та створенні українських термінів для нових явищ.

Література:

1. Іщенко Є.О. Концепція «місць пам'яті» П'єра Нора в контексті досліджень про колективну пам'ять. *Питання культурології*. 2020. № 36. С. 49-59. doi: https://doi.org/10.31866/24101311.36.2020.221044.

2. Литвиненко І. В. Проблеми реалізації мовної політики в Україні на сучасному етапі. *Журнал соціальних наук*. 2020. Вип. 24. С. 44-56.

3. Куц Ю. О. Сучасна мовна політика Української держави: управлінсько-правовий аспект. *Теорія та практика державного управління*. Вип. 1 (56). 2017. С. 1-6.

4. Шевченко І. А. Проблеми інтеграції мовної політики в систему освіти України. *Наукові роздуми*. 2021. Вип. 5. С. 67-75.

5. Янковська Г. В. Державна та/або офіційна мови: ототожнення чи розмежування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 29(1). С. 123-126.

6. Віротченко С. А. Вплив мовної політики на розвиток мовної освіти в Україні та країнах Балтії: стратегії, виклики та перспективи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2024. Вип. 99. 98 с. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.99.02

7. Slipenko V. Особливості мовної освітньої політики країн Європейського Союзу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія:«Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Вип. 1(52). С. 202-205. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.202-205

8. Малінська Г. Д., Горбань Г. М. Мовна політика в Україні: сучасні виклики та перспективи розвитку української мови в багатомовному середовищі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика.* 2025. Том 36 (75). № 1. Ч. 1. С. 56-61. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/10

9. Pchelintseva O. War, Language and Culture: Changes in cultural and linguistic attitudes in education and culture in central Ukraine after February 24, 2022. *Zeitschrift für Slawistik*. 2023. Vol. 68(3). Pp. 398-418. https://doi.org/10.1515/slaw-2023-0020

10. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25.04.2019 № 2704-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 21, ст. 81. Із змінами, внесеними згідно із Законами №HYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20" HYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20"4017-IXHYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20" HYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20"відHYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20" HYPERLINK "https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4017-20"10.10.2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text (дата звернення: 25.03.2025).

11. Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, № 3, ст. 25. Із змінами і доповненнями, внесеними Законами України. відHYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"19HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"листопадаHYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"2024HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"рокуHYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"NHYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224" HYPERLINK "https://ips.ligazakon.net/document/view/t244059?ed=2024_11_19&an=224"4059-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення: 25.03.2025).

12. Указ Президента України від 18 липня 2020 року № 311/2020 «Про стратегію розвитку української мови до 2030 року». URL: https://www.president.gov.ua/ documents/3112020-34609?fbclid=IwAR1Qv7Xztvj5msw1oR0gxg-HYPERLINK "https://www.president.gov.ua/documents/3112020-34609?fbclid=IwAR1Qv7Xztvj5msw1oR0gxg-opUw9pYg

XXow6C8R_NyzexWZ2HThJYVgOtBk"opUw9pYgXXow6C8R_NyzexWZ2HThJYVgOtBk (дата звернення: 25.03.2025).

13. Костючок П., Шевченко О., Кандюк-Лебідь С. Вплив процесів глобалізації на збереження і динамічний розвиток мовної та національної ідентичності. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 7(25). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-333-344. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/13647/13713 (дата: 15.06.2025).

14. Бабій І. Мовна політика незалежної України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 45(1). С. 101–106. https://doi.org/10.24919/2308-4863/45-1-16

15. Ажнюк Б. Мовна політика: європейські критерії і Україна. *Українське мовознавство*. 2019. № 1(49). С. 9–31. DOI 10.33190/0027-2833-327-2022-6-002

16. Шевчук З. Мовна політика України: аналіз сучасного стану в рецепції поглядів Івана Огієнка. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*. 2023. Вип. XX. С. 139-145. http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/300164

17. Міре М. Х., Мурадян О., Нехаєнко О. Освітня реформа та мовна політика в Україні: впровадження в прикордонні регіони. *Ідеологія і політика*. 2022. Вип. 3(22). С. 141-170. URL:https://www.ideopol.org/wp-content/uploads/2023/04/7.-Hando-Mire-et-al.pdf (дата звернення 15.06.2025).

18. Україно-центрична місія Миколи Томенка. URL: https://cdu.edu.ua/news/ukrainotsentrychna-misiia-mykoly-tomenka.html (дата звернення: 25.03.2025).

19. Розпочато четвертий етап XXV Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцик. URL: https://gapon.te.ua/rubryka-metodysta/uchnivski-konkursy/petra-yatsyka (дата звернення: 25.03.2025).

20. Place J., Everett J. Ukraine, language policies and liberalism: a mixed second act. *Studies in East European Thought*. 2025. Vol. 77(2). Pp. 275-296. https://doi.org/10.1007/s11212-023-09612-3

References:

1. Ishchenko, Ye.O. (2020). Kontseptsiia «mists pamiati» Piera Nora v konteksti doslidzhen pro kolektyvnu pamiat [The concept of “place of memory” by Pierre Nor in the context of research on collective memory]. *Pytannia kulturolohii – Nutrition of cultural studies, 36*, 49-59. doi: https://doi.org/10.31866/24101311.36.2020.221044. [in Ukrainian]

2. Lytvynenko, I. (2020). V. Problemy realizatsii movnoi polityky v Ukraini na suchasnomu etapi [Problems of implementation of foreign policy in Ukraine at the current stage]. *Zhurnal sotsialnykh nauk – Journal of Social Sciences, 24*, 44-56. [in Ukrainian]

3. Kuts, Yu. O. (2017). Suchasna movna polityka Ukrainskoi derzhavy: upravlinsko-pravovyi aspekt [Current political policy of the Ukrainian state: administrative and legal aspect]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – The theory and practice of sovereign governance, 1* (56), 1-6. [in Ukrainian]

4. Shevchenko, I. A. (2021). Problemy intehratsii movnoi polityky v systemu osvity Ukrainy [Problems of integration of global politics into the lighting system of Ukraine]. *Naukovi rozdumy – Science think about it, 5*, 67-75. [in Ukrainian]

5. Yankovska, H. V. (2014). Derzhavna ta/abo ofitsiina movy: ototozhnennia chy rozmezhuvannia [State and/or official language: distinction and demarcation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific newsletter of Uzhgorod National University, 29*(1), 123-126. [in Ukrainian]

6. Virotchenko, S. A. (2024). Vplyv movnoi polityky na rozvytok movnoi osvity v Ukraini ta krainakh Baltii: stratehii, vyklyky ta perspektyvy [The infusion of international policy into the development of urban lighting in Ukraine and the Baltic countries: strategies, comments and prospects]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific book of hours of the Ukrainian State University named after Mikhail Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects, 99.* https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.99.02 [in Ukrainian]

7. Slipenko, V. (2023). Osoblyvosti movnoi osvitnoi polityky krain Yevropeiskoho Soiuzu [Peculiarities of the international political policy of the European Union]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia:«Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific newsletter of Uzhgorod University. Series: "Pedagogy. Social work", 1*(52), 202-205. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.202-205 [in Ukrainian]

8. Malinska, H. D., & Horban, H. M. (2025). Movna polityka v Ukraini: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku ukrainskoi movy v bahatomovnomu seredovyshchi [Language policy in Ukraine: current trends and prospects for the development of Ukrainian language in the rich middle class]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – More notes from TNU named after V. I. Vernadsky. Series: Philology. Journalism, 36* (75), 1(1), 56-61. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.1/10 [in Ukrainian]

9. Pchelintseva, O. (2023). War, Language and Culture: Changes in cultural and linguistic attitudes in education and culture in central Ukraine after February 24, 2022. *Zeitschrift für Slawistik, 68*(3), 398-418. https://doi.org/10.1515/slaw-2023-0020

10. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi» vid 25.04.2019 № 2704-VIII [Law of Ukraine "On ensuring the functioning of the Ukrainian language as a sovereign state" dated April 25, 2019 No. 2704-VIII]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 21, 81. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text (data zvernennia: 25.03.2025) [in Ukrainian]

11. Zakon Ukrainy «Pro naukovu ta naukovo-tekhnichnu diialnist» vid 26.11.2015 № 848-VIII [Law of Ukraine "On scientific and scientific-technical activity" dated November 26, 2015 No. 848-VIII]. (2016). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR)*, 3, 25. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (data zvernennia: 25.03.2025) [in Ukrainian]

12. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 18 lypnia 2020 roku № 311/2020 «Pro stratehiiu rozvytku ukrainskoi movy do 2030 roku» [Decree of the President of Ukraine dated June 18, 2020 No. 311/2020 "On the strategy for the development of Ukrainian language until 2030."]. URL: https://www.president.gov.ua/documents/3112020-34609?fbclid=IwAR1Qv7Xztvj5msw1oR0gxg-opUw9pYgXXow6C8R_NyzexWZ2HThJYVgOtBk (data: 25.03.2025) [in Ukr]

13. Kostiuchok, P., Shevchenko, O., & Kandiuk-Lebid, S. (2024). Vplyv protsesiv hlobalizatsii na zberezhennia i dynamichnyi rozvytok movnoi ta natsionalnoi identychnosti [Infusion of globalization processes into savings and dynamic development of political and national identity]. *Visnyk nauky ta osvity – Newsletter of science and enlightenment, 7*(25). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-7(25)-333-344. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/13647/13713 (data zvernennia: 15.06.2025). [in Ukrainian]

14. Babii, I. (2021). Movna polityka nezalezhnoi Ukrainy [The main policy of independent Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho*

universytetu imeni Ivana Franka – Current nutrition of humanities: inter-university collection of scientific works of young scholars of Drohobitsky State Pedagogical University named after Ivan Franko, 45(1), 101–106. https://doi.org/10.24919/2308-4863/45-1-16 [in Ukrainian]

15. Azhniuk, B. (2019). Movna polityka: yevropeiski kryterii i Ukraina [Local policy: European criteria and Ukraine]. *Ukrainske movoznavstvo – Ukrainian language knowledge, 1*(49), 9–31. DOI 10.33190/0027-2833-327-2022-6-002 [in Ukrainian]

16. Shevchuk, Z. (2023). Movna polityka Ukrainy: analiz suchasnoho stanu v retseptsii pohliadiv Ivana Ohiienka [The political policy of Ukraine: analysis of the current situation in the reception of the views of Ivan Ogienko]. *Ivan Ohiienko i suchasna nauka ta osvita – Ivan Ogienko and the modern science and enlightenment , XX*, 139-145. http://ohiienko.kpnu.edu.ua/article/view/300164 [in Ukrainian]

17. Mire, M. Kh., Muradian, O., & Nekhaienko, O. (2022). Osvitnia reforma ta movna polityka v Ukraini: vprovadzhennia v prykordonni rehiony [Lighting reform and government policy in Ukraine: progress in border regions]. *Ideolohiia i polityka – Ideology and politics*, 3(22), 141-170. URL: https://www.ideopol.org/wp-content/uploads/2023/04/7.-Hando-Mire-et-al.pdf (data zvernennia 15.06.2025) [in Ukrainian]

18. Ukraino-tsentrychna misiia Mykoly Tomenka [Ukrainian-centric mission Mikoli Tomenka]. URL: https://cdu.edu.ua/news/ukrainotsentrychna-misiia-mykoly-tomenka.html (data zvernennia: 25.03.2025). [in Ukrainian]

19. Rozpochato chetvertyi etap XXV Mizhnarodnoho konkursu z ukrainskoi movy imeni Petra Yatsyk [The fourth stage of the XXV International Competition named after Petra Yatsik has been started]. URL: https://gapon.te.ua/rubryka-metodysta/uchnivski-konkursy/petra-yatsyka (data zvernennia: 25.03.2025). [in Ukrainian]

20. Place, J., & Everett, J. (2025). Ukraine, language policies and liberalism: a mixed second act. *Studies in East European Thought*, 77(2), 275-296. https://doi.org/10.1007/s11212-023-09612-3

УДК 821.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-514-527

Кевешлігеті Ольга Василівна кандидат філологічних наук, Великолазівський ліцей, с. Великі Лази, https://orcid.org/0009-0005-2711-4221

Берексасі Христина Вільгельмівна студентка 1 курсу ІІ магістерського рівня за ОПП “"Філологія" (мова, література англійська)”, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, Берегове, https://orcid.org/0009-0008-3277-2167

СТЕРЕОТИПИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ У РОМАНІ СТІВЕНА КІНҐА “КАЗКА”

Анотація. Дослідження присвячене особливостям стереотипів, реальності в фентезі Стівена Едвіна Кінґа “Казка” в перекладі Олени Любенко, Олени Захарченко. З'ясовано мовний контент образів, корені яких несуть важливу інформацію про реальний, ірреальний / підземний світи життя людей, менталітету, історії, культури, суть афоризмів автора про проблеми, вади представників різних цивілізацій.

Проаналізовано стереотипи щодо сприйняття американців як нації, простежена еволюція поглядів митця щодо подолання страху в житті й уяві через казки як жанри фольклору, їхні впливи на формування світогляду реципієнта (читача, глядача, слухача), погляди С.Кінґа.

Розкрито значення образів, атрибутів цивілізацій, символіку, зв'язок із історією, психологією тощо. Стереотипи як хибні уявлення, спричинені нав'язуванням через поп-культуру, медіа (радіо-, телебачення, соціальні мережі, інтернет), створення міфів навколо економічної рівності про американців, розвінчані С. Кінґом через егоїстичних персонажів, котрі є втіленням зла, чи малозабезпечених, які протидіють йому (символічно – добра), впливають на зміну поглядів українців, формування не упередженого, а спрощеного ставлення до їхньої успішності (зацікавленість у кар'єрі більше, ніж особистим життям), агресивності (схильності до насилля), матеріалістичності / розкоші (з життям у достатку, великими статками), переваги індивідуалізму над колективізмом, обмеженістю щодо зацікавлення культурами інших країн.

Зазначено, що комплекс незвичних стереотипів (соціальні, культурні, расові, естетичні, антропологічні, вербальні, поведінкові) підсилює у

свідомості реципієнта низку емоцій, переживань (автор акцентує на пошуку себе в земному житті, соромі, відповідальності перед загибеллю людства (через помсту тирана, його війну, заграванння ядерною зброєю як інновацією), тварин, волонтерстві (у страховому агентстві), вірі в пророцтва, двох сторонах (темній і світлій) нашого розуму, набутті життєвого досвіду, завдяки знанням із казок та ініціації, юнака, який перемагає зло, втілене в тирані, здатному до чорної магії, маніпуляції через слабкість жертви, яка спричинює смерть невинним через помсту / психотравму), збереженні краси й мистецтва. С. Кінґ переживав за винаходи та наслідки гри у війну, генетичний код американської нації, здатний забезпечувати імунітет до деформуючої відсутньої стресостійкості, його цікавили шляхи протидії злу, апокаліпсису як запоруки миру в світі.

Ключові слова: фентезі, стереотип, резильєнтність, афоризм, історія.

Kevesliheti Olha Vasylivna PhD in Philology, Velyki Lazy Lyceum, Velyki Lazy, https://orcid.org/0009-0005-2711-4221

Bereksasi Christina Vilhelmivna 1st year student of the 2nd master's level in the educational program “Philology (English language and literature)”, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0009-0008-3277-2167

STEREOTYPES AND REALITY IN STEPHEN KING'S NOVEL “FAIRY TALE”

Abstract. This investigation is devoted to the peculiarities of stereotypes and reality in Stephen Edwin King's fantasy “The Fairy Tale,” translated by Olena Lyubenko and Olena Zakharchenko. The linguistic content of images whose roots carry important information about the real, unreal/underground worlds of people's lives, mentality, history, culture, and the essence of the author's aphorisms about the problems & shortcomings of representatives of different civilizations has been clarified.

The stereotypes regarding the perception of Americans as a nation have been analyzed, the evolution of the artist's views on overcoming fear in life and imagination through fairy tales as genres of folklore, their influence on the formation of the recipient's (reader, viewer, listener) worldview, and S. King's views have been traced.

The meaning of images, attributes of civilizations, symbolism, connection with history, psychology, etc. is revealed. Stereotypes as false ideas caused by imposition through pop culture, media (radio, television, social networks, the

Internet), the creation of myths about economic equality among Americans, debunked by S. King through selfish characters who are the embodiment of evil, or the poor who oppose him (symbolically – good), influence the change in the views of Ukrainians, the formation of an unbiased, but simplified attitude towards their success (more interest in career than personal life), aggressiveness (propensity for violence), materialism/luxury (living in abundance, great wealth), the superiority of individualism over collectivism, and limited interest in the cultures of other countries.

It is noted that a complex of unusual stereotypes (social, cultural, racial, aesthetic, anthropological, verbal, behavioral) intensifies a range of emotions and experiences in the recipient's consciousness (the author emphasizes the search for oneself in earthly life, shame, responsibility for the destruction of humanity (through the tyrant's revenge, his war, flirting with nuclear weapons as an innovation), animals, volunteering (in an insurance agency), belief in prophecies, the two sides (dark and light) of our mind, gaining life experience through knowledge from fairy tales and initiation, a young man who defeats evil, embodied in a tyrant capable of black magic, manipulation through the weakness of his victims, which causes the death of innocents through revenge/psychological trauma), the preservation of beauty and art. S. King was concerned about the inventions and consequences of playing war games, the genetic code of the American nation, capable of providing immunity to deforming lack of stress resistance, he was interested in ways to counter evil, apocalypse as a guarantee of peace in the world.

Keywords: fantasy, stereotype, resilience, aphorism, history.

Постановка проблеми. Сучасне американське фентезі, сповнене міфології, фольклору, репрезентоване різними авторами (“Володар Перснів” Дж. Р. Р. Толкіна, серія романів про Гаррі Поттера Дж. К. Роулінг). Онлайн-сайт “Чтиво” [9] містить прозу Стівена Кінґа, творця фентезі, романів про страх: “Зелена миля” (у пер. Олександра Пузиренка), “Воно” (у пер. Анастасії Рогози, Олександра Красюка, Сергія Крикуна), “Казка” (у пер. Олени Любенко, Ольги Захарченко). До речі, незабаром вийде у світ і його нова книжка “Never flinch” (“Ніколи не відступай” / “Не показуй страху”), кінострічка “Казка”. Нині недостатньо вивченим є роман “Казка”. Простежуючи особливості жорстокої реальності та стереотипів у творі, варто розуміти, що при його найбільш глибинному прочитанню читач глибше пізнає через слово рецепцію суперечностей та проблем світу наратором. Україномовним є й аудіотекст. Уважне прочитання цього роману уможливить розкодування духовності американців, їхнього ставлення до реальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українськими дослідниками, американськими блогерами висвітлено поодиноко важливі аспекти сприйняття реального світу цього фентезі, у сюжеті котрого збережені менталітет, культура (а звідси – і міфологія), історія американців, їхнє світосприйняття, спростовані стереотипи, художньо осмислена дійсність. Вітчизняні поціновувачі Гадьмаші В.[3], Даньшина К.[6], Тульчинко М. [10], Чуйкін П. [11]), а іноземні блогери (Celeste [12], Amanda Guarragi [13], Miller Laura [15]) переважно рекламують для прочитання англомовну версію **"**The Fairy Tale**"** без проникливої інтерпретації. Однак і досі питання стереотипів не систематизоване й розроблене не в повному обсязі. Так, Катерина Даньшина опублікувала статтю **"**Темне фентезі Стівена Кінга **"**Казка**"** адаптують до серіалу з 10 епізодів, – Deadline**"** [6], у якій йдеться: 22.09.2022 р. Deadline Hollywood повідомили, що британський режисер Пол Грінграсс, відомий за кінофраншизою Джейсон Борн, стане режисером, сценаристом і продюсером екранізації повісті. Грегорі Гудман стане співпродюсером фільму разом із Грінграссом.

Павло Чуйкін побіжно спинив увагу на незвично обіграній класичній історії дорослішання, її незвичному антуражі, цікавому сюжеті про дружбу, самопожертву; переході жанрів в чудовій, але не ідеальній **"**Казці**"** [11].

Побіжно Микола Тульчинко слушно зазначив: прозаїк маскульту зображує "*стереотипи та ідеали американців середнього класу від другої половини двадцятого століття до початку двадцять першого. Його мова відзначається великою кількістю реалійних слів, створених на основі особистого досвіду автора*" [10, с. 11].

Дослідниця О. М. Данильчук констатувала: успіх митця полягає в тому, що романи митця є "*мейнстримом «мідл-літератури» ", сформованої сьогодні, оскільки цілком відповідають колективним настановам широкого кола читачів*" [4, с. 74]. Науковець має рацію, стверджуючи: письменнику допомагає здобувати популярність серед своїх шанувальників органічне сполучення в художній манері американського прозаїка ХХ–ХХІ століть реальності й фантазії [4, с. 72], віддзеркалення протиріч, а не протиставлення, ідейна концептуальність, розважальність, легковажність [4, с. 74]. Також Ольга Данильчук зазначає переваги (захоплюючі сюжети, повчання, дуалістична концепція світобачення, соціальні, психологічні, мелодраматичні, гумористичні забарвлення [5, с. 41]) й недоліки фентезі (завелика кількість персонажів; певна словесна простота, надлишок кривавих сцен [5, с. 41] тощо). "*Жива легенда*" ХХ–ХХІ ст. [4, с. 73], "*майстер психологічної оповіді*" [4, с. 73], який із обережністю пише про перемогу Добра, бо зло еволюціонує в різних виявах, – від булінгу, знущання над слабшими підлітками через зло в дорослому віці до масового вбивства (тиранії).

Мета статті – простежити стереотипи, реальність у романі С. Кінґа "Казка", щоб з'ясувати погляди митця, художній світ, культурну цінність.

Виклад основного матеріалу. Події стосовно російського повномасштабного вторгнення в Україну, вияв активної громадянської позиції більшості представників населення народу, якому довелося витримати погрози російським тираном ядерною зброєю призводять до появи в громадян України бажання цінувати мить життя, уважніше й обережніше ставитися до інформаційної війни, оманливих стереотипів, що дезорієнтують спільноту. Унікальним шансом розуміння проблем реальності історичної епохи, руйнівної психіки тирана та значимості сильної, резильєнтної й витривалої (т. зв. "цілої" / поважаючої свою гідність) в умовах світового зла (воєн) людини є фентезі С.Кінґа "Казка" – незаангажованого письменника жанру жахів, твори котрого забороняють, на жаль, вивчати в США, очевидно, через критику політичних поглядів володіючого мистецтвом угоди Трампа. Американський романіст активно виступає за вільну від російських загарбників, європейську державу Україну: "Це **війна** Путіна. Від його рук **гинуть жінки та діти**. Важливо, щоб росіяни розуміли, що відбувається. ***Життєво важливо зруйнувати стіну дезінформації***" [8]. На його думку, казки допомагають долати стрес, виховують стійкість у житті, особливо – в екстремальних ситуаціях.

Мовний конфлікт між інтересами мирних громадян і реальними діями зацікавлених у війні між російським і українським народами представників набув антагоністичних форм. Фейки в інформаційному просторі про переслідування частини російськомовного населення в Україні спричинили в людей недовіру та спротив іншої частини російської спільноти проти україномовного населення, у росії ж, навпаки, – повагу до президента-тирана, накази котрого спрямовані на винищення українців. Із майстерністю проникливого психолога С. Кінґ, який захоплюється філософськими ідеями Ф.Ніцше (афоризм із "Сутінків ідолів": "*Те, що не вбиває мене, / робить мене сильнішим*" [15, с. 36]), К. Ґ. Юнґа, спиняє увагу на першопричинах появи формування світогляду тирана як слабкодухої жертви внаслідок булінгу в дитинстві (первинно – із боку навіть родичів, не тільки знайомих) та хитрих маневрів-бартерів сильнішого за неї маніпулятора (вторинно), котрий є уособленням світового зла. С. Кінґ стає аналітиком психоемоційного стану, страхів, напружених душевних переживань головного персонажа Чарлі й переконує в існуванні паралельного в підземельному Емпісі світі із двома місяцями й мультивсесвітом, де добро, як і в усіх казках, перемагає зло. Архетипом героя є Чарлі (мандруючи, пройшов психологічну ініціацію в *підземному, проклятому* жертвою сплячого бога зла, деградованим королевичем Елденом ***Іншосвітті без зірок*** (Вбивця

Польоту, котрий став тираном, погодившись на угоду Гогмагога як світового бога; цього психічно травмованого принца брат булив і за потворність (кіфоз), і за любов до літератури, казок; він заради всесилля над Емпісом зрікся навіть родини, незважаючи на підтримку його сестри Лії, яка була принцесою в проклятому на вічну темряву королівстві**)**. У дитинстві він потайки відвідував бібліотеку, читаючи книжки (про це знала тільки Лія). Із її допомогою, головний персонаж прозріває духовно, дорослішає й приймає рішення допомогти невинним мешканцям, щоб позбутися тирана Елдена.

Автор актуалізував проблему відповідальності, руйнування екосистем світів, а тому ввів у фентезі цікаві образи: ***Ельза*** символізує зруйноване мистецтво / красу, ***молочай*** символізує стійкість, ***маки*** – надію, ***метелики-монархи*** – еволюцію, щастя. Задіяні ***цвіркун Ель Снаббо*** з телепатичним GPS, знищені *мандрівні* ***голуби, вівчарка Радар, конячка,*** через яку говорила понівечена принцеса-гусопаска Лія, прирівняна до напівбогині; ***темний ліс*** із вовками, ***кажанами, кролями-велетнями, тарганами-велетнями***, нащадки Галлієнів; ***темрява***, ***карлик*** Пітеркін**,** Руда Моллі, її матір, охороняюча ***сонячний годинник***, скарбницю золота Хана, ***"земля велетнів"*** Кретч, коханка Вбивці Польоту, в'язні буцегарні "Глибока Малейн".

Термін "стереотип" у сучасному психологічному значенні увів американець Уолтер Ліппманн (Walter Lippmann) у 1922 році. Про стереотипи писав Бутмарчук С. В. [1] та ін. С. Кінґ спростував різні стереотипи в фентезі "Казка", включно – і щодо ідеальності життя американців. Здавалося б, що цим художнім твором він переконує читача в існуванні дружби між школярем (наратор Чарлі втратив матір, потрапив до підземного світу темряви в Емпіс, врятував немічну й стару *вівчарку Радар*, згодом – і мешканців підземелля з Глибоким Колодязем, ліфтом, Країну Мрій із *місяцями-богами Беллою й Арабеллою*, *русалкою* Ельзою, понівечену принцесу-гусопаску Лію (боялася визнати, що брат – жертва злочину, котрого булив рідний старший брат), черевичницю-бабцю Дору, кузена Вуді, тітку Клаудію, бранок і в'язнів буцегарні "Глибока Малейн" Еріс, Джаю, лікаря Фріда та інших від *світового бога* Гогмагога) і самотнім чоловіком похилого віку Боудітч (страждав на надмірний матеріалізм, у системі цінностей особисте щастя асоціював із придбанням старовинних речей із метою демонстрування свого соціального статусу / самовираження, любив розкіш, гроші, золото, хитро оминав закон, усвідомив на схилі літ свою помилку земного життя – психологічну слабкість характеру перед випробуваннями таємничого підземелля, байдуже поставився до знешкодження загрози американському суспільстві, людській спільноті загалом у

світі). На індивідуальну психіку Чарлі Ріда вплинули не тільки родичі, а й обкладинка Боудітчевої книжки з зображенням *лійки* (символ життя, "дороги в матрицю світу", прагнення до небесної / духовної / божественної досконалості), наповненої *зорями* (символ реалізованих бажань і надій).

Талановитий творець фентезі вміє зачарувати реципієнта художнім словом, життєвими афоризмами, фразеологізмами: "*Хоробрий допомагає. А боягуз лише приносить подарунки*" [7, с.59]; "*... я виразно бачу нитку, яка тягнеться крізь роки... Але нитку легко обірвати. Тому це не нитка, а ланцюг. Міцний*" [7, с. 6]; "*... Сонце сходило й заходило. ...вночі фіранки підсвічувались сяйвом розтрощених місяців. Уламки Белли й Арабелли утворили в небі своєрідне намисто..., лише мерехтливе світло крізь легкокрилі завіски з найтоншого серпанку*" [7, с. 707–708]; "*в хатинці Дори неподалік колодязя між світами. Ми...вийшли надвір помилуватися величезною золотою весільною обручкою* в небі, *яка колись була Беллою й Арабеллою. Вона була дуже гарна, як іноді бувають гарними поламані речі*" [7, с. 729]**;** "*Коли ти любиш, то шрами такі ж гарні, як і ямочки… в озерце падала пелюстка, ...губи возз'єднаних принца й принцеси зустрічались і музика злітала у височінь. Жодна темрява не мала права затьмарити цей ідеальний казковий фінал*" [7, с. 745]; "*Завжди є хтось винний, ... Але не завжди можна звинувачувати*" [7, с. 8]; "*...з роками... жахіття приходять у... сни дедалі рідше. Тепер частіше сниться поле, вкрите маками. Сниться* "*червона надія*" [7, с. 746]; "*Гарним спогадом... був чудовий спогад, з тих, які дістаєш із пам'яті, коли ні в кого немає для тебе доброго слова і життя здається прісним, як шматок черствого хліба*" [7, с. 739]; "*Зараза (страх – ОК), яка живе в серці кожної людини*" [7, с. 745]; "*Переможці ніколи не здаються, а слабаки не перемагають!*" [7, с. 64]; "*...Сьогодні учнів нічого не вчать*" [7, с. 36]; "*у долішньому світі я був принцом. А в горішньому я мав писати заяви в коледж і виносити сміття*" [7, с. 732]; "*Хороший друг може бути одночасно й поганим другом. ...ми з Берті були погані один для одного*" [7, с. 26]; "*Цю роботу опублікували в* "*Міжнародному журналі юнгіанських досліджень*". *Заплатили мізер, але ж авторитет і репутація безцінні*" [7, с. 739]; "*Психодім був недоладний, з похилим дахом, у вікторіанському стилі*" [7, с. 27].

На нашу думку, досягнення успіху Чарлі в середовищі – не що інше, як перемога над страхами не тільки в реальності, а й у психоаналітичному сприйнятті нереального у світі, вмінні трансформовувати знання (набуті з казок, створених народом) / інформацію через свідомо пережиті потрясіння (випробування в Емпісі) та набутий гіркий соціальний досвід, засвоєння правил поведінки. Завдяки великій силі волі, Чарлі долав труднощі, зв'язані з жорстокою реальністю, коли син бореться з батьковим пияцтвом: забрані

в нього фізичні сили, він, подорослішавши не по роках, компенсував у ***резильєнтність (стресостійкість)***, зміцнення духовної витривалості, чого не кожен міг досягти в його віці: "*Я... втомився від самого погляду на... джин, віскі, чекушки горілки, бренді до кави. Хто б міг подумати, що десятирічка може так втомитись, але я був змучений*" [7, с. 14].

Стереотипи як хибні уявлення, спричинені нав'язуванням через поп-культуру, медіа (радіо-, телебачення, соціальні мережі, інтернет), створення міфів навколо економічної рівності про американців, розвінчані С. Кінґом через егоїстичних персонажів, котрі є втіленням зла, чи малозабезпечених, які протидіють йому (символічно – добра), впливають на зміну поглядів українців, формування не упередженого, а спрощеного ставлення до їхньої успішності (зацікавленість у кар'єрі більше, ніж особистим життям), агресивності (схильності до насилля), матеріалістичності / розкоші (з життям у достатку, великими статками), переваги індивідуалізму над колективізмом, обмеженістю щодо зацікавлення культурами інших країн.

Автор побіжно торкається расових стереотипів США у романі, використовуючи роздум: "*Ідея про те, що так звані **цілі люди** захищені від сірості ...здалась мені расистською, нагадавши фанатичних дурнів, які розпатякували, що білі люди від природи розумніші, ніж темношкірі*" [7, с. 477]. Його більше хвилює кінцева мета гри у війну (алюзія до роману американця Джорджа Р. Р. Мартіна "Гра престолів" [7, с. 478], де є незаконнонароджений Джон Сноу, пізніше – законний претендент на трон), генетичний код американської нації, здатний "*забезпечувати імунітет до деформуючої сірості*" [7, с. 477], тобто т. зв. стресослабкості, цікавлять шляхи протидії злу, апокаліпсису (прогресу вимирання сірих людей, уражених прокляттям / хворобою через брата Лії; знищення цілих, стресостійких людей) як запоруки миру у світі. Він переконує: королівські сім'ї успішно розповсюджували погані гени, що є причиною негативних наслідків (окремі представники їхнього роду, подібні ***Вбивці Польоту***, не здатні врятувати людей у нормальному світі, надати безпеку щодо миру, захистити від воєн, руйнування, будь-яких форм зла, бо знищують сильних волелюбних істот / особистостей, вдаються до проклять, чорної магії, зловживаючи статусом). Наратор оповідає про знання генетичних дефектів, розповсюджених хвороб через інцест (схрещення близькоспоріднених осіб) у королівській династії (гемофілії (спадкові кровотечі після травм), аномалії нижньої щелепи ("щелепи Габсбургів" [7, с. 477])), почуті на уроках статевого виховання у 8-му класі в США. Популяризуючи мовний контент давньої казки митець змістив акцент із первинного пізнання її виховного моменту на вторинне: не може бути цілковитої справедливості, а звідси й добра, якщо ти повернув вкрадене лише собі (вияв егоїзму), а не допоміг

народу (варто було вкрадене віддати людям, тим, хто найбільше потребує цього). С. Кінґ апелює до свідомості американців, котрим, відповідно до стереотипу, притаманна золота лихоманка. Прагнення окремими особами стати найбагатшою нацією не вирішує проблем їхнього народу. Саме в цьому собі дорікає Говард Боудітч на схилі літ, якому соромно згадувати випадок своєї слабкості протягом проникнення з власного сараю через загадковий портал до підземного світу з ***магічним сонячним годинником*** (цей атрибут позбавляв мати потомство – натяк автора на недосконалість винаходів), здатним омолоджувати, завдяки котрому можна було допомогти комусь, хто потребував би магічних дій найбільше.

Чарлі вирішив віддячити Богу, переконавшись у подальшій тверезості батька, який доклав зусиль до свого зцілення з допомогою поручителя Ліндсі (Лінді) Франкліна, осягнув програму "Анонімних алкоголіків", ставши одним зі зцілених щасливчиків, досяг особистісного зростання в очах своїх і оточення (почав працю поза системою як *"розслідувач і незалежний регулятор претензій*" [7, с. 22]). Він не вірив, що його молитва щодо батькового одужання була збігом. С. Кінґ пише про реальні ризики від власного бізнесу: чесний батько Чарлі міг підзаробити *("Нам збіса пощастило, що ми ...платоспроможні. Це я винен*" [7, с. 24]), водночас і збанкрутувати, коли "*робота обернеться проти*" нього [7, с. 23]). Прозаїк описує сумний стан реальності американської молоді "*в епоху виродження*" [7, с. 24], оскільки Чарлі відмовився грати в баскетбол (третій вид спорту), весело проводити вільний час, ставши змужнілим (танці, поцілунки, друзі серед спортсменів, захоплення "*метал-гуртами*" [7, с. 25]), його ініціативну (водночас – і нудну монотонну) діяльність із екологічної боротьби за збереження чистого довкілля *("Я підібрав квінтильярд упаковок з-під "біґ-маків", два квінтильярди бляшанок з-під пива і ... десяток викинутих трусів*" на шосейних узбіччях [7, с. 25]), збирання коштів для ЮНІСЕФ, реєстрацію виборців влітку 2012 р., упорядкування документів у татовому офісі, створення електронних документів у комп'ютері. С. Кінґ переосмислює тему адекватності подяки Господу за хороше життя зі зціленим від пиятики батьком через зв'язок на підсвідомому рівні шепоту Бога з неба, адресованого Чарлі, котрому варто дотриматися зобов'язань.

Він навіть розвінчує реальність стосовно діяльності державних службовців (поліції), які замінювали покарання батькові-водієві в нетверезому стані на попереджен-ження через те, що останній добре з ними взаємодіяв під час служби: "*Взаємодія з копами була одним з його службових обов'язків*" [7, с. 12].

Недостатнім, з огляду на погляди критиків, літературознавців, є проникливий аналіз роману "Казка". Ми не погоджуємося з думками тих

блогерів, які назвали це фентезі нудним. С. Кінґ, по суті, показує еволюцію ідей, думок від інтерпретації понять "провина" через "докір" сумління, "сором" до "спокути" за скоєний злочин, безвідповідальний вчинок не тільки з боку владних правителів, що заслуговують осуду. Митець демонструє як позитивні, так і негативні аспекти стереотипного мислення, що робить його більш багатогранним. У романі "Казка" як культурно-лінгвістичному утворенню С.Кінґ змінив погляди реципієнта про національний світогляд, реальні картини з життя американського народу, типові ментальні образи, їхню історію, культуру, побут, вірування, спростував стереотипи (*соціальні, культурні, расові, естетичні, антропологічні, вербальні, поведінкові*) і про них, і про ідеал у народній казці про Джека ("Джек і бобове стебло"). Для відтворення реальності С. Кінґ використовує хронотоп, фрагментуючи час, деталізуючи місця побуту, культури, історії (*Яків I, Карл, Генріх VIII*) американців, динамізуючи оповідь, символіку ("див" у реальності (мати, яка навчала вірша про сокиру як зброю для самозахисту, трансформація батька-алкоголіка, стилю життя, інцест, гемофілія, "щелепа Габсбургів" у династії королів; *учасники з високим IQ в Міжнародній організації* "*Mensa*", 3D в інновації (мультипроєкторній системі), що стала основою розвитку IMAX, кишенькові комп'ютери), сарай Боудітча, котрий знав про сонячний годинник, що омолоджує, позбавляє потомства, простори перебування Чарлі, VIP-ложа, установи, інновації техніки), розмовну мову персонажів (наявні авіаційний сленг, лайка, характерні літературі широкого вжитку), тропи (епітети, метафори, порівняння, іронія, оксиморон)).

Роман цінний історичними постаттями (*Обама, Трамп*; перший король Англії з династії Стюартів *Яків I* (1603–1625), який правив після смерті Єлизавети I, був відомим і як король Шотландії під ім'ям Яків VI, котрий обходився без парламенту, владу зміцнював податками, сформував англіканську церкву; його син Карл (1625–1649), перший монарх, зазнав страти в 1649 р., бо протягом 11 років не скликав парламент і призвів до Англійської громадянської війни 1642 р.; доказом постійної боротьби між аристократією й іншими було правління короля Англії з династії Плантагенетів *Генріх VIII* (1207–1272), який намагався зміцнити свою владу через покращення фінансової системи, централізацію управління. У фентезі є чимало згадок батькової мудрості ("Живи одним днем" [7, с. 530]), повчання, застереження матір'ю (образ сокири як символу небезпеки, що є над головою в'язня, якого змусили відмовитися від здорового глузду й власної особистості, згадано не тільки в англійській лічилці для гри "Помаранчі й лимони", розказаній нею Чарлі, а й у романі Джорджа Орвелла "1984" [7, с. 484]).

Завдяки сну, у якому в пелені ***червоної*** сукні принцеси Лії був ***фіолетовий*** фен, що нагадало материнський фен "***Пурпуровий*** *бластер смерті*" (у Чарлі з'явилася блискавична ідея нейтралізувати електричний струм у ***нічних солдатів*** у в'язниці, звільнити інших (темношкірого ***Тома*** (розказав "Червону Шапочку" з нещасливим кінцем), бранця ***Мерфа, Джаю*** (повідомила про таємницю тирана Елдена), ***Еріс*** (розповідала баладу), знавця загадок ***Джака***, товаришів по ув'язненню ***Фреммі, Стукса***), звідки допоміг вибратися ***Персіваль (Персі),*** який розносив там їжу).

Стереотипами він сформував мотивацію персонажів, їхню неупереджену, спрощену, рецепцію світу, вчинків, спростував хибні уявлення, спричинені нав'язуванням через поп-культуру, медіа (радіо-, телебачення, соціальні мережі, інтернет), міфи щодо економічної рівності (малозабезпечене населення), ставлення до успішності (зацікавленість у кар'єрі більше, ніж особистим життям), агресивності (схильності до насилля), матеріалістичності / розкоші (життя Боудітча в достатку), переваги індивідуалізму над колективізмом, расизму, дружби між людьми різного віку. Цікавими є афоризми автора: "*Пробудеш в казковому світі довше, і* ***твій світ почне здаватися тобі вигаданим***" [7, с. 478]; *"...подивіться на це (****дива*** *реальності – ОК) з іншого боку, і воно перетвориться на жахастик.* ***Людство сидить на запасі ядерної зброї, здатної знищити світ****, і якщо це не чорна магія, то я не знаю що*" [7, с. 522]; "*Ось чого навчив мене Емпіс: добрі люди яскравіше світяться в темні часи*" [7, с. 78]; "*...темний колодязь є в кожного, і він ніколи не пересихає. Ви п'єте з нього на свій страх і ризик. Але та вода – отрута*" [7, с. 479], "*минуле – це історія, а майбутнє – загадка*" [7, с. 66], "*Наш та інші світи. ...існують інші світи, можливо, їх стільки ж, скільки зірок на небі. Ми їх відчуваємо. Вони проливають до нас із усіх старих казок*" [7, с. 744]. Кількаразово у творі звучить думка: *сміливий допомагає* (ним виявився підліток Чарлі), *боягуз* (мається на увазі старець Боудітч) *носить тільки подарунки*. Розвінчує автор і стереотип, що вся нова техніка має тільки переваги: "*народити спадкоємця можна й без поцілунків. Але чоловіки, які проїхались на сонячному годиннику, зробивши одне коло, стають стерильними. А жінки – безплідними. Сонячний годинник дарує життя, але й забирає його*" [7, с. 744].

Протягом проведення в 2024–2025 н. р. анонімного анкетування серед 55-ти здобувачів освіти Великолазівського ліцею 8–9-х класів, у якому вчаться мешканці з 10-и сіл Ужгородського району, ми виявили їхню обізнаність із кінофільмами за творами С. Кінґа, поодиноко і його книжками, простежили, які з проблем, порушених цим митцем, є найбільш актуальними для них. Серед відповідей респондентів натрапляємо на

результати стосовно проблем, яким віддають перевагу: 63,6% – сенсу життя, смерті, безсмертя, алкоголізму, 52,7% – зла й добра, 45,5% – дорослішання (ініціації), 40% – волонтерства, 32,7% – американській історії, 29,1% – американській ментальності, 25,5 % – американській культурі, 21,8 – краси, 3,6% – інше (див. **рис. 1**):

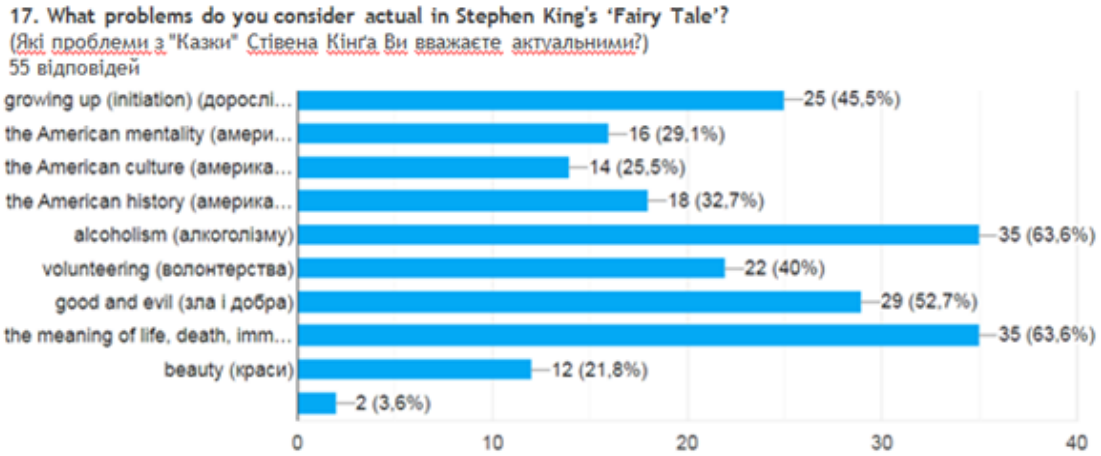


Рис. 1 Оцінка здобувачами освіти актуальності проблем фентезі Стівена Кінґа "Казки" (власна розробка)

Висновки. Читач відчує спростування розмаїтих й унікальних стереотипів, пізнає американську реальність картин земного й неземного, створених уявою митця світів, завдяки С. Кінґу й перекладачам, котрі по-своєму передали генетичний код американської нації.

Його втілено через персонажів, мовний контент (афоризми, часопростір тощо). Незвичні стереотипи (*соціальні, культурні, расові, естетичні, антропологічні, вербальні, поведінкові*) підсилюють у свідомості реципієнта комплекс емоцій, переживань (автор акцентує на пошуку себе в земному житті, соромі, відповідальності перед загибеллю людства (*через помсту тирана, його війну, загравання ядерною зброєю як інновацією*), тварин, волонтерстві (у страховому агентстві), вірі в пророцтва, двох сторонах (темній і світлій) нашого розуму, набутті життєвого досвіду, завдяки знанням із казок та ініціації, юнака, який перемагає зло, втілене в тирані, здатному до чорної магії, маніпуляції через слабкість жертви, яка спричинює смерть невинним через помсту / психотравму), збереженні краси й мистецтва.

С. Кінґ переживав за винаходи та наслідки гри у війну, генетичний код американської нації, здатний забезпечувати імунітет до деформуючої відсутньої стресостійкості, його цікавили шляхи протидії злу, апокаліпсису як запоруки миру в світі.

Література:

1. Бутмарчук С. В. (2019). Стереотипи та упередження і їх роль у житті людини та суспільства. – Режим доступу: https://naurok.com.ua/treningove-zanyattya-stereotipi-ta-uperedzhennya-i-h-rol-u-zhitti-lyudini-ta-suspilstva-107253.html
2. 7 важливих цитат Стівена Кінга на підтримку України (2023). – Режим доступу: https://vogue.ua/article/culture/knigi/ukrajinka-ne-bolonka-a-rosomaha-naykrashchi-citati-stivena-kinga-pro-ukrajinu-49944.html
3. Гадьмаші В. В. (2022). Стереотипи, міфологія та реальність у фентезі Стівена Кінґа "Казка". – Режим доступу: https://learningapps.org/view39327312
4. Данильчук О. М. Взаємозв'язок реальності і фантазії як основа художніх творів Стівена Кінґа (за романами "Керрі" та "Мертва зона") // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Серія: Філологічні науки (літературознавство). 2014. Вип. 4.13. С. 72–76. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2014_4
5. Данильчук О. М. Витоки жанру хоррор у творчому доробку Стівена Кінґа // Література в контексті культури. 2014. Вип. 24 (2). С. 36–41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/lvk_2014_24(2)__8
6. Даньшина Катерина. (2024). Темне фентезі Стівена Кінга "Казка» адаптують до серіалу з 10 епізодів, – Deadline. – Режим доступу: https://itc.ua/ua/novini/temne-fentezi-stivena-kinga-kazka-adaptuyut-do-serialu-z-10-epizodiv-deadline/
7. Кінґ Стівен. "Казка" / пер. з англ. Олени Любенко, Ольги Захарченко. Харків: Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля», 2022. 752 с.
8. Стівен Кінг вважає, що необхідно зруйнувати стіну дезінформації в росії (2022). – Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3428977-stiven-king-vvazae-so-neobhidno-zrujnuvati-stinu-dezinformacii-v-rosii.html
9. Стівен Кінґ (2025). – Режим доступу: https://chtyvo.org.ua/authors/king_stephen
10. Тульчинко М. В. Феномен зла в літературі жахів С. Кінґа (2024). – Режим доступу: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/7034
11. Чуйкін Павло (2023). Рецензія на книгу "Казка" Стівена Кінґа. – Режим доступу: https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-kazka-stivena-kinga
12. Celeste. Book review: *'Fairy Tale'* by Stephen King (2022). Retrieved from https://novelnotions.net/2022/10/05/fairy-tale-by-stephen-king/
13. Guarragi Amanda. Is *'Fairy Tale'* by Stephen King worth the read?: review (2023). Retrieved from: https://www.maudesbookclub.com/book-feed/book-review-fairy-tale-by-stephen-king
14. King Stephen. Fairy Tale. London: Hodder and Stoughton, 2022. 608 p.
15. Miller Laura (2022). Stephen King's New Book Is the Best Kind of Page-Turner. Retrieved from https://slate.com/culture/2022/08/stephen-king-fairy-tale-book-2022-novel-review.html

References:

1. Butmarchuk S. V. (2019). Stereotypy ta uperedzhennia i yikh rol u zhytti liudyny ta suspilstva. https://naurok.com.ua/treningove-zanyattya-stereotipi-ta-uperedzhennya-i-h-rol-u-zhitti-lyudini-ta-suspilstva-107253.html [in Ukrainian].
2. 7 vazhlyvykh tsytat Stivena Kinha na pidtrymku Ukrainy (2023). https://vogue.ua/article/culture/knigi/ukrajinka-ne-bolonka-a-rosomaha-naykrashchi-citati-stivena-kinga-pro-ukrajinu-49944.html [in Ukrainian].

3. Hadmashi V. V. (2022). Stereotypy, mifolohiia ta realnist u fentezi Stivena Kinga "Kazka". https://learningapps.org/view39327312 [in Ukrainian].

4. Danylchuk O. M. Vzaiemozviazok realnosti i fantazii yak osnova khudozhnikh tvoriv Stivena Kinga (za romanamy "Kerri" ta "Mertva zona") // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho. Seriia: Filolohichni nauky (literaturoznavstvo). 2014. Vyp. 4.13. S. 72–76. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2014_4 [in Ukrainian].

5. Danylchuk O. M. Vytoky zhanru khorror u tvorchomu dorobku Stivena Kinga // Literatura v konteksti kultury. 2014. Vyp. 24 (2). S. 36–41. http://nbuv.gov.ua/UJRN/lvk_2014_24(2)__8 [in Ukrainian].

6. Danshyna Kateryna. (2024). Temne fentezi Stivena Kinha "Kazka" adaptuiut do serialu z 10 epizodiv, – Deadline. https://itc.ua/ua/novini/temne-fentezi-stivena-kinga-kazka-adaptuyut-do-serialu-z-10-epizodiv-deadline/ [in Ukrainian].

7. King Stiven. "Kazka" / per. z anhl. Oleny Liubenko, Olhy Zakharchenko. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub "Klub Simeinoho Dozvillia», 2022. 752 c. [in Ukrainian].

8. Stiven Kinh vvazhaie, shcho neobkhidno zruinuvaty stinu dezinformatsii v rosii (2022). https://www.ukrinform.ua/rubric-culture/3428977-stiven-king-vvazae-so-neobhidno-zrujnuvati-stinu-dezinformacii-v-rosii.html [in Ukrainian].

9. Stiven King (2025). URL: https://chtyvo.org.ua/authors/king_stephen [in Ukrainian].

10. Tulchynko M. V. Fenomen zla v literaturi zhakhiv S. Kinga (2024). http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/7034 [in Ukrainian].

11. Chuikin Pavlo (2023). Retsenziia na knyhu "Kazka" Stivena Kinga. https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-kazka-stivena-kinga [in Ukrainian].

12. Celeste. Book review: *'Fairy Tale' by Stephen King* (2022). https://novelnotions.net/2022/10/05/fairy-tale-by-stephen-king/

13. Guarragi Amanda. *Is 'Fairy Tale' by Stephen King worth the read?*: review (2023). URL: https://www.maudesbookclub.com/book-feed/book-review-fairy-tale-by-stephen-king

14. King Stephen. *Fairy Tale*. London: Hodder and Stoughton, 2022. 608 p.

15. Miller Laura (2022). *Stephen King's New Book Is the Best Kind of Page-Turner*. https://slate.com/culture/2022/08/stephen-king-fairy-tale-book-2022-novel-review.html

УДК 378.147:004.773.6:811.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-528-542

Кецик-Зінченко Уляна Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, https://orcid.org/0000-0002-3173-3392

Тихонова Тетяна Борисівна кандидат психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ. https://orcid.org/0009-0005 6448-0589

Каліберда Наталія Володимирівна, викладач, кафедра англійської мови для нефілологічних спеціальностей, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-9503-8006

ГЕЙМІФІКОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Дослідження зосереджене на визначенні дидактичного потенціалу гейміфікованого освітнього середовища як інструменту підвищення академічної мотивації здобувачів освіти під час вивчення іноземних мов. Сучасна трансформація освітнього простору в умовах цифровізації та зростання ролі інтерактивних технологій зумовлює необхідність в упровадженні інноваційних підходів до організації освітньої діяльності, здатних забезпечити активне залучення здобувачів і формування стійкого інтересу до вивчення іноземних мов. Актуальність проблеми визначається необхідністю пошуку ефективних педагогічних стратегій, що поєднують ігрові механіки, когнітивну стимуляцію та розвиток внутрішньої мотивації до навчання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному підтвердженні впливу гейміфікованого середовища на рівень академічної мотивації здобувачів освіти під час опанування іноземних мов. Методологія дослідження ґрунтується на системному, порівняльному та діяльнісному підходах, що дали змогу розкрити педагогічні умови ефективної реалізації гейміфікації в мовній освіті. Застосовано методи аналізу й синтезу, анкетування здобувачів, педагогічне спостереження, експериментальну перевірку результативності завдань на платформах Kahoot!, Quizizz,

Duolingo та Classcraft. Результати дослідження засвідчили, що впровадження елементів гейміфікації підвищує пізнавальну активність, сприяє формуванню внутрішньої мотивації, зростанню навчальної самостійності та розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти. Виявлено, що ефективність такого середовища визначається наявністю чіткої системи цілей, прозорих критеріїв оцінювання, зворотного зв'язку та позитивного підкріплення освітньої діяльності. Гейміфікація є каталізатором особистісного залучення й підвищення рівня відповідальності за результати навчання. Запропонована модель організації освітнього простору може бути інтегрована в різні форми навчання та сприяти модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Перспективу подальших досліджень становить розроблення методик персоналізованої гейміфікації із застосуванням штучного інтелекту для адаптації навчального контенту до індивідуальних освітніх потреб здобувачів.

Ключові слова: гейміфіковане середовище, академічна мотивація, іноземні мови, освітні технології, активність здобувачів освіти, педагогічні інновації, цифровізація освіти.

Ketsyk-Zinchenko Uliana Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, 57, https://orcid.org/0000-0002-3173-3392

Tikhonova Tetiana Borysivna, PhD (Candidate of Sciences in Psychology), Associate Professor, Taras Shevchenko National University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0005 6448-0589

Kaliberda Natalia Volodymyrivna Lecturer, Department of English Language for Non-Philological Specialities, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-9503-8006

THE GAMIFIED ENVIRONMENT AS A TOOL FOR ENHANCING STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The study focuses on determining the didactic potential of a gamified educational environment as a tool for increasing the academic motivation of students when learning foreign languages. The current transformation of the educational space in the context of digitalization and the growing role of interactive technologies necessitates the introduction of innovative approaches to

the organization of educational activities that can ensure the active involvement of learners and the formation of a lasting interest in learning foreign languages. The relevance of the problem is determined by the need to find effective pedagogical strategies that combine game mechanics, cognitive stimulation, and the development of internal motivation to learn.

The purpose of the article is to theoretically substantiate and empirically confirm the impact of a gamified environment on the level of academic motivation of students when learning foreign languages. The research methodology is based on systemic, comparative, and activity-based approaches, which made it possible to reveal the pedagogical conditions for the effective implementation of gamification in language education. Methods of analysis and synthesis, student questionnaires, pedagogical observation, and experimental testing of the effectiveness of tasks on the Kahoot!, Quizizz, Duolingo, and Classcraft platforms were used. The results of the study showed that the introduction of gamification elements increases cognitive activity, contributes to the formation of internal motivation, the growth of educational independence, and the development of communication skills of students. It was found that the effectiveness of such an environment is determined by the presence of a clear system of goals, transparent assessment criteria, feedback, and positive reinforcement of educational activities. Gamification is a catalyst for personal involvement and increased responsibility for learning outcomes. The proposed model of organizing the educational space can be integrated into various forms of learning and contribute to the modernization of the educational process in higher education institutions (hereinafter referred to as HEIs). The prospect for further research is the development of personalized gamification techniques using artificial intelligence to adapt educational content to the individual educational needs of learners.

Keywords: gamified environment, academic motivation, foreign languages, educational technologies, student engagement, pedagogical innovations, digitalization of education.

Постановка проблеми. Проблема підвищення академічної мотивації здобувачів освіти під час вивчення іноземних мов належить до основних питань сучасної педагогічної науки. Формування стійкої мотивації до навчальної діяльності є необхідною умовою успішного опанування іншомовної комунікативної компетентності, розвитку пізнавальної активності, самостійності й відповідальності здобувачів за результати навчання. Проте результати педагогічних спостережень і досліджень свідчать, що рівень навчальної мотивації в значної частини здобувачів залишається недостатнім, що знижує ефективність освітнього процесу та потребує пошуку нових шляхів її активізації.

Одним із перспективних напрямів розв'язання цієї проблеми є застосування гейміфікації як інструменту формування позитивного ставлення до навчання. Це середовище поєднує дидактичні цілі з елементами гри, стимулює пізнавальну діяльність, підвищує зацікавленість учасників освітнього процесу та сприяє розвитку внутрішньої мотивації. У науковій літературі спостерігається зростання інтересу до вивчення можливостей гейміфікації в освіті, проте окремі аспекти цього явища залишаються недостатньо дослідженими. Зокрема, потребують уточнення педагогічні умови, у яких вона стає ефективним засобом підвищення академічної мотивації, а також критерії оцінювання результативності її застосування в контексті вивчення іноземних мов. Актуальність дослідження визначається необхідністю узагальнення й систематизації наукових підходів до впровадження гейміфікованого освітнього середовища в ЗВО. Вивчення цього феномена має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки результати можуть бути використані для вдосконалення методики викладання іноземних мов, підвищення мотиваційного потенціалу навчальних курсів та розроблення ефективних інструментів педагогічного впливу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження гейміфікації під час вивчення іноземних мов, зокрема англійської, набуває все більшої актуальності в контексті цифрової трансформації освіти.

Дослідники наголошують, що застосування ігрових механік сприяє зростанню навчальної мотивації, підвищенню академічних досягнень та розвитку комунікативних компетентностей здобувачів освіти. Так, Н. Мельник, Т. Лоскутова та Т. Волошенюк доводять, що інноваційні мотиваційні програми позитивно впливають на ефективність засвоєння знань, формуючи внутрішню зацікавленість до навчання [1]. Значення гейміфікації під час навчання англійської мови в ЗВО підкреслюють Л. Зеленська та К. Ковінько, акцентуючи на її здатності підвищувати рівень залученості здобувачів освіти [2]. Різні методи оцінювання ефективності гейміфікації у викладанні англійської мови як іноземної аналізують Ю. Гелвич (J. Helvich), Л. Новак (L. Novak), П. Мікоська (P. Mikoska) та С. Губаловський (S. Hubalovsky), виокремлюючи значення емоційного залучення [3]. Мотиваційний аспект застосування ігрових стратегій у класі EFL досліджує Л. Мадоян (L. Madoyan), підтверджуючи їхню роль у формуванні стійкої навчальної мотивації та зниженні рівня тривожності здобувачів освіти під час мовленнєвої практики [4]. Методичні аспекти застосування цифрових інструментів Flipgrid та Kahoot, які створюють інтерактивне освітнє середовище й забезпечують зворотний зв'язок у реальному часі, розглядають Т. Близнюк та С. Яців [5]. На ефективності гейміфікації під час підготовки здобувачів освіти технічних спеціальностей,

оскільки ігрові механізми оптимізують процес вивчення англійської мови, сприяючи розвитку професійно орієнтованого мовлення, наголошує К. Галацин [6]. Когнітивні й афективні переваги використання цифрових платформ, зокрема Quizlet, для підвищення якості навчальних результатів підтверджують О. Оздемір (O. Özdemir) та Х. Секкін (H. Seçkin) [7]. Наукові підходи до впровадження гейміфікації в англомовне навчання систематизує М. Аль-Хрешех (M. Al-Khresheh), наголошуючи на її мотиваційному потенціалі та впливі на формування внутрішньої навчальної мотивації [8]. Дослідники Ц. Шень (Z. Shen), М. Лай (M. Lai) та Ф. Ван (F. Wang) доводять, що застосування гейміфікованих стратегій у навчанні сприяє зростанню академічної успішності та позитивного ставлення здобувачів освіти до процесу вивчення мови [9]. Подібних висновків дотримуються й А. Аріп (A. Arip) та Г. Хашим (H. Hashim), які зазначають, що систематичне застосування елементів гри під час навчання ESL сприяє розвитку автономності здобувачів освіти [10]. Отже, гейміфікація в освіті, зокрема під час викладання англійської мови, є ефективним інструментом розвитку когнітивної активності, само-регуляції та навчальної мотивації здобувачів освіти. Водночас залишається відкритим питання системного впровадження ігрових елементів у цифрове освітнє середовище, адаптації методів гейміфікації до різних освітніх контекстів та оцінювання їхнього довготривалого впливу на академічну успішність.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – теоретично обґрунтувати й перевірити ефективність застосування ігрових механізмів в освітньому процесі для підвищення рівня внутрішньої зацікавленості здобувачів освіти під час вивчення іноземних мов.

Для реалізації мети дослідження визначено такі завдання:

1) розкрити сутність феномену ігрового підходу в освіті та його роль у формуванні стійкого інтересу до вивчення іноземних мов, а також визначити педагогічні й психологічні умови, що сприяють підвищенню зацікавленості здобувачів освіти під час мовної підготовки.

2) створити модель організації освітнього середовища, що поєднує навчальні цілі з ігровими стимулами та елементами зворотного зв’язку;

3) експериментально перевірити результативність розробленої моделі в системі вищої освіти, проаналізувати отримані результати та окреслити перспективи подальших досліджень у напрямі розвитку мотиваційно орієнтованих методик навчання іноземних мов. Реалізація поставлених завдань дає змогу поглибити теоретичні уявлення про мотиваційні механізми освітньої діяльності, а також запропонувати практичні підходи до вдосконалення процесу вивчення іноземних мов здобувачами освіти через активне залучення до освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Підвищення ефективності освітньої діяльності здобувачів під час вивчення іноземних мов є однією з основних педагогічних проблем. Недостатній рівень мотивації значної частини здобувачів негативно позначається на результативності формування мовних навичок, комунікативної компетентності та самостійної освітньої активності. Ситуація потребує розроблення та впровадження інноваційних підходів, що стимулюють активну участь здобувачів в освітньому процесі та сприяють формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Одним із дієвих інструментів підвищення мотивації до навчання є створення освітнього простору, у якому використовуються ігрові елементи для стимулювання зацікавленості та активності здобувачів. Такі механізми формують атмосферу, що поєднує освітній процес з емоційним заохоченням, соціальною взаємодією та прагненням до досягнення конкретних результатів. Це забезпечує глибше занурення в освітню діяльність і сприяє позитивному ставленню до вивчення іноземної мови.

Гейміфіковане освітнє середовище в іншомовній підготовці – це цілісна система навчальних завдань, цифрових засобів і педагогічних стратегій, які інтегрують ігрові елементи, мотиваційні стимули та механізми зворотного зв'язку. Воно активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, підвищує рівень їхньої залученості та розвиває внутрішню мотивацію. Основними складниками такого підходу є чітка структура завдань, поступове ускладнення рівнів, система балів і досягнень, а також колективна взаємодія, що формує відповідальність і сприяє співпраці [1].

Упровадження такого підходу дає змогу поєднувати освітні цілі з елементами гри, стимулюючи когнітивні процеси, розвиток комунікативних навичок та самостійності. Використання цифрових платформ та інтерактивних інструментів у навчанні створює умови для адаптації завдань до індивідуальних потреб, підвищення рівня зацікавленості та формування стійкого інтересу до вивчення іноземних мов. Підвищення ефективності освітньої діяльності здобувачів під час вивчення іноземних мов переважно визначається рівнем їхньої мотивації та пізнавальної активності. Низький рівень залученості до навчання обмежує формування комунікативних компетенцій, знижує самостійність у викона-нні завдань і негативно впливає на загальну ефективність освітнього про-цесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває розроблення та впровадження педагогічних стратегій, спрямованих на стимулювання активної участі здобувачів і формування позитивного ставлення до навчання [2, с. 26].

Одним із перспективних інструментів у цьому контексті є інтеграція елементів гри в освітній процес, що дає змогу поєднати дидактичні цілі з емоційним заохоченням, соціальною взаємодією та механізмами досягне-

ння конкретних результатів. Застосування ігрових методів формує освітнє середовище, у якому здобувачі активно залучені до самостійного опрацювання навчального матеріалу, підвищують пізнавальну ініціативу та беруть участь у колективних завданнях, що стимулює розвиток внутрішньої мотивації та підтримує стабільний інтерес до опанування іноземної мови.

Ігровий підхід у педагогічній практиці визначається як цілісна система організації освітньої діяльності, що передбачає інтеграцію елементів конкуренції, співпраці, винагороди та прогресивного ускладнення завдань. Така організація сприяє активізації когнітивних процесів, розвитку комунікативних і соціальних навичок, а також формуванню позитивного ставлення до навчання. Структура завдань, побудована за принципами ігрової мотивації, забезпечує цілеспрямовану діяльність здобувачів освіти, стимулює самостійне опанування матеріалу та створює умови для ефективного зворотного зв'язку.

Ефективність упровадження ігрових механізмів в освітній процес підтверджується практикою використання цифрових освітніх платформ, які забезпечують інтерактивність, стимулюють внутрішню мотивацію та підвищують результативність навчання. Так, платформи Kahoot! та Quizizz дають змогу створювати навчальні вікторини з елементами конкуренції, під час яких здобувачі освіти отримують миттєвий зворотний зв'язок у формі балів та рейтингів. Такий підхід стимулює активну участь у навчанні, формує навички швидкого ухвалення рішень та підвищує інтерес до засвоєння лексики й граматики [3; 4, с. 173]. Інші сервіси, такі як Duolingo, застосовують адаптивні ігрові меха-ніки, що враховують індивідуальний рівень знань здобувача освіти. Виконання послідовних завдань, отримання винагород за досягнення та можливість повторного проходження уроків створюють умови для персоналізованого навчання й підтримки довготривалої мотивації. Застосування таких інструментів сприяє закріпленню мовних навичок завдяки систематичній практиці й регулярному повторенню матеріалу, що позитивно впливає на результати навчання.

Платформа Classcraft демонструє можливості інтеграції ігрових механік у навчання на рівні групової взаємодії. Здобувачі освіти об'єднуються в команди, виконують завдання, отримують бонуси й відзнаки за активну участь у навчанні. Такий підхід поєднує навчальні цілі з елементами співпраці й соціальної мотивації, стимулює відповідальність за результати групи та формує командні навички.

Поряд із цифровими платформами важливого значення набуває системне поєднання ігрових елементів із традиційними методами навчання. Наприклад, використання модульних квестів на заняттях з англійської мови дає змогу поєднати завдання на читання, письмо, аудіювання та говоріння в

єдину ігрову стратегію. Здобувачі освіти проходять рівні складності, отримують оцінки за успішне виконання завдань та зворотний зв'язок від викладача, що стимулює поступове вдосконалення навичок та підтримує сталий інтерес до навчання [5, с. 52]. Структуровані завдання з поступовим ускладненням і чітко окресле-ними очікуваними результатами сприяють формуванню в здобувачів освіти усвідомлення власного прогресу та відчуття контролю над освітнім процесом. Своєчасний зворотний зв'язок, як-от коментарі викладача або автоматизовані підказки платформ, сприяє самокорекції, закріпленню знань і розвитку освітньої автономії.

Соціальна взаємодія та командні проєкти сприяють розвитку навичок співпраці, відповідальності за результати й ефективної комунікації.

Застосування рейтингових таблиць, балів за активність та досягнень стимулює здобувачів брати активну участь в освітньому процесі та долати труднощі разом із колегами. Адаптивність завдань, варіативність рівнів складності та форматів виконання вправ забезпечує врахування індивідуальних освітніх потреб, підтримку внутрішньої мотивації та сприяє самостійному розвитку мовних навичок [6, с. 248].

Інтеграція цифрових платформ та інноваційних педагогічних стратегій забезпечує поєднання навчальних цілей зі стимулюванням активності та самоперевіркою. Миттєвий зворотний зв'язок підвищує ефективність засвоєння лексики й граматики, покращує концентрацію уваги та рівень залученості. Така системна організація навчання сприяє комплексному розвитку мовних компетенцій, формує самостійність і відповідальність за результати, а також підтримує стійкий інтерес до вивчення іноземної мови.

Подальший аналіз ефективності гейміфікованих підходів до навчання іноземних мов свідчить, що вирішальне значення має цілісна педагогічна стратегія, орієнтована не лише на розвагу, а передусім на досягнення чітких освітніх результатів.

Науковці доводять [4; 7; 17, с. 173–176], що інтеграція інструментів гейміфікації під час вивчення англійської мови як іноземної сприяє підвищенню рівня залученості здобувачів, особливо на етапах закріплення лексичного матеріалу та формування граматичних навичок. Зокрема, використання системи балів, рівнів і відзнак (badges) стимулює регулярність виконання завдань, а елемент змагання підтримує інтерес до навчання навіть серед здобувачів із низьким рівнем мотивації.

Особливої уваги заслуговує застосування гейміфікації під час формування навичок академічного письма, що традиційно вважається складною сферою мовної підготовки. Застосування системи мікрозавдань із миттєвим зворотним зв'язком (наприклад, через платформи Grammarly або Write&Improve) дає змогу здобувачам освіти поетапно вдосконалювати

власні тексти, отримуючи віртуальні винагороди за відсутність помилок чи успішне використання складних мовних конструкцій. Такий підхід формує не лише навички грамотного письма, а й розвиває відповідальність, самоконтроль і розуміння стандартів академічної доброчесності.

Аналіз динаміки мотиваційних показників здобувачів освіти після впровадження гейміфікованих методик показав істотне зростання індексу внутрішньої мотивації (на 0,8 бала за шкалою Р. Райана й Е. Десі). Здобувачі частіше ініціювали самостійне повторення матеріалу, брали участь у позааудиторних мовних іграх та демонстрували готовність до командної роботи. Отже, гейміфікацію можна розглядати не лише як короткочасний стимул, а як механізм формування стійкої пізнавальної мотивації [10, с. 2849]. Водночас ефективність гейміфікованого навчання залежить і від рівня цифрової компетентності викладача. Педагог має не лише володіти цифровими інструментами, а й уміло інтегрувати ігрові елементи в зміст навчальних дисциплін, дотримуючись балансу між грою та академічними вимогами.

У контексті підвищення ефективності навчальної діяльності здобувачів освіти та підтримання стійкої мотивації до опанування іноземних мов доцільно перейти від епізодичного використання гейміфікованих інструментів до системного підходу, що передбачає створення цілісної моделі освітнього середовища, у якій навчальні цілі гармонійно поєднуються з ігровими стимулами та механізмами зворотного зв'язку. Така модель повинна забезпечувати узгодження педагогічних, когнітивних і мотиваційних компонентів навчання, формуючи збалансовану структуру взаємодії між викладачем, здобувачем освіти й цифровим контентом. У таблиці 1 подано аналітичне співвідношення рівнів моделі, її елементів і відповідних педагогічних цілей, що дає змогу ефективно планувати освітні стратегії та контролювати прогрес учасників освітнього процесу.

Таблиця 1

Модель організації гейміфікованого освітнього середовища

Рівень моделі	**Інструменти / Приклади**	**Функції**	**Очікуваний результат для здобувачів**
Структурно-організаційний	Навчальні модулі, послідовність завдань, рівні складності; цифрові платформи: Kahoot!, Quizizz, Classcraft, Duolingo	Організація освітнього процесу, систематизація матеріалу, забезпечення зворотного зв'язку	Усвідомлення власного прогресу, розвиток самостійності, контроль над освітнім процесом

Рівень моделі	Інструменти / Приклади	Функції	Очікуваний результат для здобувачів
Мотиваційний	Бали, рейтинги, командні завдання, символічні нагороди (badges), внутрішні стимули	Стимулювання активності, підтримка соціальної взаємодії, формування внутрішньої та зовнішньої мотивації	Підвищення зацікавленості, розвиток відповідальності, прагнення до досягнення результатів
Рефлексивно-аналітичний	Самооцінка, аналітичні панелі прогресу, електронні журнали, рефлексивні щоденники	Осмислення результатів навчання, корекція помилок, планування подальших дій	Усвідомлення освітніх труднощів, розвиток критичного мислення, здатність до саморегуляції та самоконтролю

Джерело: створено авторами

У таблиці 1 наочно представлено логіку функціонування моделі та взаємозв'язок її рівнів, що сприяє систематизації навчальних завдань, ефективному плануванню освітніх активностей та інтеграції цифрових платформ в освітній процес. Крім того, модель забезпечує оцінювання результативності навчання на різних рівнях – від когнітивного до мотиваційного, створюючи умови для всебічного розвитку мовних компетенцій здобувачів освіти.

Для перевірки ефективності розробленої моделі гейміфікованого освітнього середовища було проведено експеримент у системі вищої освіти. У дослідженні взяли участь здобувачі освіти факультету іноземних мов, розподілені на експериментальну та контрольну групи. Експериментальна група навчалася за моделлю, що передбачала використання інтерактивних платформ і гейміфікаційних механізмів із системою зворотного зв'язку, тоді як контрольна працювала за традиційною методикою без додаткових стимулів [11]. Подібний підхід до організації експерименту описано у працях М. Х. Аль-Хреше (M. H. Al-Khresheh) [8] та Ц. Шень (Z. Shen), М. Лай (M. Lai), Ф. Ван (F. Wang) [9], які досліджували вплив гейміфікації на мотиваційні та когнітивні результати навчання іноземних мов.

Упродовж семестру відстежували кількісні та якісні показники: рівень мовної компетентності (лексика, граматика, комунікативні навички), мотиваційна активність здобувачів освіти, кількість виконаних завдань та ступінь самостійності в навчанні. Дані збиралися за допомогою тестів,

спостережень за активністю на інтерактивних платформах, аналітичних панелей прогресу та опитувань, що дало змогу отримати цілісне уявлення про освітню діяльність [11].

Аналіз показав, що здобувачі експериментальної групи демонстрували вищий рівень залученості до навчання та стійку внутрішню мотивацію. Середній бал за семестровим тестуванням із граматики та лексики був на 15–20 % вищий, ніж у контрольній групі, а кількість самостійно виконаних завдань зросла приблизно на 30 %. Отримані результати узгоджуються з висновками попередніх досліджень [8; 9], підтверджуючи позитивний вплив інтеграції гейміфікованих елементів та системи зворотного зв'язку на результати навчання [12].

В експерименті активно використовувалися цифрові платформи для поєднання навчальних цілей з ігровими стимулами. Kahoot! застосовувався для проведення тематичних вікторин із миттєвим оцінюванням, що давало змогу студентам одразу отримувати зворотний зв'язок і коригувати помилки. Quizizz інтегрував різнорівневі завдання з граматики та лексики, а система балів і рейтингів стимулювала регулярне виконання вправ. Для індивідуальної практики використовувалися адаптивні завдання на платформі Duolingo, що забезпечувало персоналізацію навчання й підтримку регулярної мовної практики. Для розвитку командної взаємодії застосовувалася платформа Classcraft, де здобувачі освіти виконували колективні завдання, отримували бонуси й відзнаки, що сприяло формуванню соціальної відповідальності та командних навичок [11].

Поряд із цифровими платформами, в освітньому процесі застосовувалися модульні квести, які об'єднували завдання на читання, письмо, аудіювання та говоріння. Здобувачі освіти проходили рівні складності, отримували бали за виконані завдання та зворотний зв'язок від викладача, що стимулювало когнітивну активність і підтримувало стійкий інтерес до навчання.

Для контролю й аналізу прогресу використовувалися аналітичні панелі й електронні журнали досягнень, що давало змогу викладачу відстежувати індивідуальні та групові результати. Було зафіксовано, що експериментальна група проявляла вищу самостійність, виконувала на 25–30 % більше додаткових завдань і виявляла більшу зацікавленість у мовній практиці порівняно з контрольною [12].

Отримані результати підтверджують ефективність поєднання гейміфікованих елементів, системи зворотного зв'язку та інтерактивних цифрових платформ для підвищення навчальної активності та мотивації здобувачів освіти. Водночас експеримент підкреслює необхідність подальшої оптимізації моделі відповідно до індивідуальних потреб здобувачів та

дослідження впливу гейміфікації на різні аспекти мовної підготовки, що відкриває перспективи для майбутніх наукових пошуків у сфері мотиваційно орієнтованих методик.

Експериментальна перевірка гейміфікованого освітнього середовища засвідчила, що цифрові платформи є визначальним чинником інтерактивності та мотивації здобувачів. Kahoot! і Quizizz використовувалися для проведення тематичних вікторин із миттєвим оцінюванням, що давало змогу відразу отримувати зворотний зв'язок і коригувати помилки, підвищуючи ефективність засвоєння матеріалу [13, с. 94–95]. Платформа Duolingo забезпечувала персоналізовану практику, адаптуючи завдання до рівня знань кожного здобувача, що стимулювало внутрішню мотивацію та регулярне повторення матеріалу. Classcraft інтегрував елементи командної взаємодії та співпраці, формуючи навички відповідальності та ефективної командної роботи [14, с. 50–53].

Для ефективного впровадження гейміфікованої моделі освітнього середовища в практику вищої освіти рекомендовано поетапно інтегрувати ігрові елементи в навчальні курси. На першому етапі доцільно застосовувати прості ігрові механізми, такі як рейтинги, бали та мініквести, щоб адаптувати здобувачів до нового формату навчання. Наступний етап передбачає розширення інтерактивних можливостей через командні проєкти, адаптивні вправи та модульні квести, що дає змогу самостійно обирати рівень складності та формат завдань відповідно до власних освітніх потреб і мотивує до активної участі в освітньому процесі [3].

Досвід застосування гейміфікації в навчанні іноземних мов демонструє, що найвищі результати досягаються тоді, коли ігрові елементи інтегруються як доповнення до змістовної освітньої діяльності, а не замінюють її. Застосування системи балів, рівнів і відзнак стимулює регулярне виконання завдань, підвищує залученість та сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання. Зокрема, дослідження показали, що здобувачі освіти, які брали участь у гейміфікованих активностях у класах EFL, демонстрували підвищену готовність до самостійного опрацювання матеріалу та командної роботи [4].

Крім того, доцільним є регулярне застосування аналітичних інструментів та зворотного зв'язку для оцінювання результативності навчання та своєчасного коригування методики. Викладачам рекомендовано здійснювати моніторинг прогресу здобувачів за допомогою інтерактивних панелей, рефлексивних щоденників та електронних журналів досягнень. Такий підхід забезпечує не лише підтримку внутрішньої мотивації, а й формує культуру академічної відповідальності, сприяє розвитку самоконтролю й критичного мислення під час вивчення іноземної мови.

Висновки. Дослідження підтвердило ефективність моделі організації гейміфікованого освітнього середовища в системі вищої освіти для підвищення результативності навчальної діяльності здобувачів під час вивчення іноземних мов. Використання інтегрованих цифрових платформ (Kahoot!, Quizizz, Duolingo, Classcraft), системи балів та рейтингів, модульних квестів і аналітичних панелей забезпечує поєднання навчальних цілей з ігровими стимулами та зворотним зв'язком, що стимулює когнітивну активність, розвиток комунікативних компетенцій та самостійність здобувачів освіти.

Експериментальна перевірка показала, що учасники експериментальної групи демонструють вищу зацікавленість, мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу порівняно з контрольною групою. Зокрема, зафіксовано збільшення кількості виконаних завдань, активності в командних проєктах та самостійної роботи над мовними вправами. Це свідчить про позитивний вплив гейміфікованих елементів на формування внутрішньої мотивації та підтримання сталого інтересу до навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з оптимізацією моделі відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти, розвитком адаптивних механізмів навчання та впровадженням елементів штучного інтелекту для персоналізації освітнього процесу. Крім того, актуальним є дослідження впливу гейміфікації на різні аспекти мовної підготовки, зокрема розвиток академічного письма, критичного мислення та міжкультурної комунікації.

Література:

1. Мельник Н. С., Лоскутова Т. О., Волошенюк Т. В. Вплив інноваційних мотиваційних програм на навчальні досягнення студентів медичних закладів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14678766

2. Зеленська Л., Ковінько К. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2019. Вип. 52. С. 21–35. DOI: https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.52.02

3. Helvich J., Novak L., Mikoska P., Hubalovsky S. A Systematic Review of Gamification and Its Assessment in EFL Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2023. Vol. 13. № 1. DOI: https://doi.org/10.4018/IJCALLT.322394

4. Madoyan L. Gamification and student motivation in EFL classroom. *Foreign Languages for Special Purposes*. 2024. Vol. 23. С. 169–182. DOI: https://doi.org/10.46991/FLSP.2024.23.169

5. Близнюк Т., Яців С. Цифрові інструменти Flipgrid та Kahoot у навчанні англійської мови у початковій школі: методичні аспекти. *Освітні обрії.* 2024. Т. 58. №1. С. 50–55. DOI: https://doi.org/10.15330/OBRII.58.1.50-55.

6. Галацин К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип.

27. Т. 1. С. 246–251. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/da6675aa-2a57-4091-ae2f-d291fa8f666a/content (дата звернення: 07.10.2025).

7. Özdemir O., Seçkin H. Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and comprehensive meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1349835. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349835

8. Al-Khresheh M. H. The Cognitive and Motivational Benefits of Gamification in English Language Learning: A Systematic Review. *Open Psychology Journal*. 2025. Vol. 18. DOI: https://doi.org/10.2174/0118743501359379250305083002

9. Shen Z., Lai M., Wang F. Investigating the Influence of Gamification on Motivation and Language Learning Achievement among Chinese Students. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709

10. Arip A. J., Hashim H. Gamification in English as Second Language (ESL) Learning: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024. Vol. 13. № 4. P. 2837–2863. DOI: https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/24069

11. Ismar R. T., Rahma E. A. University students' perceptions of gamification in English language learning. *English Education Journal*. 2025. Vol. 16. № 3. P. 150–161. DOI: https://doi.org/10.24815/eej.v16i3.47236

12. Chowdhury M., Dixon L. Q., Kuo L.-J., Donaldson J. P., Eslami Z., Viruru R., Luo W. Digital game-based language learning for vocabulary development. *Computers and Education Open.* 2024. Vol. 6. Article 100160. DOI: https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100160

13. Blyznyuk O. Current experience in the use of digital educational resources: future primary school teachers' training. *Журнал Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. 2024. Т. 11. № 3. С. 91–98. DOI: https://doi.org/10.15330/JPNU.11.3.91-98

14. Bulgakova O. S., Zosimov V. V. Gamified active learning and 3D technologies for enhancing students' academic achievements. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 4. № 96. P. 46–57. ISSN 2076-8184. DOI: 10.33407/itlt.v96i4.5380

References:

1. Melnyk, N. S., Loskutova, T. O., & Voloshenyuk, T. V. (2025). Vplyv innovatsiinykh motyvatsiinykh prohram na navchalni dosiahnennia studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity [Impact of innovative motivational programs on academic achievements of students in medical higher education institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky. – Pedagogical Academy: Scientific Notes,* 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14678766 [in Ukrainian].

2. Zelenska, L., & Kovinko, K. (2019). Heimyfikatsiia yak metod navchannia zdobuvachiv vyshchoi osvity anhliiskoi movy [Gamification as a method of teaching English to higher education students]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Educational and Research Tools, 52*, 21–35. https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.52.02 [in Ukrainian].

3. Helvich, J., Novak, L., Mikoska, P., & Hubalovsky, S. (2023). A Systematic Review of Gamification and Its Assessment in EFL Teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 13*(1). https://doi.org/10.4018/IJCALLT.322394

4. Madoyan, L. (2024). Gamification and Student Motivation in EFL Classroom. *Foreign Languages for Special Purposes, 23*, 169–182. https://doi.org/10.46991/FLSP.2024.23.169

5. Blyznyuk, T., & Yatsiv, S. (2024). Tsyfrovi instrumenty Flipgrid ta Kahoot u navchanni anhliiskoi movy u pochatkovii shkoli: metodychni aspekty [Digital tools Flipgrid and Kahoot in teaching English in primary school: methodological aspects]. *Osvitni obrii – Educational Horizons*, *58*(1), 50–55. https://doi.org/10.15330/OBRII.58.1.50-55 [in Ukrainian].

6. Halatsyn, K. (2020). Heimyfikatsiia yak metod optymizatsii vykladannia anhliiskoi movy studentam tekhnichnykh spetsialnostei [Gamification as a method of optimizing English language teaching for technical students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, *27*(1), 246–251. Retrieved from https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/da6675aa-2a57-4091-ae2f-d291fa8f666a/content [in Ukrainian].

7. Özdemir, O., & Seçkin, H. (2024). Quantifying Cognitive and Affective Impacts of Quizlet on Learning Outcomes: A Systematic Review and Comprehensive Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1349835. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349835

8. Al-Khresheh, M. H. (2025). The Cognitive and Motivational Benefits of Gamification in English Language Learning: A Systematic Review. *Open Psychology Journal*, *18*. https://doi.org/10.2174/0118743501359379250305083002

9. Shen, Z., Lai, M., & Wang, F. (2024). Investigating the Influence of Gamification on Motivation and Language Learning Achievement among Chinese Students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709

10. Arip, A. J., & Hashim, H. (2024). Gamification in English as Second Language (ESL) Learning: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *13*(4), 2837–2863. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/24069

11. Ismar, R. T., & Rahma, E. A. (2025). University students' perceptions of gamification in English language learning. *English Education Journal*, *16*(3), 150–161. https://doi.org/10.24815/eej.v16i3.47236.

12. Chowdhury, M., Dixon, L. Q., Kuo, L.-J., Donaldson, J. P., Eslami, Z., Viruru, R., & Luo, W. (2024). Digital game-based language learning for vocabulary development. *Computers and Education Open*, *6*, 100160. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100160

13. Blyznyuk, O. (2024). Current Experience in the Use of Digital Educational Resources: Future Primary School Teachers' Training. *Zhurnal Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stefanyka – Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, *11*(3), 91–98. https://doi.org/10.15330/JPNU.11.3.91-98 [in Ukrainian].

14. Bulgakova, O. S., & Zosimov, V. V. (2023). Gamified Active Learning and 3D Technologies for Enhancing Students' Academic Achievements. *Information Technologies and Learning Tools*, *4*(96), 46–57. https://doi.org/10.33407/itlt.v96i4.5380

УДК 81.36

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-543-552

Клименко Тетяна Анатоліївна доцент, канд. філол. наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2761-7126

Горєлова Поліна Володимирівна доцент, викладач кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-5538-4265

Вотінцева Марина Леонидівна доцент, канд. філол. наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6947-8553

Муляр Ірина В'ячеславівна доцент, канд. філол. наук, доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-6727-686X

ГРАМАТИЧНІ ТА ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАНАДСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ПРОБЛЕМА ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

Анотація. Офіційними мовами Канади є англійська та французька. Письмова англійська мова в Канаді не має специфічних характеристик, але розмовна мова має свої специфічні риси як у вимові, лексиці, так і в граматиці.

Найбільша концентрація канадізмів спостерігається в таких сферах: природа – найбільша група, що включає 24% усіх канадізмів, політика, освіта, назви історичних явищ, побут, їжа, свята. Ці лексичні сфери визначаються як найбільш схильні до змін та створення нових слів і фраз у будь-якому варіанті англійської мови. Специфічні риси канадського варіанту зосереджені, по-перше, на лексико-семантичному рівні, оскільки словниковий запас будь-якої мови є найчутливішим індикатором до зовнішніх впливів у комунікативній сфері.

Якщо порівняти фонетичний аспект з граматичним та лексико-семантичним аспектом, то ми побачимо, наскільки швидко мова змінюється на цьому рівні. Сьогодні неможливо однозначно сказати, який варіант мови є найближчим: у Канаді використовуються як британський, так і американський варіанти. Канада має традицію британського правопису та використовує багато прикладів вимови слів на американський манер.

Преса в Канаді все менше зосереджується на британській англійській як мовному стандарті, а все більше на самостійному розвитку. Однак з двох понять «американська англійська» та «британська англійська» домінуючою групою у повсякденному житті є «американська англійська»: вона простіша у фонетичному, лексичному та граматичному аспектах, проте американський варіант мови не має абсолютного впливу на канадську мовну норму. За сучасного стану розвитку канадської англійської мови, щоб зробити адекватний якісний переклад, необхідно знати особливості різних варіантів англійської мови, враховувати культурні особливості країни та вміти розрізняти різні варіанти англійської мови. Загалом канадська англійська відображає мультикультуру країни, етикетну ввічливість, цей варіант англійської мови є прикладом того, як мова може адаптуватися до багатонаціонального середовища, зберігаючи свою ідентичність.

Ключові слова: канадська англійська, українська мова, граматика, переклад, мова ЗМІ, функції мови, словниковий запас.

Klymenko Tetyana Anatoliivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-2761-7126;

Horielova Polina Volodymyrivna Teacher of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-5538-4265

Votintseva Maryna Leonidivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-6947-8553

Muliar Iryna Vyacheslavivna PhD (philology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Translation and Linguistic Training of Foreigners of Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-6727-686X

GRAMMATICAL AND LEXICAL FEATURES OF THE CANADIAN VARIANT OF ENGLISH AND THE PROBLEM OF THEIR TRANSLATION

Abstract. The official languages in Canada are English and French. The written English language in Canada has no specific characteristics, but the spoken language has its own specific features, both in pronunciation, vocabulary and semantics.

The largest concentration of Canadianisms is observed in the following areas: nature is the largest group, includes 24% of all Canadianisms, policy, education, names of historical phenomena, life, food, holidays. These lexical areas are defined as always prone to change and creation of new words and phrases in any variant of the English language. The specific features of the Canadian version are focused, first, on the lexical-semantic level, because the vocabulary of any language is the most sensitive indicator to external influences in the communicative sphere.

If we compare the phonetic aspect with the grammatical and lexical-semantic aspect, we will find out how quickly the language changes at this level. Today it is impossible to say unequivocally which variant of the Canadian language is the closest, both British and American languages are used in Canada. Canada has a tradition of British spelling and uses many examples of pronunciation of words in the British manner. The press in Canada is less and less focused on British English as a language standard, and more and more on independent development. Canadian media also select and Americanisms. Of the two concepts "American English" and "British English", the dominant group in Canada is "American English", after which it is simpler in phonetic, lexical, and grammatical aspects, however, the American national language variant does not have an absolute influence on the Canadian language norm. In the current state of development of CanE, to make an adequate high-quality translation, it is necessary to know the features of different variants of the English language, consider the cultural characteristics of the country, and be able to distinguish between different variants of the English language.

CanE reflects multiculturalism, etiquette politeness, this variant of English is an example of how a language can adapt to a multinational environment while maintaining its identity.

Keywords: Canadian English, Ukrainian language, translation, media language, language functions, vocabulary.

Постановка проблеми. У статті в загальному вигляді розглядається проблема лінгвальних особливостей канадського варіанту англійської мови.

Еволюція мов зумовлена зовнішніми і внутрішніми обставинами, до яких належать культурні та соціальні чинники, науково-технічний прогрес, безпосередні й опосередковані мовні контакти тощо. У сучасному світі нараховується до 7000 мов і ще більше діалектів. Так, українська мова нараховує близько 15 діалектів, англійська мова має національні різновиди, серед яких британський, американський, канадський, австралійський тощо. Історія виникнення канадського варіанту англійської мови (Canadian English – CanE) бере початок за часи колонізації територій і виникнення держави, приблизно з 17-го століття. У сучасному варіанті CanE має фонетичні, лексичні особливості й меншою мірою синтаксичні та морфологічні. У цій статті ми розглянемо деякі особливості канадського варіанту англійської мови в контексті ЗМІ та проблем сучасного перекладознавства, що пов'язано з основними напрямками сучасної теорії перекладу як комплексу наук з історії та етимології, культурології, мовознавства та англійської мови.

Актуальність дослідження визначена відсутністю достатньої кількості україномовних робіт за цією темою, а також важливістю вивчення канадських мовних реалій для України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про граматичні, фонетичні й лексичні особливості канадського варіанту англійської мови, про способи перекладу діалектизмів, мовна глобалізація є об'єктами наукових пошуків.

На тлі вказаних проблем помітними є наукові дослідження сучасних лінгвістів Н. Дички, Н. Горієнко, Т. Гарасим, А. Зубрик, Н. Данилюк, І. Калиновської, І. Козюри, Е. Коляди, І. Накашидзе, Л. Марчук тощо [1; 2; 3; 4]. Н. Дичка, Н. Горієнко розглянули особливості використання перекладацьких трансформаці під час перекладу діалектизмів як особливого шару соціально і територіально маркованих слів; Т. Гарасим, А. Зубрик проаналізували лексичні запозичення канадського варіанту англійської мови з мов національних меншин, які проживають на території Канади; Н. Данилюк, І. Калиновська, Е. Коляда, І. Козюра, І. Накашидзе, Л. Марчук вивчають різні суспільні, мовознавчі та літературні факти в межах українсько-канадських зв'язків, в тому числі проблеми становлення і розвитку канадського варіанту англійської мови. Але особливості канадсь-кого варіанту в аспекті їх перекладу на базі мас медійних текстів ще залишаються не повністю висвітленими.

Метою статті є загальний аналіз особливостей канадського варіанту англійської мови в контексті ЗМІ та проблем сучасного перекладознавства.

Як відомо, Канада має дві державні мови, які співіснують і впливають одна на одну, як і мови національних меншин, мови корінного населення, з них до канадської англійської увійшли назви тварин, рослин і географічних

об’єктів. У XIX–XX століттях імміграція з Європи, Азії та інших регіонів додала ще нових слів.

Населення країни складається з корінних народів та іммігрантів – німців, італійців, голландців та слов'ян, серед яких великий відсоток українців. В цілому на території Канади живуть понад 30 різних етнічних груп. Таке тісне співіснування народів і мов має напрямки до асиміляції й не тільки франкомовної й англомовної більшості. Так вплив англійської мови простежується в мовленні україномовної громади, наприклад, за останні 4-5 років виникли й широко використовуються серед українських іммігрантів іменник *канадійці* і похідні слова, прикметники, прислівники *канадійський, по-канадійські* на відміну від літературних форм *канадці, канадський, по-канадські*.

Мультикультура і мультинаціональність країни впливають на розвиток унікальних рис CanE. Роботи сучасних лінгвістів, в яких досліджуються різні аспекти канадської англійської, свідчать про те, що англійське письмове мовлення сьогодні не має певних характерних рис, які б кардинально відрізняли її від варіантів мови в США або Великобританії. Однак усне мовлення канадців має свої специфічні риси у вимові, в лексиці та семантиці і меншою мірою у граматиці. Проте CanE не можна вважати лише поєднанням двох варіантів мови, адже існує певна унікальна група слів саме канадського походження. Наприклад, існує група топонімів, яка походить від мови корінного населення, як назва країни *Canada* від *kanata*, що мовою аборигенів означає «*земля, поселення, край, село*».

Географічна, історична близькість Канади і Сполучених Штатів Америки впливає на мову, особливо це стосується лексики. Наприклад, назва гри на американський манер *checkers* від *checker* – «*решітка*», *«в клітинку»*, в Британії гра називається *draughts* від назви кроку в шахах. *Кеди* та *кросівки* в Канаді та США називаються *sneakers* від *sneak* – «підкрадатися» – назва беззвучного взуття, яке з’явилося у 19-му сторіччі. В Британії використовується назва *trainers*.

Одним із результатів взаємодії мов є запозичення – «процес регулярного використання в одній мові одиниць різних рівнів структури іншої мови» [4, с. 152]. Сучасні й класичні дослідники Л. Архипенко, Л. Чурсіна, І. Огієнко наводять різні класифікації запозичень, загальною рисою для всіх класифікацій є виділення таких механізмів, як калькування – перенесення іншомовного слова засобами мови-реципієнта (*зореліт – starship*) і калькування з адаптацією до граматичних норм мови-реципієнта (*to clone – клонувати*). Якщо говорити про повну адаптацію лексичних запозичень, то, на думку О. Муромцевої, тут можна виділити такі аспекти засвоєння запозиченої одиниці: «1) фонетично-графічна передача іншомовного слова

засобами мови, що його запозичує; 2) повне або часткове фонетичне засвоєння слова; 3) граматичне засвоєння, тобто входження лексеми до певного граматичного класу слів; 4) словотворча активність, яка проявляється у використанні запозичених слів як твірних основ; 5) семантичне засвоєння, яке полягає у встановленні різноманітних зв'язків з елементами словника, входженні в синонімічні ряди та створенні антонімічних пар» [6, с. 61-62]. Для нашого дослідження актуальні перші чотири пункти.

Стосовно груп запозичень за значенням, фонетико-морфологічною будовою вирізняються іншомовні слова, інтернаціоналізми, екзотизми та варваризми. В. Акуленко, І. Корунець вивчали проблеми етимології, будови, значення, функціонування, умов розвитку інтернаціоналізмів у різних сферах міжнародної діяльності, в науці, техниці тощо.

Засоби масової інформації в силу своєї діяльності сприяють появі запозичень, які входять у структуру мови як значення, граматично оформлені засобами мови-реципієнта. Зараз ЗМІ є невід'ємною частиною повсякденного життя, і цей інформаційний простір збільшується щодня: новинні групи, форуми в соціальних мережах, сайти, неформальні й приватні канали тощо. У такий спосіб слова переходять в інші мови і засвоюються там. Цей процес є прикладом мовно-мовленнєвої діяльності для окремих індивідів, так і для суспільства в цілому, що впливає на розвиток мов. Прикладами британських запозичень зі збереженням правопису є слова *colour* на відміну від *color*, *honour* замість *honor*, *centre* замість *center*, літера Z називається *zed*, а не *zee*, як в американській англійській тощо. В офіційних документах і освіті британський правопис переважає, але в повсякденному житті канадці використовують обидва варіанти. Прикладами запозичень з американського варіанту англійської є *truck* замість *lorry*, а *apartment* замість *flat*, *gas* вживається замість *petrol*, *elevator* замість *lift* тощо. Вплив американського англійського значно помітний у ЗМІ, поп-культурі та технологіях, проте CanE зберігає свою унікальність.

ЗМІ характеризуються та відрізняється набором вербальних і невербальних ознак – аудіовізуальних з боку представлення матеріалів, мовно-мовленнєвих, тематичних з боку авторських текстів, що зумовлює різнобічний інтерес дослідників до текстів ЗМІ. Центральне телебачення будь якої країни, й Канади в тому числі, в основі використовує літературну форму мови, однак тут швидко відображаються й мовленнєві відхилення, які з плином часу можуть стати частиною літературної норми. Наведемо приклад такого відхилення з українських ЗМІ: останні півроку можна широко спостерігати таку синтаксичну деформацію, як парцеляція з

порушенням синтаксичної норми. Складносурядне речення зі сполучником *але* ділиться на 2 окремі речення, друге речення починається саме зі сполучника. «*То була важка зустріч. Але вона написала листа*» (З Інтернету). *Але* в такому випадку використовується як синонім *однак*, *отже*.

В Канаді ці процеси відбуваються в обох державних мовах. Запозичення з французької, наприклад, *poutine* – назва страви, яку канадці вважають національною і яка складається з картоплі фрі, сиру і соусу. Слово *depanneur* (або скорочена форма *dép*) означає невеликий продуктовий магазин, який працює допізна. *Tuque* або *toque* – особливого виду головний убір, шерстяна шапка з помпоном зверху, *tortière/tourtière* – черепаха, назви гідронімів *rivière* – річка, *lac* – озеро тощо. Вплив французької мови додає канадській англійській особливого шарму та підкреслює двомовність країни.

Яскравим прикладом формування норм CanE як окремого унікального варіанта англійської мови є «Словник канадизмів», автори якого надають визначення терміну канадизм – «будь-яка лінгвістична ознака (feature), наприклад, у вимові, морфології, синтаксисі, лексиці, правописі, яка є характерною для англійської мови Канади, відсутня в американському і навіть в британському варіанті сучасної англійської мови» [7]. Згідно з іншим джерелом канадизми – це лексичні одиниці, які повністю, у всій сукупності висловлюють значення слова, є приналежністю англійської мови в Канаді – повні канадизми, або слова і стійкі словосполучення, що входять в канадський варіант англійської мови в одному зі значень – часткові канадизми. Цей особливий шар лексики є складною системою, що охоплює слова або варіанти слів різних мов, які протягом довгого часу існували поруч і в різному ступені закріпилися в CanE. Канадизми і є те ядро, з якого почалося формування самостійного варіанту англійської мови на території Канади.

Розглянемо приклади суто канадизмів і риси, які відрізняють їх від лексики літературної форми англійської мови. Мовлення прагне максимуму інформації в мінімальній формі, тому створюються нові форми слів, які є скороченнями вже існуючих слів, наприклад, для Канади характерні такі форми як *gent* від *gentleman*, *mike* від *microphone*, *taxi* від *tax-cab*, *car* від *motorcar*. Це стосується також і фонетики. Наприклад, дифтонги [au] перед глухим звуком в словах на зразок *found*, *loud* звучать, як [ou]. В закінченні та перед дзвінким приголосним вимовляється як [au] – *now* [nau], *cow* [kau]. У словах *music*, *amusement*, *abuse*, в яких після приголосного британський [ju] належить американському [u:], вживається британський варіант, крім слова *suit*. Лексика, яка властива лише CanE, відображає канадську

культуру, економіку та географію, наприклад, *loonie* – монета номіналом 1 долар, на якій зображена гагара (англ. loon), *twoonie* – монета в 2 долари, pogey – допомога по безробіттю, *hydro* для позначення електрики, адже багато електроенергії в Канаді виробляється гідроелектростанціями. *Double Double* – велика кава з 2 вершками та 2 цукром, *homo milk* - гомогенізоване/цільне молоко, *icing sugar* – цукрова пудра, *two-four* – 24 пива у бляшанках чи та пляшках, *mickey* – пляшка міцного алкоголю об'ємом 26 унцій, *caesar* – коктейль, *Kraft Dinner* – макарони з сиром – улюблена страва багатьох канадців, *canadian tuxedo* – синя джинсова куртка і сині джинси, *pop* – газований безалкогольний напій, *washroom* – вбиральня, *knapsack* – рюкзак для щоденних подорожей, *runners* – зручні кросівки для бігу чи прогулянок, *chesterfield* – софа, *fire hall* – пожежна станція.

Канада займає територію розміром 4-х часових поясів, тому часто лексика варіюється в залежності від регіонів і провінцій. Так Атлантичній Канаді властиві лексеми *screech* – назва місцевого рому, *cod tongue* – назва делікатесу з тріски. В Саскачевані *bunny hug* – назва толстовки з капюшоном. У Британській Колумбії слово *skookum* (з мови чинук) означає щось сильне чи велике. В Торонто й Ванкувері можна почути слова, запозичені з української, наприклад, *paska*, а також з китайської чи пенджабської мов, що переважно інтегрувалися в місцевий сленг. Використання сленгових одиниць в ЗМІ додає CanE колориту. Так *give'r* означає старатися, робити щось з ентузіазмом, *hoser* жартівливий термін, що походить з хокейної культури поливати лід водою. Одиниця *eh* має просторічний характер і є унікальним маркером саме канадського дискурсу, який додається в кінці речень для підтвердження, запитання чи просто для дружелюбності, аналог *isn't it* – «*It's rainy today, eh?*»

Канадці також відомі своєю ввічливістю, в різних повсякденних ситуаціях використовують формули етикету такі як *sorry, please, thank you*. Ці особливості роблять CanE теплою та привітною.

Граматичний рівень канадської англійської представлений меншою мірою. Тут системно простежується процес абревіації, це популярно і широко використовується в письмовому й усному мовленні в різних колах: від наукових спільнот до щоденного використання. Наприклад, *TBA – to be announce, ADM – Annual Dalhousie Mawio'mi, DU – Dalhousie University, NL – Newfoundland, PDT – Pacific Daylight Time, PST – Pacific Standard Time, ADT –Atlantic Daylight Time*. Також деякі граматичні факти є однаковими з американським варіантом англійської мови, наприклад, *fruit* pl. – *piece of fruit* sin. Також розміщення *as well* на початку речення, коли воно звичайно стоїть наприкінці після *last time*: *The Canucks had good forwards that day. As well, their blue liners were better than last time* [8].

Висновки. Отже, канадська англійська – це унікальне поєднання британських, американських, французьких і корінних впливів з регіональними особливостями та запозиченнями з мов іммігрантів. На граматичному рівні канадська англійська наближається до американського варіанту.

В CanE відображається мультикультурність, ввічливість, цей варіант англійської є прикладом того, як мова може адаптуватися до нового середовища, зберігаючи ідентичність.

В свою чергу тексти ЗМІ являють собою невичерпний матеріал для лінгвістичних досліджень, вони висвітлюють різні аспекти життя, діяльності, науки, техніки тощо, впливають на процеси розвитку мов.

Перспективним напрямом нашого дослідження є аналіз канадського варіанту французької мови, що дасть змогу глибше зрозуміти процеси, які відбуваються в обох державних мовах Канади.

Література:

1. Гарасим Т. О., Зубрик А. Р. Канадський варіант англійської мови: етимологічний аспект. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. Том 32 (71). № 1. Ч. 2. 2021, С. 55-60.

2. Голянич М., Стефурак Р., Бабій І. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія. Івано-Франківськ: Сімик, 2011. 272 с. [Режим доступу]. URL:https://archive.org/details/linhvist2011/page/n247/mode/2up (дата звернення 09. 07. 2025).

3. Дичка Н. І., Гордієнко Н. М. Особливості відтворення діалектизмів у перекладі (на матеріалі українського перекладу новели Н. Патерсона "Scotch Settlement"). Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. № 36. Том 2. 2018, С. 131-133.

4. Есенова Е.Й., Калинич І.Й. Лексичне запозичення як засіб збагачення словникового складу мови. Закарпатські філологічні студії. Розділ 5. Загальне мовознавство. Випуск 28. Том 1. С. 151-156.

5. Канадознавство: мова і суспільство [Текст]: кол. моногр. Canadian Studies: Language and Society [Text]: collective monograph. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 208 с.

6. Муромцева О.Г. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині XIX на початку XX ст. Харків : Вища шк., 1985. 152 с.

7. A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles [Режим доступу]. URL: http://apps.plotandscatter.com:8080/dchp2/ (дата звернення: 10.06.2025).

8. Boberg Charles. The English Language in Canada. [Режим доступу] : https://books.google.ca/books?id=uW2rM_6I3gMC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. (дата звернення: 10.06.2025).

9. Jelena Danilović Jeremić. Should We Analyse or Analyze British and American Spelling Doublets in Contemporary Canadian English? [Режим доступу: https://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_ser/asec_sacs/2021-9/asec_sacs-2021-9-ch22.pdf (дата звернення: 10.06.2025). 8

10. Oxford Learner's Dictionaries [Режим доступу]. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/ (дата звернення: 10.06.2025). 9

References

1. Garasim T. O., Zubrik A. R. (2021). Kanads'kiy variant angliys'koï movi: etimologichniy aspekt [Canadian English: Etymological Aspect]. *Vcheni Zapiski TNU Imeni V. I. Vernads'kogo – Academic notes of V. I. Vernadsky TNU*, Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 1 (32 (71)), 55-60 [in Ukrainian].
2. Golyanich M., Stefurak R., Babiy I. (2011). *Slovnik lingvistichnikh terminiv: leksikologiya, frazeologiya, leksikografiya [Dictionary Of Linguistic Terms: Lexicology, Phraseology, Lexicography]*. Ivano-Frankivs'k: Simik. Retrieved from. URL: https://archive.org/details/linhvist2011/page/n247/mode/2up [in Ukrainian].
3. Dichka N. I., Gordiєnko N. M. (2018). Osoblivosti vidtvorennya dialektizmiv u perekladi (na materiali ukraïns'kogo perekladu noveli N. Patersona "Scotch Settlement") [Peculiarities Of The Reproduction Of Dialectisms In Translation (Based On The Material Of The Ukrainian Translation Of N. Paterson's Short Story "Scotch Settlement")]. *Naukoviy visnik Mizhnarodnogo gumanitarnogo universitetu. Ser.: Filologiya – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, 2 (36), 131-133 [in Ukrainian].
4. Esenova E.Y., Kalinich I.Y. (2023). Leksichne zapozichennya yak zasib zbagachennya slovnikovogo skladu movi [Lexical Borrowing As A Means Of Enriching The Vocabulary Of A Language]. *Zakarpats'ki filologichni studiï. Rozdil 5. Zagal'ne movoznavstvo – Transcarpathian Philological Studies. Section 5. General Linguistics*, 1 (28), 151-156 [in Ukrainian].
5. Kanadoznavstvo: mova i suspil'stvo [Tekst]: kol. monogr. (2021). Canadian Studies: Language and Society [Text]: collective monograph. Luts'k : Vezha-Druk [in Ukrainian].
6. Muromtsev O.G. (1985). Rozvitok leksiki ukraïns'koï literaturnoï movi v drugiy polovini XIX na pochatku XX st. [The Development Of The Vocabulary Of The Ukrainian Literary Language In The Second Half Of The 19th And Early 20th Centuries]. Kharkiv: Vishcha shk. [in Ukrainian].
7. A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles. Retrieved from URL: http://apps.plotandscatter.com:8080/dchp2/
8. Boberg Charles. The English Language in Canada. Retrieved from URL: https://books.google.ca/books?id=uW2rM_6I3gMC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
9. Jelena Danilović Jeremić. Should We Analyse or Analyze British and American Spelling Doublets in Contemporary Canadian English? Retrieved from https://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/eb_ser/asec_sacs/2021-9/asec_sacs-2021-9-ch22.pdf.
10. Oxford Learner's Dictionaries Retrieved from URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/.

УДК 81’255.4:316.77=111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-553-569

Корольова Наталія Лівіївна старший викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0002-5761-8752

Дерік Ілона Морисівна доцент, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-8979-4745

Стоянова Тетяна Володимирівна старший викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-0424-6783

СИНЕРГІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА СТРАТЕГІЙ ПЕРЕКЛАДУ У ВІДТВОРЕННІ АНГЛОМОВНИХ КУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ

Анотація. У статті розглянуто взаємодію міжкультурної комунікації та стратегій перекладу під час відтворення англомовних культурних концептів. У сучасному глобалізованому світі це надзвичайно важливо, оскільки забезпечує глибоке взаєморозуміння між представниками різних культур і сприяє формуванню багатовимірного культурного досвіду. Переклад у цьому контексті – це інтегративний процес, який поєднує лексичну, семантичну й культурну адаптацію текстів і зберігає ментальні й ціннісні особливості оригінального мовного середовища. У статті досліджено основні стратегії перекладу, зокрема пояснювально-концептуальну трансформацію, локалізацію, транскультурацію, адаптацію та комбіновані підходи, які допомагають максимально точно передавати зміст і культурно-історичні, соціальні й психологічні відтінки тексту.

Акцент зроблено на ролі перекладача як культурного посередника, здатного не лише передавати значення слів і фраз, а й інтегрувати культурні й соціальні реалії оригіналу в український мовний контекст. У дослідженні показано, що перекладач має глибоко розуміти контекст створення тексту, систему цінностей і символічні коди вихідної культури, щоб уникнути

спотворення смислів. Правильний вибір стратегії перекладу залежить від категорії культурного концепту, його історичного, соціального й етичного навантаження, жанрових особливостей тексту, а також від рівня обізнаності цільової аудиторії з культурою джерела.

Дослідження показує, що синергія мовних і культурних чинників у перекладі розвиває міжкультурну компетентність, формує критичне мислення та запобігає комунікативним непорозумінням. Такий підхід надає нові можливості для осмислення перекладу не лише як технічного процесу передавання змісту, а і як творчого акту взаємодії культур, у якому мовна форма стає інструментом міжкультурного діалогу та взаємозбагачення. Практичне значення дослідження полягає у визначенні ефективних методик навчання майбутніх перекладачів, розвитку навичок культурної адаптації та підвищенні адекватності й еквівалентності перекладу, що в підсумку зміцнює міжнародну комунікацію та міжкультурне порозуміння.

Ключові слова: синергізм, міжкультурна комунікація, стратегії перекладу, лінгвокультурні реалії, англомовні культурні концепти, культурна адаптація, адекватність перекладу.

Korolyova Natalia Livievna Lecturer, Chair of Translation, Theoretical and Applied Linguistics, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https://orcid.org/0009-0002-5761-8752

Derik Ilona Morisivna Associate Professor, Head of the Chair of Translation, Theoretical and Applied Linguistics, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https://orcid.org/0000-0002-8979-4745

Stoianova Tatyana Volodymyrivna Lecturer, Chair of Translation, Theoretical and Applied Linguistics, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, https://orcid.org/0000-0002-0424-6783

SYNERGY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AND TRANSLATION STRATEGIES IN RENDERING ENGLISH-LANGUAGE CULTURAL CONCEPTS

Abstract. The synergism between intercultural communication and translation strategies in the process of reproducing English-language cultural concepts is of great importance in today's globalized world, as it ensures deep

mutual understanding among representatives of different cultures and contributes to the formation of multidimensional cultural experience. In this context, translation is viewed as a complex integrative process that combines lexical, semantic, and cultural adaptation of texts while preserving the mentality and value orientations of the original linguistic environment. The article explores key translation strategies, including explanatory-conceptual transformation, localization, transculturation, adaptation, and combined approaches that allow for the most accurate transmission not only of meaning but also of the cultural-historical, social, and psychological nuances of the text.

Emphasis is placed on the role of the translator as a cultural mediator, capable not only of conveying the meanings of words and phrases but also of integrating the cultural and social realities of the original into the Ukrainian linguistic context. The analysis demonstrates that the translator must have a deep understanding of the text's context of creation, the system of values, and the symbolic codes of the source culture in order to avoid semantic distortions. The correct choice of translation strategy depends on the category of the cultural concept, its historical, social, and ethical implications, the genre features of the text, as well as the target audience's level of familiarity with the source culture.

The study emphasizes that the synergism between linguistic and cultural components of translation contributes to the development of intercultural competence, fosters the ability to critically analyze cultural differences, and helps prevent communicative misunderstandings. This approach opens new perspectives for understanding translation not merely as a technical process of meaning transfer but as a creative act of cultural interaction in which linguistic form becomes a tool for intercultural dialogue and mutual enrichment. The practical significance of the research lies in identifying effective methods for training future translators, developing cultural adaptation skills, and enhancing translation adequacy and equivalence, ultimately strengthening international communication and intercultural understanding.

Keywords: synergy, intercultural communication, translation strategies, linguocultural realities, English-language cultural concepts, cultural adaptation, translation adequacy.

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть у лінгвістиці й перекладознавстві активно досліджуються питання міжкультурної комунікації, культурної адаптації текстів та стратегій перекладу.

Глобалізаційні процеси, посилені розвитком інформаційних технологій, зумовили тісніше взаємопроникнення культур і посилили потребу в якісному міжкультурному посередництві. У цьому контексті переклад постає як мовна й культурна діяльність, що потребує від перекладача

глибокого розуміння національно-культурних концептів, властивих англомовному простору. Актуальність проблеми полягає в необхідності пошуку ефективних шляхів відтворення культурно маркованих одиниць, що забезпечують адекватну передачу смислів та прагматичних намірів автора в іншомовному середовищі. Попри значну кількість наукових праць, присвячених теорії перекладу та міжкультурній комунікації, питання синергетичної взаємодії цих двох сфер у процесі відтворення англомовних культурних концептів залишається недостатньо вивченим.

Складність проблеми зумовлена тим, що культурні концепти є не тільки лексичними одиницями, а й носіями колективної пам'яті, цінностей і стереотипів певного народу. З огляду на це, стратегії перекладу повинні враховувати мовні, когнітивні, соціокультурні та прагматичні аспекти комунікації. Необхідність розроблення системного підходу до поєднання міжкультурної комунікації та перекладацьких стратегій визначає актуальність і практичну значущість цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема поєднання міжкультурної комунікації та перекладацьких стратегій під час відтворення культурно маркованих елементів англомовного простору набула активного розвитку в сучасних лінгвістичних і перекладознавчих студіях. Науковці розглядають переклад не лише як механічне перенесення змісту, а і як складний комунікативний процес, у якому взаємодіють мова, культура та когнітивні структури носіїв.

Значний внесок у вивчення лінгвокультурної адаптації текстів роблять Н. Гладуш, Н. Дячок, К. Бровко та М. Курнилович, які досліджують специфіку адаптації англомовних текстів для українського читача, наголошуючи на необхідності комплексного врахування культурних, соціальних та прагматичних чинників під час перекладу [1]. Подібної позиції дотримується Т. Ніколаєва, яка аналізує стратегії перекладу в англо-українському просторі, підкреслюючи роль перекладача як посередника між культурами [2].

На перекладацьких трансформаціях у полікультурному тексті, що демонструє важливість інтерпретаційної гнучкості перекладача для забезпечення адекватного відтворення культурних концептів, зосереджують увагу О. Тищенко та Л. Цьох [3]. Проблему синергії в перекладі художніх текстів досліджують Н. Корольова, Д. Синь та К. Драпалюк, які вказують на те, що ефективна взаємодія мовних і культурних систем сприяє збереженню авторської стилістики та емоційного впливу тексту [4]. Проблему міжкультурної комунікації в умовах глобалізації розкриває О. Аксьонова, яка акцентує на стратегічному аспекті комунікаційної компетентності перекладача як важливому чиннику успішного міжкультурного діалогу [5].

Як інструмент міжкультурної взаємодії, що формує нові лінгвокультурні зв'язки, розглядає переклад Л. Савицька [6].

На міжнародному рівні концепцію синергізму в перекладознавстві розвивають В. Богатирець (V. Bohatyrets), З. Куделько (Z. Kudelko) та Л. Мельничук (L. Melnychuk), які наголошують на взаємозв'язку між когнітивними підходами, перекладом і суспільством знань [7]. Розуміння синергійних процесів у перекладі поглиблює Г. Дін (H. Dinh), аналізуючи способи подолання концептуальних невідповідностей у білінгвальних текстах [8]. Феномен синергізму в англомовному дискурсі ЗМІ розглядає Д. Храмченко (D. Khramchenko), доводячи, що поєднання когнітивних і комунікативних механізмів забезпечує ефективність перекладу переконувальних текстів [9]. Поняття «перекладацьких стратегій» у сучасному перекладознавстві систематизує З.Худайбергенова (Z.Khudaybergenova), визначаючи їх як основу комунікативної адекватності перекладу [10].

Окрему увагу приділено педагогічному аспекту міжкультурної комунікації в перекладі, який висвітлює О. Штепуляк, розглядаючи формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів як необхідну умову ефективної професійної діяльності [11].

Отже, аналіз джерельної бази засвідчує, що сучасні дослідження поступово формують інтегративне поле між міжкультурною комунікацією та перекладознавством, але синергетичний аспект їхньої взаємодії поки що залишається недостатньо вивченим, зокрема в контексті відтворення англомовних культурних концептів, що й визначає наукову новизну та мету дослідження.

Мета статті – дослідити особливості синергетичної взаємодії міжкультурної комунікації та стратегій перекладу під час відтворення англомовних культурних концептів, а також виявити механізми забезпечення адекватності й культурної еквівалентності перекладу в умовах міжкультурного обміну.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1) **розкрити теоретичні основи синергетичної взаємодії міжкультурної комунікації та стратегій перекладу**, визначити сутність і структуру культурних концептів як об'єктів перекладу;

2) **проаналізувати основні стратегії перекладу та підходи**, що застосовуються для відтворення англомовних культурних концептів;

3) з'ясувати роль стратегій перекладу в досягненні адекватності та культурної еквівалентності перекладу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному перекладознавстві англомовні художні, публіцистичні й медійні тексти розглядаються як складні полікодові системи, у яких взаємодіють мовні, культурні, когнітивні

та соціальні коди. Вони акумулюють лінгвістичну інформацію та ціннісно-світоглядні орієнтири певного культурного простору, відображаючи ментальні моделі, комунікативні норми та культурну ідентичність носіїв англійської мови. Одним із найважливіших викликів у процесі їхнього перекладу є збереження цілісності культурних концептів – смислових утворень, що поєднують мовне вираження, культурний зміст і когнітивну інтерпретацію дійсності.

Відтворення таких концептів у межах українського культурного простору вимагає від перекладача не лише високого рівня володіння мовою, а й розвиненої міжкультурної компетентності, здатності до глибокого розуміння соціокультурного контексту та етнопсихологічних особливостей комунікації. Саме в цьому проявляється синергія міжкультурної комунікації та перекладацьких стратегій – взаємодія, що забезпечує гармонійне поєднання лінгвістичної точності й культурної адекватності перекладу.

Культурні реалії, що становлять основу багатьох англомовних текстів, є основними маркерами національної самобутності. Вони охоплюють широкий спектр понять: від географічних назв, історичних подій, соціальних інститутів і політичних реалій до святкових традицій, брендів, побутових реалій, назв освітніх закладів, спортивної термінології, фольклорних елементів і персональних імен. Кожна така одиниця містить культурно-ціннісний компонент, який формує світоглядну специфіку англомовної спільноти. З огляду на це, під час перекладу культурних концептів важливо досягти не буквальної, а концептуально-комунікативної еквівалентності, що забезпечує ефективний міжкультурний діалог між текстом-джерелом і цільовою аудиторією [1, с. 230].

Процеси глобалізації істотно змінили характер сучасних комунікацій, сприяючи інтенсивній взаємодії представників різних культур у таких сферах, як освіта, бізнес, дипломатія, медіа й наука. У сучасному світі міжкультурна комунікація є важливим чинником розвитку міжнародних відносин, оскільки саме вона сприяє взаєморозумінню між народами та уможливлює ефективну співпрацю в умовах стрімких суспільних трансформацій. Цифрові технології, зокрема онлайн-платформи, соціальні мережі й мультимедійні сервіси, розширюють можливості міжкультурного діалогу, водночас актуалізуючи потребу у формуванні нових комунікативних стратегій, здатних забезпечити адекватне відтворення культурних смислів у глобальному інформаційному просторі [5, с. 321].

У цьому контексті особливого значення набуває проблема мовної й культурної медіації, адже навіть за умови поширення англійської мови як глобального засобу спілкування зберігаються істотні розбіжності у сприйнятті, інтерпретації та відтворенні культурно специфічної інформації.

У такій ситуації перекладач є посередником між мовами та активним учасником міжкультурного діалогу, завданням якого є забезпечення точності комунікації й збереження культурної ідентичності тексту. Відсутність глибокого розуміння культурних контекстів або буквальне відтворення смислів призводить до спотворення концептів, втрати прагматичної сили висловлювання або нерозуміння між комунікантами [5, с. 321].

Крім того, міжкультурні відмінності проявляються не лише в мові, а й у стилях спілкування, соціальних нормах, цінностях та способах вираження емоцій. Так, у деяких культурах комунікація ґрунтується на прямоті й відкритості, тоді як в інших переважає непряма манера висловлення, орієнтована на уникнення конфлікту й збереження соціальної гармонії. Такі відмінності ускладнюють перекладацьку діяльність, адже перекладачеві потрібно не тільки відтворити зміст, а й зважати на прагматичну функцію тексту, його культурні конотації та комунікативну мету автора.

Додатковим чинником, що створює труднощі в міжкультурній взаємодії, є вплив стереотипів і культурних упереджень, які можуть спотворювати сприйняття іншої культури. У перекладацькому процесі такі стереотипи здатні несвідомо впливати на вибір мовних засобів, створюючи небезпеку викривлення автентичного культурного змісту. Зважаючи на це, ефективна перекладацька діяльність у глобалізованому світі має ґрунтуватися на синергетичному поєднанні міжкультурної компетентності, когнітивної гнучкості та стратегічного мислення, що сприяє точному й культурно релевантному відтворенню англомовних концептів українською мовою [5, с. 321].

Переклад лінгвокультурних реалій – це один із найскладніших аспектів міжкультурної комунікації й перекладознавства. Саме через нього проявляється унікальність національної картини світу, що відображає специфічні способи мислення, традиції, соціальні норми та культурні цінності певного народу [11, с. 111]. Збереження цієї специфіки надзвичайно важливе, оскільки переклад виконує роль своєрідного «мосту» між культурами, забезпечуючи як передачу змісту, так і підтримання культурної ідентичності мов-учасниць.

У сучасних умовах глобалізації переклад – це не лише технічний інструмент комунікації, а й засіб захисту та збереження національної самобутності. Саме через якісний міжмовний обмін забезпечується культурна взаємодія, що сприяє розвитку мови-джерела і мови-реципієнта. Перекладач у цьому контексті є культурним посередником, що володіє лінгвістичною та соціокультурною компетенцією, тобто здатністю

відтворювати в перекладі культурні коди, символи й асоціації, зрозумілі представникам іншої мовної спільноти.

Процес міжмовної комунікації завжди охоплює низку мовних одиниць, які мають культурно маркований характер, тобто не мають точних еквівалентів в інших мовах. Це пояснюється тим, що кожна культура має власну систему цінностей, традицій та історичних реалій, які формують специфічний мовний код. Так, навіть опис одного й того ж предмета або явища в різних мовах може істотно відрізнятися за образністю, конотацією чи емоційним забарвленням.

Наприклад, назви звичних для європейців рослин демонструють різні мовні картини світу: в українській мові – «*підсніжник*», в англійській – «*snowdrop*», а у французькій та німецькій – «*perce-neige*» та «*schnee-glöckchen*» відповідно. Подібним чином визначення побутових подій також має національні особливості: українське «новосілля» відповідає англійському «*housewarming*», французькому «*pendre la crémaillère*» та німецькому «*den Einzug feiern*» [11, с. 112].

Такі приклади демонструють лексичну та культурну багатоманітність способів пізнання світу через мову. Вони показують, що переклад реалій завжди є інтерпретацією культурного контексту, а не простою заміною слів.

Крім мовної специфіки, міжкультурна комунікація охоплює також екстралінгвістичні чинники, тобто особливості традицій, ритуалів, суспільних інститутів і поведінкових норм. Ці елементи відображають цілісну систему життя певного народу.

До найпоширеніших груп лінгвокультурних реалій належать [10]:

1) традиції, свята, обряди (*Halloween, Thanksgiving Day, Bonfire Night, Good Friday, Palm Sunday* тощо);

2) назви історичних та архітектурних пам'яток, установ, вулиць, ЗМІ (*Westminster, White House, Downing Street, Whitehall*);

3) імена національних героїв, легендарних чи міфічних персонажів (*St. Nicholas, Santa Claus, Снігуронька*);

4) формули мовного етикету (*Not at all; Don't mention it; You're welcome; Mind the step; Watch your step*);

5) культурно марковані поняття та поведінкові особливості (*privacy, understatement, stiff upper lip* тощо);

6) фразеологізми, прислів'я, метафори (*Old Glory – «прапор США», keep a stiff upper lip – «не показувати емоцій», once in a blue moon – «дуже рідко»*).

Під час міжкультурної комунікації часто виникають ситуації, коли окремі слова, вислови або концепти виявляються своєрідними «пастками» для розуміння, адже між мовами існують лакуни – смислові порожнини,

тобто відсутність прямого відповідника для певного культурно специфічного елемента. Така міжкультурна асиметрія унеможливлює буквальний переклад і потребує застосування глибших перекладацьких стратегій, спрямованих на відтворення значення й на реконструкцію культурного підтексту.

Однак ці лакуни не варто розглядати як перешкоду – навпаки, вони створюють можливості для творчого перенесення культурних реалій в інший національний контекст, адже переклад є актом культурної медіації, у якому оригінал і переклад формують нову смислову єдність. Таке «зіткнення культур» створює простір для взаємозбагачення обох мовних систем, поглиблення розуміння відмінностей і пошуку точок дотику між ними [7].

Отже, переклад треба розглядати як лінгвістичну та передусім культурну діяльність, у межах якої комуніканти взаємодіють через різні семіотичні, соціальні й психологічні коди. Перекладач у цьому процесі виконує функцію посередника, який забезпечує діалог між культурами, володіючи двома мовами та глибокими знаннями культурного, історичного й ментального контексту обох суспільств.

Для ефективної міжкультурної комунікації перекладач повинен не лише розуміти культурні коди мови-джерела, але й забезпечувати їх адекватне відтворення в мові-реципієнті, що вимагає знання мовних структур та здатності виявляти приховані культурні смисли, асоціації й символічні конотації. Зважаючи на це, адекватність перекладу досягається не механічною заміною слів, а через відтворення комунікативного ефекту оригіналу, що спонукає читача до аналогічних емоційних і культурних реакцій. Відповідно, перекладацька діяльність – це процес декодування й рекодування культурних смислів. Перекладач, розкладаючи текст оригіналу на окремі семантичні елементи, відтворює їх у новій мовній структурі таким чином, щоб у свідомості читача перекладу виникали аналогічні образи й асоціації, як і в реципієнта вихідного тексту. При цьому індивідуальність перекладача неминуче проявляється у виборі експресивних засобів, стилістичних нюансів і навіть у рівні емоційної насиченості тексту [7].

У цьому контексті перекладач постає не просто як технічний виконавець, а як інтерпретатор культурної інформації, який перетворює чужий культурний досвід у зрозумілу форму для представників іншого соціокультурного простору. Його завдання полягає в тому, щоб мінімізувати комунікативні втрати, зберігаючи водночас багатство смислових і культурних нашарувань, характерних для оригіналу.

Формування професійної компетентності перекладача передбачає володіння двома мовами та розвинену міжкультурну свідомість – здатність

усвідомлювати відмінності між «власним світом» і «світом іншої культури», співвідносити їх і забезпечувати ефективну комунікацію. Це можливо лише за умови володіння соціолінгвокультурною компетенцією, що охоплює знання норм спілкування, етикету, соціальних ролей, традицій, цінностей, стереотипів поведінки та невербальних сигналів.

Особливо важливим для перекладача є вміння інтерпретувати мовленнєву поведінку комунікантів – розуміти, як виражаються ввічливість, емоційність, сарказм чи іронія в різних культурах. Наприклад, англійська комунікативна традиція характеризується стриманістю й непрямими формами висловлення думок (*indirectness*), тоді як українська культура часто тяжіє до відкритіших, емоційно забарвлених форм спілкування. З огляду на це, під час перекладу англомовних текстів українською мовою необхідно ретельно добирати засоби, які зберігають автентичність культурного контексту, але водночас є зрозумілими для адресата [9].

Усвідомлення соціальних і культурних маркерів спілкування є основою адекватного відтворення формул ввічливості, жестів і стилістичних регістрів, оскільки правила мовного етикету істотно відрізняються залежно від віку, соціального статусу, ступеня знайомства чи комунікативної ситуації. Недотримання цих норм під час перекладу може спричинити непорозуміння або навіть комунікативний конфлікт.

До обов'язкових складників соціолінгвокультурної компетенції перекладача належать також знання народної мудрості, сталих виразів, прислів'їв, афоризмів і крилатих висловів, що становлять культурне надбання народу. Саме такі мовні одиниці часто передають глибинні світоглядні цінності та моральні орієнтири нації. З огляду на це, під час навчання перекладачів необхідно приділяти особливу увагу порівняльному аналізу фольклорних і пареміологічних одиниць у різних мовах, визначаючи способи їхньої адекватної передачі (еквівалент, частковий еквівалент, описовий переклад, компенсація тощо) [9].

Ефективна підготовка майбутніх перекладачів передбачає як засвоєння теоретичних знань, так і розвиток практичних міжкультурних навичок. У цьому контексті особливу роль відіграють творчі форми роботи: рольові ігри, перекладацькі симуляції, міжкультурні діалоги, аналіз відеоматеріалів і спільні проєкти з носіями мови через онлайн-комунікацію. Такі підходи сприяють формуванню гнучкого мислення, здатності адаптуватися до культурних контрастів і зберігати баланс між точністю перекладу та його культурною природністю.

Під час перекладу перекладач постає перед вибором оптимальної стратегії, що дає змогу максимально точно передати значення, функцію та експресивність елементів культурної специфіки. Різні стратегії перекладу

допомагають або зберегти автентичність оригіналу, або адаптувати культурні явища до сприйняття цільової аудиторії, або поєднати обидва підходи. Нижче подано узагальнену таблицю основних стратегій перекладу лінгвокультурних реалій із детальним поясненням їхньої сутності, а також із зазначенням переваг і недоліків застосування (табл. 1).

Таблиця 1

Стратегії перекладу лінгвокультурних реалій

Стратегія перекладу	Сутність стратегії	Переваги й недоліки
Еквівалентний переклад	Використання прямого мовного відповідника без змін	**Переваги**: збереження оригінальної термінології та стилістики; швидкість перекладу. **Недоліки**: може бути незрозумілим для реципієнта без додаткових пояснень; ризик втрати культурного контексту.
Пояснювальна трансформація	Додавання пояснення або коментаря для розкриття культурного значення	**Переваги**: забезпечує розуміння культурного контексту; підвищує інформативність. **Недоліки**: може ускладнити текст; збільшення обсягу перекладу.
Транскультурація (культурна адаптація)	Перенесення концепту на культурний ґрунт мови перекладу	**Переваги**: забезпечує зрозумілість для реципієнта; збереження функції реалії. **Недоліки**: можливе спрощення або спотворення оригінального змісту; ризик втрати специфіки культури оригіналу.
Концептуальна локалізація	Відтворення культурного або ідеологічного змісту через відповідний концепт цільової культури	**Переваги**: адаптує зміст до реципієнта; збереження ідеологічного контексту. **Недоліки**: можливе відхилення від оригінального змісту; потребує глибоких знань обох культур.
Транскрипція / транскритикація	Відтворення звучання слова мовою перекладу	**Переваги**: збереження іменної автентичності; зручність у разі відсутності прямого відповідника. **Недоліки**: не передає значення; потребує додаткових пояснень.
Комбінована стратегія	Поєднання кількох методів: пояснення + адаптація	**Переваги**: забезпечує баланс між автентичністю й зрозумілістю; гнучкість у виборі методів. **Недоліки**: потребує більше часу та зусиль; можливе ускладнення тексту.

Стратегія перекладу	Сутність стратегії	Переваги й недоліки
Нейтралізація / заміна	Вилучення специфічного елемента або його заміна загальновживаним	**Переваги**: спрощує сприйняття; зменшує ризик непорозумінь. **Недоліки**: втрата оригінального колориту; можливе спрощення змісту.

Джерело: систематизовано авторами за [12]

Вибір конкретної стратегії перекладу лінгвокультурних реалій залежить від низки чинників, зокрема жанрової специфіки тексту, цільової аудиторії, функціонального призначення та глибини культурного контексту. Як зазначають науковці, ефективний переклад культурно специфічних елементів вимагає врахування культурних відмінностей та застосування відповідних стратегій, таких як локалізація, адаптація, використання культурних еквівалентів, анотація та консультації з культурними інформантами [13].

У художніх текстах, де важливо зберегти емоційний та культурний контекст оригіналу, часто застосовуються стратегії транскультурації й концептуальної локалізації. Ці методи дають змогу адаптувати культурні концепти до реципієнта, зберігаючи при цьому їхню функцію та значення. Водночас у наукових або публіцистичних текстах, де точність і зрозумілість є пріоритетними, доцільно використовувати пояснювальні трансформації, що допомагають розкрити сутність культурних реалій для читача. У таблиці 2 продемонстровано, що переклад англомовних культурних концептів здійснюється за допомогою різних стратегій, зокрема пояснювально-концептуальної трансформації, концептуальної локалізації, транскультурації та адаптації.

Стратегії пояснювального характеру застосовуються для термі-нів, що мають глибокий історичний, соціальний або політичний контекст.

Таблиця 2

Приклади англомовних культурних концептів

Англомовна реалія	Переклад українською	Стратегія перекладу	Пояснення
Manifest Destiny	Доля-спрямованість / концепція «маніфесту долі»	Пояснювально-концептуальна трансформація	Ідеологічна основа експансіоністської політики США XIX ст., потребує культурного коментаря
The American Dream	Американська мрія	Пояснювально-еквівалентний переклад	Відображає цінності успіху, індивідуалізму та свободи в американській культурі

Англомовна реалія	Переклад українською	Стратегія перекладу	Пояснення
Anglo-Saxon pragmatism	Англосаксонський прагматизм	Концептуальна локалізація	Передає особливості ментальності й філософського підходу до знання й дії
Common law	Англійське (загальне) право	Концептуальна адаптація	Потребує пояснення щодо принципів та відмінностей від континентальної системи
Social contract (Hobbes, Locke, Rousseau)	Соціальний контракт	Пояснювальна локалізація	Основи взаємовідносин між державою й громадянином у західній традиції
Protestant work ethic	Протестантська етика праці	Концептуальна трансформація	Відображає взаємозв'язок релігійних уявлень та трудових практик в англомовному світі
Renaissance humanism	Гуманізм епохи Відродження	Пояснювально-концептуальна адаптація	Передає культурні та освітні цінності Відродження
Enlightenment ideals	Ідеали Просвітництва	Концептуальна трансформація	Відображає інтелектуальні цінності епохи Просвітництва в європейсько-американському контексті
Collective unconscious	Колективне несвідоме	Транскультурація з поясненням	Відображає когнітивні й культурні особливості психологічної традиції
Chivalric code	Кодекс лицарської честі	Пояснювально-еквівалентний переклад	Передає морально-етичні норми середньовічної Європи та їхній вплив на сучасну культуру
Magna Carta	Велика хартія вольностей	Пояснювально-концептуальна трансформація	Символ правового ладу й обмеження влади монарха
Victorian morality	Вікторіанська мораль	Концептуальна локалізація	Відображає соціальні й моральні норми епохи Вікторії
The Puritan ethic	Пуританська етика	Концептуальна трансформація	Висвітлює вплив релігійної моралі на поведінку й соціальні інституції
The Jazz Age	Епоха джазу	Пояснювальна адаптація	Символ культурного піднесення, музичних та соціальних трансформацій 1920-х років
Civil Rights Movement	Рух за громадянські права	Пояснювально-концептуальна адаптація	Важлива частина історії США, потребує пояснення політичного й культурного контексту

Англомовна реалія	Переклад українською	Стратегія перекладу	Пояснення
The Great Gatsby mythos	Міфологема «Великого Гетсбі»	Концептуальна локалізація	Символ американської мрії та соціальних контрастів
Ivy League	Ліга Плюща	Концептуальна трансформація	Відображає престиж і традиції американської вищої освіти
British stiff upper lip	«Британське самовладання»	Транскуль-турація з поясненням	Виражає стійкість, стриманість, психологічну стійкість у британській культурі
Thanksgiving Day	День подяки	Пояснювально-концептуальна трансформація	Символ національної ідентичності США та родинних традицій
Bonfire Night	Ніч вогняних багать	Пояснювально-концептуальна адаптація	Культурна традиція Великої Британії з історичним підґрунтям

Джерело: систематизовано авторами на основі [8]

Переклад англомовних культурних концептів здійснюється за допомогою різних стратегій, зокрема пояснювально-концептуальної трансформації, концептуальної локалізації, транскультурації та адаптації.

Стратегії пояснювального характеру застосовуються для термінів, що мають глибокий історичний, соціальний або політичний контекст, наприклад, Manifest Destiny чи Civil Rights Movement, оскільки вони потребують додаткового культурного коментаря для правильного сприйняття реципієнтом. Концептуальна локалізація допомагає зберегти оригінальний культурний зміст термінів, таких як The American Dream або The Great Gatsby mythos, водночас роблячи їх зрозумілішими для українського читача. Транскультурація з поясненням застосовується для концептів, що відображають психологічні або ментальні особливості англомовних спільнот, як-от Collective unconscious або British stiff upper lip, і допомагає передати когнітивну й культурну специфіку оригіналу. Пояснювально-концептуальна адаптація використовується для традиційно-святкових реалій (Thanksgiving Day, Bonfire Night), оскільки їхня культурна значущість вимагає короткого пояснення для українського читача.

Таким чином, вибір стратегії перекладу визначається комплексом чинників, зокрема жанром тексту, культурною вагою терміна, глибиною ментальних і соціокультурних значень та очікуваннями аудиторії.

Ефективний переклад культурних концептів передбачає не лише мовну компетенцію, але й глибоке розуміння культури та менталітету носіїв мови оригіналу.

Висновки. Отже, синергізм міжкультурної комунікації та перекладацьких стратегій полягає у формуванні комплексного механізму забезпечення взаєморозуміння між представниками різних культурних спільнот. У цьому процесі перекладач є мовним посередником і культурним інтегратором, здатним гармонізувати різні світоглядні системи, передавати смислове й емоційне навантаження оригіналу та зберігати автентичність культурного повідомлення. Такий підхід забезпечує адекватність відтворення лексико-семантичного змісту й еквівалентність комунікатив-ного впливу, що є основною метою перекладу як міжмовного та міжкультурного явища.

Крім того, застосування різних стратегій перекладу, таких як пояснювально-концептуальна трансформація, концептуальна локалізація, транскультурація та адаптація, дає змогу ефективно розв'язувати проблему відтворення культурних концептів та лінгвокультурних реалій, зменшуючи ризики виникнення комунікативних перешкод або культурних нерозумінь. Комплексне застосування цих стратегій сприяє збагаченню культурного й когнітивного досвіду реципієнтів, одночасно формуючи глибше розуміння іншомовного культурного простору.

Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розроблення методичних моделей інтеграції міжкультурної компетенції в процес підготовки майбутніх перекладачів, аналіз ефективності різних перекладацьких стратегій у специфічних жанрах текстів (наукових, художніх, медійних) та дослідження впливу цифрових технологій на міжкультурну адаптацію перекладного тексту. Також перспективним напрямом є емпіричне вивчення сприйняття культурних концептів українськими читачами та визначення оптимальних стратегій пояснення складних культурних ідей без втрати комунікативного й емоційного ефекту оригіналу. Важливим є й дослідження ролі перекладача як активного медіатора у формуванні культурного діалогу, який не лише передає зміст, але й сприяє міжкультурному взаємозбагаченню та гармонізації соціокультурних комунікацій.

Література:

1. Гладуш Н. Ф., Дячок Н. В., Бровко К. А., Курнилович М. О. Лінгвокультурна адаптація англомовних текстів у перекладі для українського читача. *Закарпатські філологічні студії.* 2023. Вип. 41. С. 227–236. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.36

2. Ніколаєва Т. М. Перекладацькі стратегії в англо-українському просторі. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2018. Т. 29 (68). № 1. С. 110–115. URL: https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2018/1_2018/23.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

3. Тищенко О. В., Цьох Л. Й. Перекладацькі трансформації у полікультурному тексті. *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис».* 2022. Вип. 11. С. 236–243. DOI: https://doi.org/10.32447/2663-340X-2022-11.35

4. Корольова Н., Синь Д., Драпалюк К. Дослідження впливу синергізму в перекладі художніх текстів англійською мовою на збереження авторської стилістики. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Філологія*. 2024. Вип. 4(14). С. 38–43. DOI: https://doi.org/10.32689/maup.philol.2024.4.6

5. Аксьонова О. В. Стратегії міжкультурної комунікації в умовах глобалізації. *Вчені записки.* 2025. Вип. 38. С. 316–330. URL: https://ir.kneu.edu.ua/items/b0fbe02f-f06d-4384-917e-12cbb35a0a98 (дата звернення: 13.10.2025).

6. Савицька Л. В. Вплив перекладу на міжкультурну комунікацію: аспекти філології та лінгвістики. *Вісник науки та освіти.* 2023. Вип. № 8(14). С. 279–292. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-279-292

7. Bohatyrets V., Kudelko Z., Melnychuk L. Growing Synergy between the Knowledge Society and Cognitive Translation Studies. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/354402633_GROWING_SYNERGY_BETWEEN_THE_KNOWLEDGE_SOCIETY_AND_COGNITIVE_TRANSLATION_STUDIES (date of access: 13.10.2025).

8. Dinh H. Synergic concepts, lexical idiosyncrasies, and lexical complexities in bilingual students' translated texts as efforts to resolve conceptual inequivalences. *Languages*. 2022. Vol. 7. № 2. Article 94. DOI: https://doi.org/10.3390/languages7020094

9. Khramchenko D. The power of synergy in discourse: Exploring persuasive language in English mass media. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2023. Vol. 13. № 2. P. 368–379. DOI: https://doi.org/10.17509/ijal.v13i2.63068

10. Khudaybergenova Z. About the concept of "translation strategies" in the translation studies. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government.* 2021. Vol. 27. № 1. P. 1369–1385. URL: https://cibgp.com/index.php/1323-6903/article/view/639 (date of access: 13.10.2025).

11. Штепуляк О. С. Міжкультурні аспекти перекладу та їх роль у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. *Молодий вчений*. 2016. Вип. 4.1 (31.1). С. 110–113. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/4/194.pdf (дата звернення: 13.10.2025).

12. Romaniuk O. M., Zapotichna R. A. The notion of translation strategy: the main principles. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія.* 2020. Вип. 45. С. 125–128. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3620 (дата звернення: 13.10.2025)

13. Le Q. D. *Investigating how cultural differences influence the translation process and the strategies used by translators to bridge cultural gaps. Journal of Translation and Language Studies*. 2024. Vol. 5. № 3. P. 26–36. DOI: 10.48185/jtls.v5i3.1268

References:

1. Hladush, N. F., Dyachok, N. V., Brovko, K. A., & Kurnylovych, M. O. (2023). Lihvokulturna adaptatsiia anglomovnykh tekstiv u perekladi dlia ukrainskoho chytacha [Linguocultural adaptation of English texts in translation for Ukrainian readers]. *Zakarpatski filolohichni studii – Zakarpattia Philological Studies, 41*, 227–236. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.41.1.36 [in Ukrainian].

2. Nikolaieva, T. M. (2018). Perekladatski stratehii v anglo-ukrainskomu prostori [Translation strategies in the Anglo-Ukrainian space]. *Vcheni zapysky TNU imeni*

V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications, *29*(68), 1, 110–115. Retrieved from https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2018/1_2018/23.pdf [in Ukrainian].

3. Tyshchenko, O. V., & Tsokh, L. I. (2022). Perekladatski transformatsii u polikulturnomu teksti [Translation transformations in a multicultural text]. *Lvivskyi filolohichnyi chasopys – Lviv Philological Journal*, *11*, 236–243. https://doi.org/10.32447/2663-340X-2022-11.35 [in Ukrainian].

4. Koroliova, N., Syn, D., & Drapaliuk, K. (2024). Doslidzhennia vplyvu synerhizmu v perekladi khudozhnikh tekstiv angliyskoiu movoiu na zberezhennia avtorskoi stylistyky [Research on the impact of synergy in translating literary texts into English on preserving author's stylistics]. *Naukovi pratsi Mizhreionnoi akademii upravlinnia personalom. Filolohiia – Scientific Works of the Interregional Academy of Personnel Management. Philology*, *4*(14), 38–43. https://doi.org/10.32689/maup.philol.2024.4.6 [in Ukrainian].

5. Aksionova, O. V. (2025). Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v umovakh hlobalizatsii [Strategies of intercultural communication in conditions of globalization]. *Vcheni zapysky – Scientific Notes*, *38*, 316–330. Retrieved from https://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/30359 [in Ukrainian].

6. Savytska, L. V. (2023). Vplyv perekladu na mizhkulturnu komunikatsiiu: aspekty filolohii ta linhvistyky [The impact of translation on intercultural communication: aspects of philology and linguistics]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education*, *8*(14), 279–292. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-8(14)-279-292 [in Ukrainian].

7. Bohatyrets, V., Kudelko, Z., & Melnychuk, L. (2021). Growing synergy between the knowledge society and cognitive translation studies. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/354402633_GROWING_SYNERGY_BETWEEN_THE_KNOWLEDGE_SOCIETY_AND_COGNITIVE_TRANSLATION_STUDIES

8. Dinh, H. (2022). Synergic concepts, lexical idiosyncrasies, and lexical complexities in bilingual students' translated texts as efforts to resolve conceptual inequivalences. *Languages*, *7*(2), 94. https://doi.org/10.3390/languages7020094

9. Khramchenko, D. (2023). The power of synergy in discourse: Exploring persuasive language in English mass media. Indonesian Journal of Applied *Linguistics*, *13*(2), 368–379. https://doi.org/10.17509/ijal.v13i2.63068

10. Khudaybergenova, Z. (2021). About the concept of "translation strategies" in the translation studies. *The Journal of Contemporary Issues in Business and Government, 27*(1), 1369–1385. Retrieved from https://cibgp.com/index.php/1323-6903/article/view/639

11. Shtepuliak, O. S. (2016). Mizhkulturni aspekty perekladu ta yikh rol u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [Intercultural aspects of translation and their role in professional training of future translators]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, *4.1*(31.1), 110–113. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/4/194.pdf [in Ukrainian].

12. Romaniuk, O. M., & Zapotichna, R. A. (2020). The notion of translation strategy: the main principles. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of International Humanitarian University. Series: Philology*, *45*, 125–128. Retrieved from https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/3620 [in Ukrainian].

13. Le Q. D. (2024). Investigating how cultural differences influence the translation process and the strategies used by translators to bridge cultural gaps. *Journal of Translation and Language Studies*, *5*(3), 26–36. https://doi.org/10.48185/jtls.v5i3.1268

УДК 811.111'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-570-582

Лейко Вікторія Андріївна студентка кафедри англійської філології**,** Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро

Гонсалєс-Муніс Світлана Юріївна доцент кафедри англійської філології, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-7059-3962

НОМІНАТИВНЕ ТА КОГНІТИВНЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТУ ПЕРЕМОГА В АНГЛОМОВНОМУ ДИСКУРСІ: АНАЛІЗ ПОЛІТИЧНОГО, МЕДІА ТА ХУДОЖНЬОГО ЖАНРІВ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню номінативного та когнітивного поля концепту VICTORY в англомовному дискурсі, зокрема в політичному, медійному та художньому жанрах. У статті проаналізовано, як концепт VICTORY відображає цінності, менталітет і світогляд англомовних культур, розкриваючи його універсальність і культурну специфіку.

Дослідження розкриває лексичні та фразеологічні засоби вербалізації концепту, включаючи синонімічні ряди, метафори та контекстуально залежні вирази. На когнітивному рівні концепт структурується через метафоричні моделі WAR, PATH, COMPETITION і RISE, які відображають універсальні способи осмислення перемоги. Порівняльний аналіз демонструє контекстну варіативність концепту, підкреслюючи його багатогранність і залежність від комунікативних цілей.

У політичному дискурсі перемога асоціюється з конкуренцією, ідеологічним тріумфом і прогресом, виконуючи функції мобілізації, легітимації влади та поляризації суспільства. У медійному дискурсі концепт структурується через метафори війни, подорожі чи зростання, акцентуючи індивідуалізм, емоційність і символічність успіху. У художньому дискурсі перемога набуває символічного характеру, пов'язаного з моральною стійкістю, самопожертвою та відновленням гармонії. Номінативне поле концепту охоплює лексичні одиниці, фразеологізми та метафори, що відображають конкурентний характер і емоційне забарвлення перемоги. Когнітивне поле структурується через фрейми боротьби, морального тріумфу, прогресу та емоційних реакцій, варіюючи залежно від контексту.

Дослідження підкреслює роль концепту VICTORY у формуванні мовної картини світу, сприяючи глибшому розумінню міжкультурних

відмінностей, що має значення для перекладу, міжнародної комунікації та дипломатії. Стаття поєднує лінгвістичний, когнітивний і культурологічний підходи, пропонуючи міждисциплінарний аналіз, що розкриває багатогранність концепту в англомовному дискурсі.

Ключові слова: концепт VICTORY, номінативне поле, когнітивне поле, англомовний дискурс, мовна картина світу.

Leyko Viktoriia Andriivna student of the Department of English Philology, Oles Honchar Dnipro National University, Dnipro

Honsalies-Munis Svitlana Yuriivna Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Associate professor at English Philology Department Oles Honchar Dnipro National University, https://orcid.org/0000-0001-7059-3962

NOMINATIVE AND COGNITIVE FIELD OF THE CONCEPT OF VICTORY IN ENGLISH DISCOURSE: ANALYSIS OF POLITICAL, MEDIA AND ARTISTIC GENRES

Abstract. The article is devoted to the study of the nominative and cognitive field of the concept VICTORY in English-speaking discourse, in particular in political, media and artistic genres. The article analyzes how the concept VICTORY reflects the values, mentality and worldview of English-speaking cultures, revealing its universality and cultural specificity.

The study reveals the lexical and phraseological means of verbalizing the concept, including synonymous rows, metaphors and contextually dependent expressions. At the cognitive level, the concept is structured through the metaphorical models WAR, PATH, COMPETITION and RISE, which reflect universal ways of understanding victory. Comparative analysis demonstrates the contextual variability of the concept, emphasizing its multifacetedness and dependence on communicative goals. In political discourse, victory is associated with competition, ideological triumph and progress, performing the functions of mobilization, legitimization of power and polarization of society. In media discourse, the concept is structured through metaphors of war, travel, or growth, emphasizing individualism, emotionality, and the symbolism of success. In artistic discourse, victory acquires a symbolic character associated with moral stability, self-sacrifice, and the restoration of harmony. The nominative field of the concept encompasses lexical units, phraseological units, and metaphors that reflect the competitive nature and emotional coloring of victory. The cognitive field is structured through frames of struggle, moral triumph, progress, and emotional reactions, varying depending on the context.

The study emphasizes the role of the concept of VICTORY in shaping the linguistic picture of the world, contributing to a deeper understanding of intercultural differences, which is important for translation, international communication, and diplomacy. The article combines linguistic, cognitive, and cultural approaches, offering an interdisciplinary analysis that reveals the multifaceted nature of the concept in English-language discourse.

Keywords: concept VICTORY, nominative field, cognitive field, English-language discourse, linguistic picture of the world.

Постановка проблеми. Концепт VICTORY є одним із ключових у структурі людського мислення, оскільки він відображає універсальну ідею успіху, тріумфу та досягнення мети. У межах англомовного дискурсу цей концепт набуває специфічних відтінків залежно від контексту – політичного, медійного чи художнього.

Концепт VICTORY є універсальним, але водночас має культурну специфіку, відображаючи цінності, менталітет і світогляд носіїв мови. Дослідження цього концепту в англомовному дискурсі дає змогу зрозуміти, як англомовні культури осмислюють успіх, досягнення та тріумф. У сучасному світі, де перемога пов'язана з різними сферами (спортом, політикою, бізнесом, особистісним розвитком), аналіз номінативного поля цього концепту допомагає розкрити, як мова формує та відображає суспільні цінності. Оскільки англійська мова є lingua franca, вивчення концепту VICTORY в англомовному контексті сприяє глибшому розумінню міжкультурних відмінностей у сприйнятті цього поняття, що є важливим для перекладу, міжнародної комунікації та дипломатії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовна картина світу є предметом численних наукових праць. Наприклад, А. Бєлова аналізує вербальне відображення концептосфери етносу [1]. І. Драч, А. Миколенко та М. Тишковець досліджують закономірності формування мовної картини світу під час вивчення іноземних мов у медичних вишах [2]. В. Жайворонок розглядає концептуальну картину світу та її мовне втілення [3]. О. Качмар аналізує співвідношення концептуальної та мовної картин світу [4]. Л. Лисиченко досліджує структуру й лексико-семантичні аспекти мовної картини світу [5]. В. Сімонок порівнює особливості мовної та концептуальної картин світу [6]. Ж. Соколовська розглядає поняття картини світу через ієрархію сем [7]. Г. Терещук і М. Юрій пропонують власне бачення формування мовної картини світу українців у контексті націотворення [8]. І. Шкоріна аналізує погляди О. Потебні на національно-мовні картини світу [9]. Т. Щебликіна досліджує взаємозв'язок національної концептосфери та мовної картини світу [10].

Мета статті: охарактеризувати номінативне та когнітивне поле концепту ПЕРЕМОГА в англомовному політичному, медійному та художньому дискурсі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні підходи до аналізу дискурсу підкреслюють його багатогранність: дискурс розглядається не лише як мовленнєва дія, а й як складна соціальна практика, що впливає на формування реальності, влади та ідентичності. Лінгвістичний підхід зосереджується на тексті й комунікації, філософський – на знаннях і владних відносинах, соціологічний – на суспільних структурах, а культурологічний – на способах репрезентації. Міждисциплінарні методи, такі як критичний аналіз дискурсу чи дослідження цифрових дискурсів, сприяють глибшому розумінню впливу дискурсу на сучасне суспільство [2, с. 81].

Політичний дискурс в англійській мові є інструментом, що використовується для конструювання влади, впливу на суспільну думку та легітимізації політичних позицій. Він характеризується стратегічним використанням риторики, метафор, евфемізмів та інших мовних засобів, спрямованих на переконання аудиторії. Політичний дискурс часто відображає ідеологічні позиції, які можуть бути як явними, так і прихованими, і залежить від контексту, у якому він застосовується – від парламентських дебатів до передвиборчих кампаній.

Однією з ключових рис політичного дискурсу є використання метафор для спрощення складних ідей та створення емоційного зв'язку з аудиторією. Наприклад, у промові Маргарет Тетчер 1980 року, відомій як "The Lady's Not for Turning" [10], вона використовувала метафору "повороту" для підкреслення своєї непохитної позиції щодо економічних реформ. Фраза стала не лише риторичним інструментом, але й символом її політичної ідентичності. Такі метафори допомагають політикам формувати сприйняття їхньої політики як чіткої та непорушної.

Художній дискурс в англійській мові є сферою, де мова використовується для створення естетичних образів, передачі емоцій та дослідження людського досвіду. Він охоплює літературу, поезію, драматургію та інші форми мистецтва, де основною метою є не лише комунікація, а й створення художнього ефекту. Художній дискурс вирізняється багатством образності, символізму та експериментів із мовними формами.

Одним із найяскравіших прикладів художнього дискурсу є поезія, де мова використовується для створення ритму, звукових ефектів та багатозначних образів. У вірші Вільяма Вордсворта "I Wandered Lonely as a Cloud" поет використовує метафору хмари та нарцисів, щоб передати відчуття самотності та гармонії з природою. Рядки "*A host, of golden daffodils; / Beside the lake, beneath the trees, / Fluttering and dancing in the*

breeze" [10] створюють яскравий візуальний образ, який викликає емоційний відгук у читача. Цей приклад демонструє, як художній дискурс використовує мову для створення краси та глибини.

Медіадискурс в англійській мові є динамічною сферою, що охоплює журналістику, рекламу, соціальні мережі та інші форми масової комунікації. Він відіграє ключову роль у формуванні суспільної думки, створенні наративів і передачі інформації.

Медіадискурс характеризується адаптивністю до аудиторії, використанням мультимедійних засобів і часто – маніпулятивними стратегіями для привернення уваги.

Однією з особливостей медіадискурсу є використання фреймінгу – способу подання інформації, який впливає на її сприйняття. Наприклад, висвітлення кліматичних змін у медіа може варіюватися залежно від ідеологічної позиції видання. Консервативні медіа, такі як "Fox News", можуть використовувати терміни на кшталт "*climate debate*" для підкреслення невизначеності, тоді як ліберальні видання, як "The Guardian", акцентують на "*climate crisis*", щоб підкреслити терміновість проблеми. Цей приклад показує, як вибір слів у медіадискурсі формує сприйняття реальності.

Концепти є основою англомовного дискурсу, визначаючи спосіб передачі, інтерпретації та сприйняття ідей. Вони відображають когнітивні, культурні та соціальні особливості англомовного світу, адаптуючись до різних типів дискурсу – від академічного до літературного.

Аналіз концептів сприяє кращому розумінню текстів, удосконаленню комунікації та врахуванню культурної специфіки англомовних суспільств. У глобальному контексті концепти виступають інструментом для формування спільного розуміння, але потребують уваги до культурних і контекстуальних відмінностей [1, с. 17].

Концепти в англомовному дискурсі є ключовими для розуміння функціонування мови в комунікативному процесі. Вони відіграють важливу роль у створенні смислів, організації тексту та передачі культурних, соціальних і когнітивних значень. У лінгвістиці та когнітивних науках концепт визначається як ментальна одиниця, що узагальнює знання про певне явище, об'єкт чи ідею [4, с. 174].

Концепти слугують основою для категоризації світу, формування думок і передачі смислів через мову. У дискурсі вони проявляються як абстрактні ідеї, що втілюються через слова, фрази, метафори, наративи та інші мовні засоби, створюючи зв'язок між мисленням і мовленням для узгодження значень між мовцями та слухачами (або авторами й читачами) [6, с. 280].

В англомовному дискурсі концепти характеризуються кількома ключовими рисами:

Універсальність і культурна специфіка. Деякі концепти, як-от TIME, LOVE чи FREEDOM, є універсальними, але їх мовне вираження залежить від культурного контексту. Наприклад, концепт FREEDOM в американському дискурсі часто пов'язаний з індивідуалізмом і особистими правами, тоді як у британському контексті він може мати більш стримане, інституційне значення [6, с. 281].

Динамічність. Концепти змінюються залежно від соціальних, політичних і культурних трансформацій. Наприклад, концепт PRIVACY у XXI столітті зазнав змін через вплив цифрових технологій і соціальних мереж [5, с. 34]. Міждисциплінарність. Концепти формуються на стику лінгвістики, психології, соціології та культурології, що робить їх багатогранними [4, с. 177].

З когнітивного погляду, концепти є основними одиницями мислення, що структурують дискурс. Згідно з теорією концептуальної метафори, концепти дозволяють осмислювати абстрактні ідеї через конкретні образи. Наприклад, у англомовному дискурсі концепт TIME часто виражається через метафори простору (time flies, running out of time), що відображає уявлення носіїв англійської мови про час [3, с. 52]. Основні типи концептів у дискурсі включають:

Базові концепти. Це універсальні ідеї, присутні в усіх культурах, але виражені по-різному. Наприклад, концепт HOME в англомовному дискурсі асоціюється з безпекою, родиною чи особистими кордонами [4, с. 176].

Культурно-специфічні концепти. Наприклад, концепт FAIRNESS є ключовим у англомовному світі, особливо в юридичному та суспільному дискурсі, і пов'язаний із ідеями справедливості та рівних можливостей [10, с. 294]. Дискурсивно-специфічні концепти. У науковому дискурсі концепти, як-от EVIDENCE чи HYPOTHESIS, мають чіткі значення, тоді як у художньому дискурсі вони можуть набувати метафоричного чи суб'єктивного забарвлення [7, с. 88].

Номінативне поле концепту VICTORY охоплює лексичні одиниці, які вербалізують ідею перемоги в англомовному дискурсі. Основним номінативним ядром є слово *victory* та його похідні (*victorious, victor*), які мають широке вживання в різних контекстах. Синонімічний ряд включає такі слова, як *triumph, success, win, achievement, conquest*, кожне з яких акцентує різні аспекти концепту. Окрім цього, до номінативного поля входять фразеологізми (*to carry the day, to come out on top*), метафори (*to clinch the deal, to score a goal*) та контекстуально залежні вирази, які відображають перемогу в специфічних сферах.

У політичному дискурсі номінативне поле розширюється за рахунок термінів, пов'язаних із владою та домінуванням, таких як *landslide victory* чи *decisive win*. У медіадискурсі переважають вирази, що акцентують сенсаційність або драматизм, наприклад, *stunning upset* чи *game-changer*. У художньому дискурсі номінативне поле збагачується метафоричними та символічними виразами, такими як *to conquer one's fears* чи *to rise above*, що відображають внутрішню боротьбу та особистий тріумф.

Когнітивне поле концепту VICTORY формується через сукупність ментальних моделей, асоціацій та культурних уявлень, які пов'язані з ідеєю перемоги. На когнітивному рівні концепт VICTORY структурується через низку метафоричних моделей, таких як WAR (*victory in battle*), PATH (*the road to victory*), COMPETITION (*to win the race*) та RISE (*to rise to the top*). Ці метафори відображають універсальні способи осмислення перемоги як процесу боротьби, досягнення або підкорення.

Перемога асоціюється не лише з тріумфом у змаганні чи боротьбі, але й із досягненням мети, подоланням перешкод і визнанням. Номінативне поле концепту VICTORY охоплює лексичні одиниці, що прямо чи опосередковано виражають ідею перемоги. Воно включає ядерні лексеми (основні, частотні та семантично насичені) і периферійні (контекстуально залежні чи менш уживані). Номінативне поле концепту VICTORY охоплює лексичні одиниці, які прямо чи опосередковано виражають ідею перемоги в політичному контексті. Основним номінативним ядром є слово *victory* та його похідні (*victorious, victor*), які використовуються для позначення успіху в політич-них змаганнях, виборах, дебатах чи інших формах політичної діяльності.

Наприклад, у політичних промовах часто вживається вираз "*landslide victory*" для підкреслення переконливого тріумфу на виборах: "*Our party secured a landslide victory in the recent elections, proving the strength of our vision for the future*" [11].

Окрім основного лексичного ядра, до номінативного поля входять синонімічні та периферійні одиниці, такі як *triumph, success, win, achievement, conquest*, які залежно від контексту можуть набувати специфічних відтінків. Наприклад, слово *triumph* часто використовується для підкреслення емоційної або символічної значущості перемоги:"*This is not just a win; it is a triumph of our values over division and hatred*" [11].

До номінативного поля також належать фразеологізми та метафоричні вирази, такі як "*carry the day", "come out on top", "win the battle*", які часто застосовуються для опису політичних успіхів.

Наприклад: "*In the debate, our candidate came out on top, demonstrating superior knowledge and charisma*" [11].

Важливою частиною номінативного поля є метафори, пов'язані з військовою або спортивною семантикою, що відображають конкурентний характер політичного дискурсу. Вирази на кшталт "*win the war of ideas*" або "*score a political victory*" підкреслюють агональний аспект політики, де перемога асоціюється з боротьбою та домінуванням.

Когнітивне поле концепту VICTORY у політичному дискурсі відображає комплексне сприйняття перемоги як соціального, ідеологічного та психологічного феномену. На когнітивному рівні концепт VICTORY структурується через низку фреймів, які формують його семантичну глибину та ідеологічне забарвлення.

Фрейм конкуренції та боротьби. У політичному дискурсі перемога часто концептуалізується як результат змагання між двома або більше сторонами. Цей фрейм активізується через метафори війни (*battle, fight, war*) або спорту (*race, game*). Наприклад: "*We fought a tough battle in this campaign, and tonight we celebrate our hard-earned victory*" [11]. Така концептуалізація підкреслює дихотомію "переможець-переможений" і акцентує на силі, стратегії та витривалості.

Фрейм морального чи ідеологічного тріумфу. Перемога в політичному дискурсі часто подається як тріумф "правильних" ідей, цінностей чи принципів. Це особливо помітно в риториці, спрямованій на мобілізацію електорату. Наприклад: "This victory belongs to every citizen who believes in justice, equality, and freedom" [11]. Такий підхід дозволяє трансформувати індивідуальний чи партійний успіх у спільне досягнення, що резонує з аудиторією на емоційному рівні.

Фрейм прогресу та змін. У багатьох випадках перемога асоціюється з рухом уперед, подоланням застарілих систем чи реформуванням суспільства. Цей фрейм часто використовується в риториці реформаторських рухів: "*Our victory today is a step toward a brighter, more inclusive future*" [11]. Така інтерпретація підкреслює трансформаційний потенціал перемоги, залучаючи аудиторію до ідеї спільного прогресу.

Емоційний фрейм. Перемога в політичному дискурсі викликає сильні емоційні реакції, такі як радість, гордість чи полегшення. Політики часто використовують ці емоції для посилення впливу своїх промов: "*Tonight, we stand together in the joy of victory, united by our shared dreams*" [11]. Емоційний аспект сприяє створенню позитивного іміджу переможця та зміцненню зв'язку з аудиторією.

У політичному дискурсі концепт VICTORY виконує кілька ключових функцій. По-перше, він є інструментом мобілізації, оскільки перемога мотивує прихильників до подальшої підтримки та участі в політичних процесах. По-друге, концепт слугує засобом легітимації влади: перемога на

виборах чи в дебатах інтерпретується як доказ правомірності політичного курсу. По-третє, перемога використовується для конструювання опозиції "ми-вони", де "ми" є переможцями, а "вони" – переможеними, що сприяє поляризації суспільства.

Особливістю англомовного політичного дискурсу є його прагматична спрямованість. Перемога часто подається як результат стратегічного планування, ефективного лідерства та підтримки мас. Наприклад:"*This victory is a testament to our campaign's discipline and the trust of the American people*" [11].

Крім того, у сучасному англомовному політичному дискурсі концепт VICTORY часто пов'язується з медійним контекстом. Політичні перемоги активно висвітлюються в ЗМІ та соціальних мережах, де політики використовують короткі, яскраві гасла для підсилення ефекту:"*Victory is ours! Thank you to every voter who made this possible! #Election2024*" [11].

Номінативне поле концепту VICTORY в англомовному медіадискурсі охоплює широкий спектр лексичних одиниць, які використовуються для позначення ідеї перемоги. Основним номінативним ядром є слово *victory* та його синоніми, такі як *triumph, win, success, achievement*. Кожне з цих слів має власний семантичний відтінок, що залежить від контексту вживання.

Слово *victory* є центральним елементом номінативного поля. У медіадискурсі воно часто використовується для опису політичних чи військових подій, як-от у заголовках: "*Biden hails victory in passing infrastructure bill*" [11] або "*Ukraine's victory in Kherson marks a turning point in the war*" [11]. У цих прикладах *victory* позначає значне досягнення, яке має як практичне, так і символічне значення.

Синонім *triumph* частіше використовується для підкреслення емоційної чи символічної значущості перемоги, як-от у спортивному контексті: "*Serena Williams' triumph at Wimbledon inspires a new generation*" [11]. Слово *win* є більш нейтральним і часто вживається в спортивних або конкурентних контекстах: "*The team secured a hard-fought win against their rivals*" [11]. У той же час *success* і *achievement* акцентують увагу на процесі досягнення мети, а не лише на самому результаті: "*The company's success in launching the new product boosted its market share*" [11].

Фразеологічні звороти також відіграють важливу роль у номінативному полі концепту VICTORY.

Наприклад, вислови на кшталт *to come out on top, to carry the day, to win the battle* часто використовуються в медіа для опису перемоги в конкурентній боротьбі. У політичному дискурсі поширеним є вислів *landslide victory*, який позначає переконливу перемогу на виборах: "*The candidate secured a landslide victory in the primaries*" [11]. У спортивному

контексті популярними є метафори на кшталт *to clinch the title* чи *to seal the deal*, які підкреслюють остаточність і значущість перемоги.

На синтаксичному рівні концепт VICTORY часто виражається через конструкції, що підкреслюють активну роль суб'єкта у досягненні перемоги. Наприклад, використання дієслів *to achieve, to secure, to claim* у поєднанні з іменником *victory* створює образ активної дії: "*The team claimed victory after a grueling match*" [11]. Пасивні конструкції, як-от "*victory was achieved*", є менш поширеними, оскільки медіадискурс прагне акцентувати ініціативу та героїзм переможця.

Когнітивне поле концепту VICTORY залежить від культурного, соціального та контекстуального тла. У медіадискурсі цей концепт структурується через асоціації, метафори, культурні стереотипи та емоційні оцінки.

Асоціації, пов'язані з концептом VICTORY, часто включають образи тріумфу, слави, визнання та нагороди. У медіа ці асоціації посилюються через використання образів, таких як підняті руки, трофеї, прапори чи радісні натовпи. Наприклад, у спортивних репортажах часто описуються сцени, де переможець "*raises the trophy in triumph*" або "*is greeted by cheering fans*" [11]. У політичному контексті перемога асоціюється з владою та легітимністю: "*Her victory speech united the nation*" [11].

Метафори є ключовим інструментом у формуванні когнітивного поля концепту VICTORY. Найпоширенішою є метафора війни, де перемога розглядається як результат боротьби: "*The party fought hard to win the battle for voters' hearts*" [11]. У спортивному дискурсі перемога часто концептуалізується як шлях або подорож: "*The team's journey to victory was filled with challenges*" [11]. Економічний контекст використовує метафори зростання та підйому: "*The startup's victory in securing funding marked a new milestone*" [11].

В англомовному медіадискурсі, концепт VICTORY тісно пов'язаний з індивідуалізмом і конкуренцією. Перемога часто подається як результат особистих зусиль, наполегливості та таланту. Наприклад, у медіа часто підкреслюється особистий внесок лідера чи спортсмена: "*Her relentless dedication led to this historic victory*" [11]. Водночас у колективних контекстах, як-от командні види спорту чи політичні рухи, акцент робиться на єдності та спільних зусиллях: "*The team's unity was the key to their victory*" [11].

Концепт VICTORY у медіадискурсі несе позитивне емоційне забарвлення, асоціюючись із радістю, гордістю та натхненням. Медіа часто використовують емоційно заряджені слова, такі як *glorious, thrilling, inspiring*, для підсилення ефекту: "*A glorious victory for the underdog team*" [11]. Водночас у деяких контекстах, особливо в політичному чи воєнному

дискурсі, перемога може мати амбівалентне забарвлення, коли підкреслюється її ціна: "*A bittersweet victory after years of conflict*" [11].

Концепт VICTORY у медіадискурсі варіюється залежно від сфери застосування. У спортивному дискурсі акцент робиться на фізичній і психологічній боротьбі, де перемога є кульмінацією зусиль: "*The athlete's victory was a testament to years of training*" [11]. У політичному контексті перемога часто пов'язана з ідеологічною чи стратегічною перевагою: "*The bill's passage was a major victory for climate activists*" [11]. В економічному дискурсі перемога асоціюється з інноваціями та ринковою конкуренцією: "*The company's victory in the tech race reshaped the industry*" [11].

У художньому дискурсі концепт VICTORY має більш символічний і метафоричний характер, часто асоціюючись із внутрішньою боротьбою та самопізнанням. Наприклад, у романі Дж. Р. Р. Толкіна "The Lord of the Rings" перемога над Сауроном символізується не лише фізичним знищенням кільця, а й моральним тріумфом добра над злом: "*The victory was hard-won, but it restored hope to Middle-earth*" [12]. Тут концепт VICTORY пов'язаний із відновленням гармонії та моральної цілісності.

Слово *victory* у тексті роману вживається вибірково, часто в кульмінаційні моменти, щоб підкреслити значущість події. Наприклад, у "The Return of the King", коли Арагорн звертається до війська перед битвою на Чорних воротах, він говорить: "*This day we fight! By all that you hold dear on this good earth, I bid you stand, Men of the West!*" [12]

Хоча слово *victory* тут прямо не вживається, контекст промови чітко вказує на прагнення до перемоги. Використання дієслів *fight* і *stand* у поєднанні з імперативною формою створює номінативне поле, що асоціюється з активною боротьбою за перемогу. Це демонструє, що перемога в романі Толкіна не є абстрактним поняттям, а пов'язана з конкретними діями та моральною позицією.

Когнітивне поле концепту VICTORY у романі Толкіна формується через взаємодію тексту з культурними, філософськими та етичними уявленнями читача. Перемога в "The Lord of the Rings" не зводиться до простого тріумфу у битві; вона охоплює ширші значення, такі як самопожертва, моральна стійкість, відновлення гармонії та надія.

Когнітивне поле концепту VICTORY також включає емоційні реакції, які викликає текст. Дж. Р. Р. Толкін майстерно використовує контраст між відчаєм і надією, щоб підкреслити цінність перемоги. Наприклад, у "The Two Towers", після перемоги при Хельмовому Яру, читаємо:"*And so it was that in the light of a fair morning King Théoden and Gandalf the White Rider met again upon the green grass beside the Deeping-stream*" [12]. Ця сцена викликає у читача почуття полегшення та радості, що є частиною когнітивного

сприйняття перемоги. Водночас письменник наголошує, що перемога часто має свою ціну – втрати, жертви, втому, що додає концепту глибини та складності.

Висновки. Отже, концепт VICTORY у різних типах англомовного дискурсу (політичному, медійному, художньому) поєднує номінативні та когнітивні аспекти. Номінативне поле концепту охоплює широкий спектр лексичних одиниць, фразеологічних зворотів, метафор (війни, подорожі, зростання, світла проти темряви) і синтаксичних конструкцій, які підкреслюють активну роль суб'єкта та конкурентний характер перемоги. Когнітивне поле структурується через фрейми боротьби, морального тріумфу, прогресу, слави, самопожертви та емоційних оцінок, варіюючи від радості до амбівалентності, залежно від контексту.

У політичному дискурсі VICTORY виконує мобілізаційну, легітимуючу та поляризуючу функції, в медійному – відображає універсальні й культурно-специфічні уявлення про успіх, а в художньому – акцентує моральну стійкість і культурні архетипи. Інтерпретація концепту залежить від ідеологічних цілей, медійного середовища та сфери дискурсу (політика, спорт, економіка, мистецтво).

Література:

1. Бєлова А. Д. Вербальне відображення концептосфери етносу: сучасний стан вивчення проблеми. *Мовні й концептуальні картини світу*. 2001. № 5. С. 15-22.

2. Драч І. Д., Миколенко А. З., Тишковець М. П. Мовна картина світу у процесі вивчення іноземної мови в медичних університетах. *Медична освіта*. 2019. № 4. С.79-83.

3. Жайворонок В. В. Проблема концептуальної картини світу та мовного її відображення. *Культура народов Причерноморья*. 2002. № 32. С. 51-53.

4. Качмар О. Проблема співвіднесення концептуальної та мовної картин світу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 9. С. 173-178.

5. Лисиченко Л. А. Лексико-семантичний вимір мовної картини світу. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 191 с.

6. Сімонок В. Мовна і концептуальна картини світу. *Семантика мови і тексту*. Івано-Франківськ, 2006. С. 279-282.

7. Соколовська Ж. П. Картина світу та ієрархія сем. *Мовознавство*. 2002. № 6. С. 87-91.

8. Терещук Г., Юрій М. Формування мовної картини світу українського народу на тлі націотворення. *Україна-Європа-Світ*. 2016. С. 46-54.

9. Шкоріна І. М. Національно-мовні картини світу: погляд О. О. Потебні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* 2019. № 74. С. 43-46.

10. Щебликіна Т. Концепція взаємозв'язку національної концептосфери та мовної картини світу. *Семантика мови і тексту*. Івано-Франківськ, 2006. С. 293-295.

11. BBC Online. URL: https://www.bbc.com/ (дата звернення: 23.09.2025)

12. Tolkien J. R. R. The Lord of the Rings. URL: https://archive.org/download/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf.pdf (дата звернення: 23.09.2025)

References:

1. Bielova, A. D. (2001). Verbalne vidobrazhennia kontseptosfery etnosu: suchasnyi stan vyvchennia problemy [Verbal reflection of the conceptual sphere of ethnicity: the current state of studying the problem]. *Movni y kontseptualni kartyny svitu*, 5, 15-22 [in Ukrainian].
2. Drach, I. D., Mykolenko, A. Z., Tyshkovets, M. P. (2019). Movna kartyna svitu u protsesi vyvchennia inozemnoi movy v medychnykh universytetakh [Linguistic picture of the world in the process of studying a foreign language in medical universities]. *Medychna osvita*, 4, 79-83 [in Ukrainian].
3. Zhaivoronok, V. V. (2002). Problema kontseptualnoi kartyny svitu ta movnoho yii vidobrazhennia [The problem of the conceptual picture of the world and its linguistic reflection]. *Kultura narodov Prychernomoria*, 32, 51-53 [in Ukrainian].
4. Kachmar, O. (2014). Problema spivvidnesennia kontseptualnoi ta movnoi kartyn svitu [The problem of correlation of conceptual and linguistic pictures of the world]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 9, 173-178 [in Ukrainian].
5. Lysychenko, L. A. (2009). Leksyko-semantychnyi vymir movnoi kartyny svitu [Lexical-semantic dimension of the linguistic picture of the world]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
6. Simonok, V. (2006). Movna i kontseptualna kartyny svitu [Linguistic and conceptual picture of the world]. In: *Semantyka movy i tekstu* (279-282). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
7. Sokolovska, Zh. P. (2002). Kartyna svitu ta iierarkhiia sem [World picture and hierarchy of the sems]. *Movoznavstvo*, 6, 87-91 [in Ukrainian].
8. Tereshchuk, H., Yurii, M. (2016). Formuvannia movnoi kartyny svitu ukrainskoho narodu na tli natsiotvorennia [Formation of the linguistic picture of the world of the Ukrainian people against the background of nation-building]. In: *Ukraina-Yevropa-Svit*, 46-54 [in Ukrainian].
9. Shkorina, I. M. (2019). Natsionalno-movni kartyny svitu: pohliad O. O. Potebni [National-linguistic pictures of the world: the view of O. O. Potebnia]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina*, 74, 43-46 [in Ukrainian].
10. Shcheblykina, T. (2006). Kontseptsiia vzaiemozviazku natsionalnoi kontseptosfery ta movnoi kartyny svitu [The concept of the relationship between the national concept sphere and the linguistic picture of the world]. In: *Semantyka movy i tekstu* (293-295). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
11. BBC Online. Retrieved from https://www.bbc.com/
12. Tolkien, J. R. R. (2025). The Lord of the Rings. Retrieved from https://archive.org/download/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf/j-r-r-tolkien-lord-of-the-rings-01-the-fellowship-of-the-ring-retail-pdf.pdf

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 821.111(73).09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-583-595

Лілік Ольга Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, літератури та журналістики, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м.Чернігів, http://orcid.org/0000-0002-5187-1944

ХУДОЖНІЙ СВІТ СУЧАСНОЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ІСТОРІЇ: РОМАН ФІЛІПА РОТА «ЗМОВА ПРОТИ АМЕРИКИ»

Анотація. У статті проаналізовано художні особливості роману сучасного американського письменника Філіпа Рота «Змова проти Америки» в контексті функціювання жанру альтернативної історії.

З'ясовано, що жанр альтернативної історії набуває особливої популярності наприкінці XX – на початку XXI ст. у зв'язку з кризовими проявами в суспільному житті, пошуками можливих шляхів історичного розвитку, потребою у визначенні варіантів для подальшої еволюції цивілізації. Наголошено, що особливу роль у моделюванні художнього світу творів, написаних у жанрі альтернативної історії, відіграє точка біфуркації, що позначає вирішальний момент історії, від якого хід подій може піти по-різному, визначивши подальшу долю людства загалом чи певного етносу.

Констатовано, що Ф. Роту в романі «Змова проти Америки» вдалось художньо втілити доволі реалістичний варіант розвитку історії краху демократичної свободи США. Звертаючись до реальних історичних постатей, він продемонстрував альтернативне прочитання добре відомих подій, зобразив, як одна постать може змінити хід історії, порушити традиційний плин життя цілої країни, занурити її у вогонь протистояння та ненависті. Доведено, що художня концепція автора в романі «Змова проти Америки» ґрунтується на спробах осмислення історичної долі єврейського народу загалом і власної родини зокрема. Цей твір фактично є автобіографічною історією дорослішання самого письменника, життєписом однієї єврейської сім'ї, члени котрої стали жертвами карколомних політичних змін.

Аналіз художньо-ідейного змісту роману Ф. Рота дав автору статті підстави для висновку, що прозаїк звернувся до жанру альтернативної історії, щоб продемонструвати майже непомітну межу між демократією і фашизмом, свободою та рабством, соціальною рівністю та упередженим пригніченням. Це дало змогу Ф. Роту в романі «Змова проти Америки»

здійснити спробу реконструкції панівного в американській літературі історичного й політичного міфу, а також актуалізувати низку проблем, пов'язаних із антимілітаристськими й антитоталітарними тенденціями. Автор статті дійшов висновку, що роман Ф. Рота «Змова проти Америки» збагатив американську єврейську літературу XX ст. оригінальним мистецьким осмисленням феномену «американської мрії».

Ключові слова: роман, альтернативна історія, єврейський народ, автобіографічність, війна, нацизм, президент, головний герой.

Lilik Olha Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Ukrainian Language, Literature and Journalism, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, http://orcis.org/0000-0002-5187-1944

THE ARTISTIC WORLD OF MODERN ALTERNATIVE HISTORY: PHILIP ROTH'S NOVEL "THE PLOT AGAINST AMERICA"

Abstract. The article analyzes the artistic features of the novel by the modern American writer Philip Roth "The Plot Against America" in the context of the functioning of the alternative history genre. It is found that the alternative history genre is gaining particular popularity in the late 20th – early 21st centuries in connection with crisis manifestations in public life, searches for possible paths of historical development, as well as determining options for the further evolution of civilization. It is emphasized that a special role in modeling the artistic world of works written in the alternative history genre is played by the bifurcation point, which marks a decisive moment in history, from which the course of events can proceed in different ways, determining the further fate of humanity in general or a certain ethnic group.

It is stated that in the novel "The Plot Against America" P. Roth managed to artistically embody a fairly realistic version of the development of the history of the collapse of democratic freedom in the USA. Turning to real historical figures, he demonstrated an alternative reading of well-known events, depicted how one figure can change the course of history, disrupt the traditional course of life of an entire country, immerse it in the fire of confrontation and hatred.

It is proven that the author's artistic concept in the novel "The Plot Against America" is based on attempts to comprehend the historical fate of the Jewish people in general and his own family in particular. This work is actually an autobiographical story of the writer's own coming of age, a biography of one Jewish family, whose members became victims of stunning political changes. The analysis of the artistic and ideological content of P. Roth's novel gave the author

of the article grounds for concluding that the prose writer turned to the genre of alternative history in order to demonstrate the almost imperceptible border between democracy and fascism, freedom and slavery, social equality and biased oppression.

This allowed P. Roth in the novel "The Plot Against America" to make an attempt to reconstruct the historical and political myth dominant in American literature, as well as to actualize a number of problems related to anti-militaristic, anti-totalitarian and anti-totalitarian tendencies. The author of the article concluded that P. Roth's novel "The Plot Against America" enriched American Jewish literature of the 20th century. primarily with an original artistic understanding of the phenomenon of the "American dream".

Key words: novel, alternative history, Jewish people, autobiographical nature, war, Nazism, president, main character.

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. духовний стан людини був позначений депресивними настроями, розчаруванням, крахом ілюзій. Саме ці фактори пояснюють поширення в художніх літературах різних народів жанру альтернативної історії. Людина звертається до минулого, осмислює його, прагне усвідомити причинно-наслідкові зв’язки між подіями, її цікавить запитання: «а як би ми жили, якщо б…?», «а чи правильний шлях ми обрали?». Саме твори, написані в жанрі альтернативної історії, передбачають вивчення можливих сценаріїв історичного розвитку на основі реальних фактів. З-поміж митців, які працювали в жанрі альтернативної історії й стали авторами творів, що набули загальносвітового значення, варто згадати Ф. Рота [1], який належить до покоління письменників, що розпочали свою діяльність у післявоєнні роки. Він є «живим класиком» американської літератури, володарем багатьох нагород, а також неодноразовим номінантом на Нобелівську премію з літератури. Протягом кількох десятиліть Ф. Рот зображує реалії американського життя з точки зору американського єврея, нащадка емігрантів із Галичини, що були змушені втекти до США, побоюючись проявів антисемітизму.

Більшість його романів, як зауважують дослідники, ґрунтується на ретельному дослідженні особливостей життя американських євреїв у різноманітних площинах, як-от: сімейні проблеми та подружні стосунки, вплив політики, економіки та історії країни на долі окремих людей, для яких важливим є збереження етнічної ідентичності [2]. Ф. Рот на сьогодні є авторитетним та визначним представником американської етнічної літератури, який у своїх творах пропонує різноманітні варіанти відповіді лише на одне питання: як живеться євреям у сучасній Америці [1].

Роман Ф. Рота «Змова проти Америки» [3] був опублікований у 2004 році, на сьогодні триває робота над українськомовним перекладом цього твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художньо-ідейні особливості творів, написаних у жанрі альтернативної історії, досліджували О. Поліщук [7], Ю. Святець [5], А. Аністратенко [6], які зосереджували увагу на особливостях моделювання авторами художнього світу їхніх творів, а також на специфіці літературного портретування. До функціювання жанру альтернативної історії в сучасній українській літературі ми вже зверталися в попередніх публікаціях у контексті творчості В. Кожелянка [8; 9]. Щодо роману Ф. Рота «Змова проти Америки» варто зауважити, що на сьогодні він залишається недостатньо потлумаченим у літературознавстві, з-поміж праць, у яких проаналізовано окремі аспекти змісту й форми цього твору, – статті Н. Криницької [10], H. Wirth-Nesher [12]. Недостатня дослідженість цього літературного твору, а також суспільна значущість порушених у ньому проблем і зумовлюють актуальність публікації.

Метою цієї статті є аналіз художніх особливостей роману Філіпа Рота «Змова проти Америки»**.**

Виклад основного матеріалу. Згідно зі словником історичних термінів і понять, альтернативна історія – це жанр фантастики, присвячений зображенню реальності, яка могла б бути, якби історія в один зі своїх переломних моментів (точок біфуркації, або ж розвилки) пішла іншим шляхом [4].

В основі альтернативної історії як літературного жанру лежить теорія багатоваріантності історичного розвитку, незумовленості його якимось сенсом, спрямуванням чи метою. Цей підхід вимагає перегляду традиційних лінійних причинно-наслідкових концепцій розвитку, положень історичного детермінізму й теорії історичного прогресу. Варто зауважити, що в таких творах обов’язковим елементом сюжету є зміна історії в минулому. За ідеєю автора, у певний момент історії з якоїсь причини, наприклад, у результаті втручання зовнішніх сил або випадково, трапляється щось діаметрально протилежне до того, що насправді відбувалося в минулому [5]. У результаті цієї зміни відбувається «розгалуження» історії – події розвиваються за іншим сценарієм.

Дослідники [6; 7] визначають такі основні завдання альтернативної історії: аналіз варіантів історичного розвитку народів, країн чи людства в цілому; дослідження причин неможливості певних варіантів розвитку народів, країн чи людства; з’ясування впливу історичного випадку на історію; характеристика взаємовпливів історичних фактів; визначення впливу окремої персоналії на історію.

Принциповими для альтернативної історії є три положення: 1) до точки розходження історія, що описується в літературному творі, ідентична реальній історії нашого світу (тобто альтернативна історія не може базуватись лише на гіпотезах, у творі мають брати участь реальні історичні персонажі); 2) альтернативна історія – це історія людства, а не інших живих істот; 3) якщо у творі використовується прийом з паралельним світом, віртуальною реальністю, то вони мають бути ідентичними історії нашого світу до точки розходження [5].

У зазначеному контексті варто наголосити, що роман Ф. Рота «Змова проти Америки» [3] побудований на єдиному припущенні: в США на президентських виборах 1940 року перемагає не Франклін Делано Рузвельт, демократ і на той момент уже дворазовий президент, а республіканець, популярний льотчик-випробувач Чарльз Ліндберг, військову форму якого прикрашає орден, отриманий від Германа Герінга. Варто зауважити, що на написання цього роману автора надихнуло знайомство з автобіографією Артура Мейера Шлезингера, відомого американського історика, соціального критика та ліберального політичного діяча [2]. Він стверджував, що деякі більш радикально налаштовані республіканські сенатори хотіли висунути Чарльза Ліндберга в ролі опозиціонера та потужного конкурента Франкліна Рузвельта на виборах. Це підштовхнуло письменника до думки, що на хвилі популярності Ліндберг мав значні шанси посісти пост президента, адже він був символом американської мрії, національним героєм, що став еталоном мужності для чоловіків та об'єктом нерозділеного кохання для жінок. «For nearly a decade Lindbergh was as great a hero in our neighborhood as he was everywhere else» [3, с. 3].

У руслі таких подій про вступ США у війну на боці Великобританії і про допомогу СРСР вже не йшлося. Окрім того, Ліндберг, відповідно до мистецького задуму Ф. Рота, зустрівся в Ісландії з Гітлером і оголосив про дружбу між американським і німецьким народами, та почав переймати досвід у німецьких товаришів, передусім державний антисемітизм. «Lindbergh began taking the trips to Nazi Germany that would transform him into a villain for most American Jews. In the course of five visits, <…> he expressed quite openly his high regard for Hitler, calling Germany the world's «most interesting nation» and its leader «a great man». And all this interest and admiration after Hitler's 1935 racial laws had denied Germany's Jews their civil, social, and property rights, nullified their citizenship, and forbidden intermarriage with Aryans» [3, с. 4]. Після близького знайомства з лідером фашистської Германії, Ліндберг почав адаптувати у США більшість радикальних антисемітських ідей та взявся створювати свій варіант Німеччини, але по інший бік Атлантичного океану.

З цього приводу варто констатувати, що реальність роману Філіпа Рота «Змова проти Америки» антиутопічна, оповідачем є маленький Філіп, alter ego автора, хлопчик семи-дев'яти років із єврейської родини, яка мешкає разом із єдиновірцями в одному з кварталів міста Ньюарк штату Нью-Джерсі. роман «Змова проти Америки» містить автобіографічне підґрунтя, оскільки автор зображує антисемітські настрої, що стали частиною його дитинства у місті Ньюарк на Східному узбережжі Америки за часів Другої світової війни.

Ф. Рот пропонує нам зблизька подивитись на проблеми свого суспільства, а відтак дає змогу побачити, що такі чинники, як антисемітизм, небажання жертвувати своїм комфортом і втручатися в «європейську війну», масова свідомість, якою легко маніпулювати, існували і в Америці його дитинства. Так, за словами героя, страх став основним емоційним станом його дитячих років, що переважав над іншими почуттями та спогадами. «Of course no childhood is without its terrors, yet I wonder if I would have been a less frightened boy if Lindbergh hadn't been president or if I hadn't been the offspring of Jews» [3, с. 1]. Саме етнічна приналежність родини визначила її подальшу долю. На відміну від інших своїх романів, Ф. Рот показує, що «єврейство» для його героя не було символом вікових страждань єврейського народу або символом обраності, це був просто факт, який приймався беззастережно, як колір очей або форма вух. Проте він демонструє, як американське суспільство, суспільство толерантності й демократії, свободи й незалежності, починає вселяти хлопчикові страх за себе і свою родину, сором за своє єврейство. «We'd already had a homeland for three generations. I pledged allegiance to the flag of our homeland every morning at school. I sang of its marvels with my classmates at assembly programs. I eagerly observed its national holidays, and without giving a second thought to my affinity for the Fourth of July fireworks or the Thanksgiving turkey or the Decoration Day double-header. Our homeland was America. Then the Republicans nominated Lindbergh and everything changed» [3, с. 3]. Згідно з художньою концепцією автора, саме прихід до влади республіканця Ліндберга поставив хрест на безхмарному існуванні родини хлопчика, що вже встигла виростити не одне покоління дітей у новій країні та перейняти більшу частину місцевих традицій, вправно поєднавши їх із власними.

Описуючи зміни, що відбуваються в сім'ї Рота, у єврейському кварталі Ньюарка, у душах людей загалом очима дитини, автор показує, що, незважаючи на всі декларативні заяви про рівність перед Богом, незалежність та свободу кожного члена суспільства у виборі віросповідання і способу життя, усе це обертається на міф, пусті та пафосні промови, під якими намагаються приховати суворі реалії життя. В очікуванні найгіршого

хлопчик бачить символічний кошмар, у якому на 12 марках серії «Джордж Вашингтон» замість першого президента США зображено Гітлера, а на 10 марках серії «Національні парки» «прямо поверх гір, лісів, річок, гірських піків, гейзерів, кратерів, скелястих берегів, темно-синіх вод і пінистих водоспадів, поверх усього, що вважалося в Америці найсинішим, найзеленішим, найбілішим, а тому потребувало невсипущого захисту, тепер була надрукована чорна свастика» (переклад – О.Л.) [3, с. 51–52].

Події, описані в романі, відображають процес дорослішання героя, те, як він вчився любити, а водночас і ненавидіти, що демонструється на антитетичному зображенні ставлення хлопчика до двох кандидатів у президенти США – Рузвельта та Ліндберга. «Lindbergh was the first famous living American whom I learned to hate-just as President Roosevelt was the first famous living American whom I was taught to love-and so his nomination by the Republicans to run against Roosevelt in 1940 assaulted, as nothing ever had before, that huge endowment of personal security that I had taken for granted as an American child of American parents in an American school in an American city in an America at peace with the world» [3, с. 7].

Показовим прикладом лицемірства, що уособлює у собі жорстокість та двоєдушність влади, стала розмова Германа Рота, батька хлопчика, з поліцейським – символом закону та порядку в американській державі. Адміністрація готелю, у котрому проживало сімейство Рота, уже на наступний день їхнього перебування виставила валізи єврейської родини в коридор, посилаючись на помилку в документації, нібито на їхній номер уже були зареєстровані інші люди. Батько хлопчика відмовився покидати оселю, котру він оплатив ще за кілька місяців до цього. «Officer, you're not understanding me. Why should our reservation take a back seat to theirs? I was with my family at the Lincoln Memorial. They have the Gettysburg Address up on the wall. You know what the words are that are written there? «All men are created equal». «But that doesn't mean all hotel reservations are created equal» [3, с. 33]. Цим діалогом автор відсилає читача до повісті-антиутопії Дж. Оруела «Колгосп тварин», де також висувалась ідея, що «всі тварини рівні, але деякі тварини рівніші, ніж інші» [11, с. 154].

Відповідно, саме так у «Змові проти Америки» продемонстровано поступову зміну гасел і підміну понять, адже особливий шлях Америки – без участі в зарубіжних війнах і поширення «мацаків комунізму», як це було проголошено президентом Ліндбергом, насправді виявилося руйнуванням усього, на чому стоїть Америка. Зокрема президентська програма «З простим народом», яка нібито була покликана ознайомити міську молодь із традиціями й життям у глибинці, виявилася ламанням традицій і звичаїв єврейського товариства, її метою було розпорошення єврейського

населення країною. Міських підлітків єврейського походження агітують працювати 8 тижнів на фермах у глибинці, і багатьом з учасників програми, зокрема брату Філіпа Сенді, вона припала до вподоби. Нова влада також організувала спеціальні програми культурного обміну, завдяки яким єврейські підлітки мали можливість за обміном жити в інших американських сім'ях у південній частині країни та на Середньому Заході. Згідно з офіційними гаслами, метою цієї програми було сприяння її продуктивній асиміляції як повноцінних членів американського суспільства. Після подібного обміну, сімейство Рот не могло впізнати свого сина, котрий раптово озлобився та почав цуратись своєї родини, називаючи їх «гетто-євреями». «He didn't flinch when she hit him, and now, all resistance, he undertook to enlarge his heroism by brazenly telling her, «I'm going to the White House with Aunt Evelyn. I don't care whether you ghetto Jews like it or not» [3, с. 91]. Батькові героя також надійшов лист, у якому йому запропонували взяти участь у програмі переселення, котра начебто обіцяла нові можливості на землях американського Заходу, що дають змогу окремим «обраним» (насправді небажаним особам суспільства) розширити свої кордони та сприяти процвітанню своєї держави. «Metropolitan Life is proud <…> to give emerging American families a once-in-a-lifetime opportunity to move their households, at government expense, in order to strike roots in an inspiring region of America previously inaccessible to them. Homestead 42 will provide a challenging environment steeped in our country's oldest traditions where parents and children can enrich their Americanness over the generations» [3, с. 96]. Цинізм цієї програми також полягав у тому, що її учасниками стають підлітки, які за рахунок свого юнацького максималізму є хорошим матеріалом для виховання відповідно до заповітів Гитлерюгенда.

Відповідно до авторського задуму, у нових суспільних реаліях єврейську еліту очолювали рабе Бенгельсдорф і тітка Евелін, котрі стали на чолі комітету у справах нацменшин при Міністерстві внутрішніх справ. Сам факт створення подібного міністерства вже говорить про зниження статусу євреїв, порівняно з іншими громадянами США. Саме так Ф. Рот показує, що непорушна впевненість та віра в американську мрію ґрунтується на багаторічній історії Америки, котра слугувала символом оплоту і гарантом свободи, але один крок убік від магістральної лінії розвитку суспільства може умить знищити всю країну. У «Змові проти Америки» Ф. Рот намагається дослідити коріння антисемітизму, а водночас показує, що значить жити в постійному очікуванні кінця світу. Коли Ліндберг став президентом, американські євреї зрозуміли, що тепер над ними нависла серйозна загроза: одні почали чинити супротив, інші намагались домовитись з новою владою, хтось взагалі вирішив переселитися до Канади.

«Some among our friends and neighbors had already begun talking about leaving the country and migrating to Canada should the Lindbergh administration openly turn against the Jews, and so a trip to Canada would also familiarize us with a potential haven from persecution. Back in February, my cousin Alvin had already left for Canada to join the Canadian armed forces, just as he said he would, and fight on the British side against Hitler» [3, с. 21].

Парадоксальність ситуації полягає в тому, що президент Ліндберг – це американський Гітлер, який захопив владу не в результаті путчу, а був обраний на демократичних виборах переважною більшістю голосів. Відповідно, у романі поставлено під сумнів донині непохитну віру в те, що Америка – країна свободи й демократії, непримиренний ворог диктатури і фашизму. Прихід до влади нової політичної постаті та введення радикального політичного курсу приносить розкол у сім'ю героя: двоюрідний брат Філіпа, Елвін, приєднується до рядів канадської армії, аби протистояти фашистському загарбуванню Європи. Втрата ноги під час воєнних дій та повернення додому зі зруйнованими надіями та ідеями стають переламними в житті Елвіна. Так він стає рекетиром. «The Jews? I wrecked my life for the Jews! I lost my fuckin' leg for the Jews! I lost my fuckin' leg for you! What did I give a shit either way about Lindbergh? But you send me to go fuckin' fight him, and the stupid fuckin' kid I am, I go. And look, look, Uncle Fucking Disaster – I have no fucking leg!» [3, с. 140]. Ці слова Елвіна демонструють усю глибину чорного розпачу, що панує в його душі. Він зненавидів самого себе за те, що в юні роки вважав себе спроможним дати опір Гітлеру й через свої переконання втратив ногу. Хлопець не був у змозі прийняти себе як представника єврейської діаспори, він ненавидів своє оточення за те, що влада обрала його та багатьох інших жертвами антисемітського переслідування. На цьому прикладі Ф. Рот майстерно демонструє, як важко опиратися пропаганді, як меншість пристосовується до більшості та приймає нові правила життя. Найбільш стоїчними персонажами, які не піддаються масовому зомбуванню, для Філіпа залишаються його батьки Герман та Бесс та журналіст Волтер Вінчелл, запеклий борець із новим режимом і згодом кандидат у президенти, убивство якого стає каталізатором кінця цього режиму.

На сторінках свого роману Ф. Рот нібито здійснює розтин людських цінностей, розмежовуючи їх на справжні та несправжні, а потім демонструє, що, навіть керуючись справжніми цінностями можна отримати абсолютно протилежні результати, що неможливо досягти добра, не причинивши кривди іншим, і що дійсність є явищем загадковим та доволі хитким. Так, вільна країна Америка, що стала притулком для всіх єврейських сімей Ньюарка, яку вони називали «своєю Америкою», раптово стала «їхньою

Америкою», чужою країною антисемітські налаштованих ірландців і німців, поплічників фашистської Німеччини.

Звісно, у фокусі уваги письменника перебуває основне для нього питання – єврейське. Він прагне відтворити менталітет народу, який відчував страх погромів, успадкований від предків, і страх утратити Америку рівних можливостей, яка стала безпечною «землею обітованою» для вже трьох поколінь родини Ротів. Зауважимо, що до створення держави Ізраїль США були єдиною країною, де єврейські іммігранти почували себе майже на рівних з іншим білим населенням. В альтернативній історії Ф. Рота майстерно передано, як крок за кроком ця країна втрачає себе і щось неприйнятне вчора вже не шокує сьогодні. Спочатку більшість американців обожнюють Ліндберга як утілення героїчного духу нації, згодом Ліндберг на чолі комітету «Америка понад усе» вирішує взяти участь у президентських перегонах, і вся вулиця Саміт-авеню, де живуть Роти, із жахом стежить за новинами, знаючи про його контакти з нацистами, однак маси американців згодні з Ліндбергом, що Рузвельту та його друзям-бізнесменам вигідна війна, а США вона не потрібна, і навіть духовний єврейський лідер – рабин Лайонел Бенгельсдорф підтримує Лінді.

Варто наголосити, що Лайонел Бенгельсдорф утілює думки тієї частини іммігрантів, які приймають концепцію Теодора Рузвельта про неприпустимість «подвійної лояльності»: «Кожен, хто стверджує, що він і американець, і ще хтось, не є американцем» (переклад – О.Л.) [3]. Для рабина та його прихильників, з-поміж яких – старший брат Філіпа Сенді та сестра матері Евелін, яка навіть згодом стане дружиною Бенгельсдорфа, – розвиток американських ідеалів означає максимальне розчинення в «плавильному котлі» націй, відмову від етнічної, расової, релігійної «обмеженості». Можливо, саме в цій концепції «плавильного котла» Ф. Рот бачить загрозу, яка може бути реалізована прихильниками тоталітаризму для захоплення влади в країні. Надалі письменник показує, як ця загроза діє: згодом популіст Ліндберг, який слухає поради Бенгельсдорфа, уже не дозволяє собі відвертих антисемітських висловів, а рабин роз'яснює народу в радіопередачах, що контакти пілота з нацистами були розвідувальною місією заради покращення військового потенціалу США, а найголовніше для країни – це мир за будь-яку ціну та життя «синів протестантських родин, і синів католицьких родин, і синів єврейських родин» [3]. Рабин ніби легітимізує («робить кошерним», за словами кузена Філіпа Елвіна [3]) Ліндберга для великої кількості американців, і пілот із легкістю перемагає Франкліна Рузвельта на виборах. Протягом двох років правління Ліндберга народна любов та підтримка його дій зростають, Рузвельт відходить у тінь, припиняють активну діяльність опозиційні газети та радіопередачі, США

солідарні з нацистами на міжнародній арені, підтримуючи ембарго на постачання зброї для знесилених Британії та СРСР, які борються з Гітлером.

Американський переполох на сторінках роману Ф. Рота закінчився так само раптово, як і почався. Після загадкового зникнення особистого літака Ліндберга, а також не менш загадкового викрадення його сина, антисемітські настрої починають загострюватись у суспільстві.

Поширювались чутки про єврейську змову з метою скинення президента США. У своїй екстреній промові перша леді Енн Ліндберг звертається до американського суспільства з метою подолання міжетнічного протистояння та дає початок виборам нового президента. «In my husband's name, I ask all National Guard units to disarm and disband and for our guardsmen to return to civilian life. I ask all members of the United States armed forces to leave our cities and to regroup at their home bases under the command of their authorized senior officers. I ask the FBI to release all of those arrested on charges of conspiring to harm my husband and to restore immediately their full rights as citizens» [3, с. 149]. У ході виборчого процесу перемогу здобуває Франклін Рузвельт, і ситуація починає втрачати свою напругу. На цьому етапі після того, як Японія атакувала Перл Харбор, країна поринає у вир війни. Історія повертається до свого реального сценарію.

Водночас зауважимо, що письменник до останніх сторінок роману залишає відкритими болючі питання: чи дійсно все це було «змовою проти Америки» з боку нацистів, які викрали сина Ліндберга та шантажували його? Зникнення Ліндберга – це нещасний випадок, самогубство, втеча чи щось інше? Чи дійшло б у США до погромів та загибелі ста двадцяти двох людей, якби єврей Вінчелл не розпочав свою передвиборчу агітацію по країні з нищівною критикою улюбленця американців Лінді? Злим чи добрим генієм для євреїв був рабин Бенгельсдорф, який співпрацював з урядом Ліндберга? Адже, з одного боку, він допомагав реалізовувати програми маргіналізації або асиміляції одновірців, але, з іншого, саме його моральний вплив на родину Ліндбергів, можливо, утримував президента від «остаточного розв'язання єврейського питання», як вимагали нацисти.

Наприкінці твору Рот пропонує «справжній літопис життя ключових персонажів» [3, с. 363], доводячи, що його ретропрогноз має право на існування, позаяк відповідає реальним політичним поглядам та вчинкам описаних у романі історичних постатей. Однак, як показує автор, навіть у найгіршому випадку втрата демократичного курсу його країною може бути лише короткочасним небезпечним віражем. Фактично, цей роман є зізнанням сімдесятирічного автора в любові до Америки – країни, де успішний антисемітський, тоталітарний чи фашистський сценарій є неможливим.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Жанр альтернативної історії набуває особливої популярності наприкінці XX – на початку XXI ст., що пов'язане з кризовими проявами в суспільному житті, пошуками можливих шляхів історичного розвитку, а також визначенням варіантів для подальшої еволюції цивілізації. Ф. Роту у романі «Змова проти Америки» вдалось художньо втілити доволі реалістичний варіант розвитку історії краху демократичної свободи США. Звертаючись до реальних історичних постатей, Ф. Рот продемонстрував альтернативне прочитання звичних подій, зобразив, як одна постать може змінити життя цілої країни, розпаливши вогонь протистояння та ненависті. Художня концепція автора в романі «Змова проти Америки» ґрунтується на автобіографічній основі й спробах осмислення історичної долі єврейського народу загалом і власної родини зокрема. Аналіз художньо-ідейного змісту роману Ф. Рота дає підстави для висновку, що він звернувся до альтернативної історії, щоб продемонструвати майже непомітну межу між демократією і фашизмом, свободою та рабством, соціальною рівністю та упередженим пригніченням. Письменник здійснив спробу реконструкції панівного в американській літературі історичного й політичного міфу, а також збагатив американську єврейську літературу XX століття оригінальним мистецьким осмисленням феномена «американської мрії».

Перспективи подальших досліджень убачаємо в порівняльно-зіставних студіях, присвячених творам, написаних у жанрі альтернативної історії в різних національних літературах.

Література:

1. Philip Roth. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Roth. (дата звернення: 14.09.2025).

2. Roiphe A. Jewish American Literature Today. URL: www.myjewishlearning.com/culture/literature/finalEditToJewishamericanliterature. (дата звернення: 14.09.2025).

3. Roth Philip. The Plot Against America. URL: http://royallib.com/book/Roth_Philip/The_Plot_Against_America.html. (дата звернення: 14.09.2025).

4. Мартинова І.С. Словник історичних термінів і понять. Київ: Прапор, 2011. 228с.

5. Святець Ю. А. Злами в історії як точки біфуркації. Ейдос. Альманах теорії та історії історичної науки. Київ: Ін-т історії України, 2008. Вип. 3. Ч. 1. С. 297–318.

6. Аністратенко А. Альтернативна історія в українській літературі: монографія. Чернівці: вид-во БДМУ, 2016. 208 с.

7. Поліщук О. Історична альтернативістика. Література non fiction: теоретичний вимір: монографія. Київ: Бураго Д. С. 2018. С. 62–75.

8. Лілік О. О. У просторі сучасної альтернативної історії: матеріали до вивчення роману Василя Кожелянка «Тероріум». *Українська література в загальноосвітній школі.* 2013. №3. С. 30–35.

9. Жила С.О., Лілік О.О. Вивчення історичних творів у школі: посібник для вчителя. Чернігів, 2014.

10. Криницька Н. І. Альтернативна історія США в романах Філіпа Діка «Людина у високому замку» (1962) та Філіпа Рота «Змова протии Америки» Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна Серія «Філологія».2004.Вип.83,С.88-97.

11. George Orwell Animal Farm. URL: https://www.george-orwell.org/Animal _Farm/0.html. (дата звернення: 14.09.2025).

12. Wirth-Nesher H. Philip Roth, American Pastoral. A New Literary History of America. Edited by G. Marcus and W. Sollors. The Belknap Press of Harvard University Press, 2009. P. 1025-1030.

References:

1. Philip Roth. Retrived from: https://en.wikipedia.org/wiki/Philip_Roth. [in English].

2. Roiphe A. Jewish American Literature Today. Retrived from: www.myjewish learning.com/culture/literature/finalEditToJewishamericanliterature. [in English].

3. Roth Philip. The Plot Against America. Retrived from: http://royallib.com/ book/Roth_Philip/The_Plot_Against_America.html. [in English].

4. Martynova, I.S. (2011). Slovnyk istorychnykh terminiv i poniat [Dictionary of historical terms and concepts]. Kyiv: Prapor. [in Ukrainian].

5. Sviatets, Yu. A. (2008). Zlamy v istorii yak tochky bifurkatsii [Breaks in history as points of bifurcation]. Eidos. Almanakh teorii ta istorii istorychnoi nauky [Eidos. Almanac of theory and history of historical science]. Kyiv: In-t istorii Ukrainy, 3, 1, 297–318. [in Ukrainian].

6. Anistratenko, A. (2016). Alternatyvna istoriia v ukrainskii literaturi: monohrafiia [Alternative history in Ukrainian literature: monograph]. Chernivtsi: vyd-vo BDMU. [in Ukrainian].

7. Polishchuk, O. (2018). Istorychna alternatyvistyka. Literatura non fiction: teoretychnyi vymir: monohrafiia [Historical alternative studies. Non-fiction literature: theoretical dimension: monograph]. Kyiv: Buraho D. S, 62–75. [in Ukrainian].

8. Lilik, O. O. (2013). U prostori suchasnoi alternatyvnoi istorii: materialy do vyvchennia romanu Vasylia Kozhelianka «Terorium» [In the space of modern alternative history: materials for studying Vasyl Kozhelyanko's novel "Terorium"]. Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli [Ukrainian literature in a secondary school], 3, 30–35. [in Ukrainian].

9. Zhyla, S.O., Lilik, O.O. (2015). Vyvchennia istorychnyh tvoriv u shkoli: posibnyk dlia vchytelia [Studying historical works at school: a guide for teachers]. Chernihiv, 2014. [in Ukrainian].

10. Krynytska, N. I. (2004). Alternatyvna istoriia SShA v romanakh Filipa Dika «Liudyna u vysokomu zamku» (1962) ta Filipa Rota «Zmova protyy Ameryky» [Alternative history of the USA in Philip Dick's novels "The Man in the High Castle" (1962) and Philip Roth's "The Plot Against America"]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina Seriia «Filolohiia» [Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University Series "Philology"], 83, 88-97. [in Ukrainian].

11. George, Orwell Animal Farm. Retrived from: https://www.george-orwell.org/ Animal_Farm/0.html. [in English].

12. Wirth-Nesher, H. (2009). Philip Roth, American Pastoral. A New Literary History of America. Edited by G. Marcus and W. Sollors. The Belknap Press of Harvard University Press, 1025-1030. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 811.111'42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-596-608

Лілік Ольга Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, літератури та журналістики, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м.Чернігів, http://orcid.org/0000-0002-5187-1944

Грищенко Олександра Дмитрівна ліцеїстка суспільно-гуманітарного профілю (мовна галузь), КЗ «Чернігівський обласний науковий ліцей», м.Чернігів, http://orcid.org/0009-0003-0401-5242

КОМУНІКАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВІРТУАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СЕРГІЯ ПРИТУЛИ (НА МАТЕРІАЛАХ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ)

Анотація. У статті проаналізовано основні комунікаційні стратегії віртуальної мовної особистості теле й радіоведучого, громадського діяча, волонтера Сергія Притули (на матеріалах соціальних мереж). Обґрунтовано доцільність вживання поняття «комунікаційна стратегія» в значенні набору макрорівневих комунікаційних рішень, ухвалених відповідно до встановлених цілей комунікації та очікуваної реакції аудиторії, що спрямовані інформування громадськості, а також на зміну настанов та поведінки представників цільової аудиторії з метою спонукання до тієї дії, яка була закладена в основу комунікаційної стратегії як ціль.

Констатовано, що соціальні мережі на сьогодні стають простором для функціювання й віртуальних мовних особистостей політичних і громадських діячів, волонтерів, митців тощо. Обґрунтовано, що віртуальна мовна особистість – це вербалізований образ, створений у цифровому просторі, який може відрізнятися від реальної особистості. Це феномен, що виникає у віртуальному середовищі, де людина може змінювати свою ідентичність, створюючи певний мовний портрет за допомогою слів, стилів спілкування та вибору мовних засобів. Проведено аналіз змісту та стилю повідомлень віртуальної мовної особистості Сергія Притула на матеріалі таких соціальних мереж, як Instagram, Facebook, Telegram, X (Twitter), YouTube та TikTok. Обґрунтовано особливості комунікування досліджуваної персоналії з цільовою аудиторією в кожній із мереж, запропоновано систематизовану інформацію про цільову аудиторію, кількість підписників, особливості контенту й мету його використання.

На основі аналізу дописів було виокремлено кілька головних стратегій, які послідовно реалізує віртуальна мовна особистість Сергія Притули в соціальних мережах, як-от: раціонально-інформаційна; емоційно-мотиваційна; стратегія прозорості; стратегія спільноти; мовна гнучкість; автентичність.

Висловлено припущення, що комунікаційна стратегія віртуальної мовної особистості Сергія Притули є досить ефективною й ретельно розробленою, водночас зроблено висновок, що вона залежить здебільшого від його харизми, що унеможливлює її масштабування чи делегування цих функцій комусь іншому.

Ключові слова: комунікаційні стратегії, Сергій Притула, соціальні мережі, волонтерство, громадянська активність, віртуальна мовна особистість.

Lilik Olha Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Ukrainian Language, Literature and Journalism, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», Chernihiv, http://orcis.org/0000-0002-5187-1944

Hryshchenko Oleksandra Dmytrivna students of social and humanitarian profile (language branch), Communal Establishment “Chernihiv Regiona Science-Based Lyceum” Of Chernihiv Regional Council, Chernihiv, http://orcid.org/0009-0003-0401-5242

COMMUNICATION STRATEGIES OF THE VIRTUAL LANGUAGE PERSONALITY SERGII PRYTULA (BASED ON SOCIAL NETWORK MATERIALS)

Abstract. The authors of this article analyze the main communication strategies of the virtual speech personality of the TV and radio host, public figure, volunteer Sergii Prytula (based on social media materials). The feasibility of using the concept of "communication strategy" in the sense of a set of macro-level communication decisions adopted in accordance with the established communication goals and the expected audience reaction, which are aimed at informing the public, as well as changing the attitudes and behavior of representatives of the target audience in order to encourage the action that was laid down as the basis of the communication strategy as a goal, is substantiated.

It is stated that social networks are now becoming a space for the functioning of virtual speech personalities of political and public figures, volunteers, artists, etc. It is substantiated that a virtual language personality is a

verbalized image created in digital space, which may differ from a real personality. This is a phenomenon that occurs in a virtual environment, where a person can change his identity, creating a certain language portrait using words, communication styles and the choice of language means.

The content and style of messages of the virtual language personality Serhii Prytula on social networks such as Instagram, Facebook, Telegram, X (Twitter), YouTube and TikTok were analyzed. The features of communication of the studied personality with the target audience in each of the networks were substantiated, and systematized information was offered on the number of subscribers, features of the content and the purpose of its use.

Based on the analysis of the posts, several main strategies were identified that the virtual language personality Serhii Prytula consistently implements in social networks, such as: rational-informational; emotional-motivational; transparency strategy; community strategy; language flexibility; authenticity.

It is suggested that the communication strategy of Serhii Prytula's virtual speech personality is quite effective and carefully developed, at the same time it is concluded that it depends mostly on his charisma, which makes it impossible to scale it up or delegate these functions to someone else.

Keywords: communication strategies, Serhii Prytula, social networks, volunteering, civic activism, virtual speech personality.

Постановка проблеми. У сучасному контексті соціальні мережі вже не є лише формою комунікації чи розваги, а стали формою суспільного життя; вони адаптовані до формування суспільних настроїв і, можливо, громадської свідомості в багатьох аспектах. Це особливо виражено під час війни, коли онлайнова взаємодія стає передусім мережею підтримки, натхнення та гуртування, а водночас простором для маніпулятивного впливу. З огляду на це, постає необхідність дослідження комунікаційних стратегій українських громадських діячів, волонтерів, інфлюенсерів, з'ясування механізмів їхнього впливу на аудиторію. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує віртуальна мовна особистість Сергія Притули – українського громадського та політичного діяча, засновника Благодійного фонду Сергія Притули, волонтера, теле й радіоведучого, актора [9]. Аналіз його сторінок у соціальних мережах дає підстави для припущення, що це не просто інформаційні канали, а добре налагоджена й дієва система комунікацій із соціумом, спрямована на реалізацію різноманітних комунікативних стратегій, як-от: інформування, залучення, емоційна підтримка, створення спільноти одночасно на різних рівнях [14]. Слушною є думка, що ефективність його дописів, присвячених волонтерській діяльності й суспільному життю, здебільшого є результатом особистого

бренду, розвиненого ще до війни, у часи роботи на радіо й телебаченні. Відповідно, постає необхідність аналізу мережевої активності віртуальної мовної особистості Сергія Притули, дослідження його комунікаційних стратегій і засобів їхньої реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення поняття «віртуальна мовна особистість» запропоноване такими вченими, як: І. Велика, А. Загнітко, В. Папіш, Т. Храбан. Особливості функціювання мовної особистості в інтернет-дискурсі досліджували Л. Компанцева, У. Лешко, А. Доценко, Л. Славова, Д. Крістал тощо. Комунікаційні стратегії й засоби їх реалізації в різних сферах громадського життя схарактеризували Ф. Клемпіт, Ф. Кольбер, Л. Монастирьова. Водночас постає необхідність дослідження особливостей реалізації комунікативних стратегій віртуальних мовних особистостей сучасних українських лідерів громадської думки.

Мета статті – проаналізувати основні комунікаційні стратегії віртуальної мовної особистості Сергія Притули (на матеріалах соціальних мереж).

Виклад основного матеріалу. В умовах, коли брендам, компаніям та організаціям необхідно доносити до широких верств населення загалом і цільової аудиторії зокрема інформацію про певні ініціативи, продукти чи проєкти, постає необхідність розроблення комунікаційних стратегій, які Ф.Г. Клемпіт розглядав як набір макрорівневих комунікаційних рішень, ухвалених відповідно до встановлених цілей комунікації та очікуваної реакції аудиторії, що і є підставою до дії [11]. Ф. Кольбер зазначає, що план комунікаційної стратегії передусім має бути практичним інструментом та дійсно використовуватись для досягнення цілей у певних сегментах, де зосереджена цільова аудиторія. Відповідно, комунікаційна стратегія має відповідати на шість ключових запитань: 1) «Хто?» (на яку цільову аудиторію орієнтується компанія чи окрема особистість); 2) «Що?» (ключові повідомлення – їхня основа); 3) «Коли?» (визначення часових меж); 4) «Кому?» (сегменти отримувачів ключових аудиторій); 5) «Як?» (способи досягнення цілей та їхня специфіка); 6) «Які результати?» (визначення дієвості стратегічних рішень, як відреагувала аудиторія в кількісних показниках) [12].

Аналіз наукових публікацій дає підстави для висновку, що комунікаційні стратегії вирізняються низкою таких ознак:

- динамічний характер, що зумовлений необхідністю регулярного перегляду на основі аналізу активностей цільових груп громадськості та їхніх запитів;
- багатовекторність комунікації, а відповідно, використання різноманітних каналів;

- успіх стратегії детермінований кількістю встановлених та налагоджених зв'язків із сегментованими аудиторіями;
- стратегія має чітко окреслювати послідовність та зміст необхідних комунікаційних рішень і давати відповідь на запитання «Хто?», «Що?», «Коли?», «Чому?», «Як?», «Які результати?»;
- обрана стратегія має не лише впливати на рівень поінформованості, але й позначатися на зміні настанов та поведінки представників цільової аудиторії з метою спонукання до тієї дії, яка була закладена в основу комунікаційної стратегії як ціль.

Це дає підстави розглядати поняття «комунікаційна стратегія» в значенні набору макрорівневих комунікаційних рішень, ухвалених відповідно до встановлених цілей комунікації та очікуваної реакції аудиторії, що спрямовані на інформування громадськості, а також на зміну настанов та поведінки представників цільової аудиторії з метою спонукання до тієї дії, яка була закладена в основу комунікаційної стратегії як ціль.

Як слушно й обґрунтовано зауважують О. Дубіна, М. Співак, серед інструментів комунікації, поряд із політичною пропагандою, агітацією, рекламою, політичними дебатами, виступами, друкованими виданнями та ЗМІ, особливого значення набувають Інтернет і соціальні мережі [1, с. 221].

Маємо підстави констатувати, що вони стають простором для функціювання й віртуальних мовних особистостей політичних і громадських діячів, волонтерів, митців тощо. Як зазначає Т. Храбан, віртуальну мовну особистість можна розглядати як «реальну мовну особистість, яка заглиблена в ситуацію спілкування у віртуальній реальності» [10]. Вона наголошує, що віртуальна особистість не заміняє реальну і не протистоїть їй, а є фактично новим вектором розвитку власного «Я» й самоутвердження реальної персоналії. На нашу думку, віртуальна мовна особистість – це вербалізований образ, створений у цифровому просторі, який може відрізнятися від реальної особистості. Це феномен, що виникає у віртуальному середовищі, де людина може змінювати свою ідентичність, створюючи певний мовний портрет за допомогою слів, стилів спілкування та вибору мовних засобів. У численних психологічних працях доведено, що віртуальність провокує персоналію на звільнення прихованих рис її особистості, які в реальному житті обмежені психологічними комплексами, причому звільнення це відбувається саме в мовній сфері, оскільки сама людина існує в інтернеті передусім у мовній формі. Проте варто зазначити, що це не може стосуватися всіх без винятку, оскільки, наприклад, Сергій Притула активно розвивав свій особистий бренд ще з 1998 року, коли пройшов кастинг на посаду радіоведучого і з'явився в ефірі «Радіо Тернопіль 106.1 FM» під псевдонімом «Сірий». Згодом він займався

промоакціями, організацією концертів, гастролював із командами КВК Україною, а з 2004 року починається його активна кар'єра на телебаченні, зокрема з-поміж найбільш яскравих проєктів варто згадати програму «Було ваше, стало наше» на телеканалі «Інтер», ранковий ефір Нового каналу, телешоу «Підйом», скетч-шоу «Файна Юкрайна» на Новому каналі, гумористичне шоу «Вар'яти», розважальне телешоу «Хто зверху?», а також «Педан-Притула шоу», український національний відбір на пісенний конкурс «Євробачення» тощо [9]. З початком російсько-української війни Сергій Притула займається активною волонтерською діяльністю. Це дає підстави для висновку, що віртуальна мовна особистість Сергія Притули є результатом реалізації певної стратегії, що формувалася на основі досвіду медіадіяльності й вивчення цільової аудиторії. Як показує аналіз соціальних мереж Сергія Притули станом на 2025 рік, він активно використовує шість основних платформ: Instagram, Facebook, Telegram, X (Twitter), YouTube і TikTok. У кожній із них простежується своя логіка подачі контенту, своя аудиторія і, відповідно, окремий набір комунікативних стратегій.

Таблиця 1

Загальна таблиця аналізу соцмереж Сергія Притули (2025 рік)

Соцмережа	Нікнейм	Підписники (жовтень 2025)	Тип контенту	Мета використання
Instagram	@siriy_ua	1,8 млн	Фото/відео зі зборів, анонси, звіти, особисті звернення та дописи про особисте життя	Візуалізація, мобілізація донорів, підтримка духу
Facebook	@Сергій Притула	1,4 млн	Звіти про заходи, зустрічі, збори, реакції/роздуми на новини	Інформування, формування думки, прозорість
Telegram	@serhiyprytula	135 тис.	Короткі повідомлення, звіти (застосування техніки), заклики донатити	Оперативне інформування, мобілізація підтримки, емоційний контакт
X (Twitter)	@serhiyprytula	1,7 млн	Короткі твіти, коментарі до подій, ретвіти	Комунікація з міжнародною аудиторією, політичні коментарі

Соцмережа	Нікнейм	Підписники (жовтень 2025)	Тип контенту	Мета використання
YouTube	@Prytula	649 тис.	Довгі відео, Shorts, подкасти про волонтерство (комедійний формат)	Детальне інформування, звітування, інтерв'ю
TikTok	@serhiyprytula	627,6 тис.	Вирізки з інтерв'ю,заклики донатити, ілюстрація діяльності	Залучення молодшої аудиторії, популяризація через розважальний контент

На нашу думку, Instagram є переважно простором для емоційного контакту Сергія Притули з підписниками: тут розміщені фото та відеозвіти, особисті звернення, короткі історії про людей, яким Благодійний Фонд надає допомогу й підтримку. Це дає змогу досягти відчуття близькості та відкритості через візуалізацію. Сергій Притула часто ділиться не лише офіційними результатами зустрічей, але й міжособистісними, емоційно-почуттєвими аспектами волонтерства: скільки людей обіймаються, посміхаються або отримують маленькі «дякую» від військових. Отже, саме в цьому середовищі досліджувана віртуальна мовна особистість формує атмосферу довіри та емоційного взаємозв'язку між підписниками та кореспондентами [1].

Facebook виконує зовсім іншу мету – це середовище для глибшого аналізу, рефлексій та пояснень. Тут більше тексту й менше візуальних ефектів, що дає змогу забезпечити суттєвий обсяг і глибину змісту. Сергій Притула часто комунікує позицію очолюваного ним благодійного фонду на Facebook, ділиться своїми поглядами на соціальні питання та реагує на події. Аналіз матеріалів у цій соціальній мережі дає змогу констатувати, що це логічно обґрунтований текст, часто з елементами журналістики. Отже, він створює образ віртуальної особистості, якій можна довіряти не лише гроші, але й думку [14].

Telegram є простором для дій: тут розміщено багато коротких повідомлень, закликів, уточнень щодо волонтерської діяльності, а також звітності про передавання обладнання певним військовим підрозділам. Це дає змогу транслювати повідомлення стисло та безпосередньо. Тон досліджуваної віртуальної мовної особистості емоційний, але не надмірний – достатній для того, щоб відчути певний прямий контакт: «привіт усім, ось

новини, і ось що ми зробили» і «ось куди пішли гроші» — для комунікаційної стратегії Сергія Притули на цей момент telegram-канал забезпечує максимально швидке інформування, чесність та конкретність [8].

Для спілкування й позиціонування своєї віртуальної мовної особистості на міжнародному рівні він використовує платформу X (Twitter), де розміщує твіти англійською мовою, короткі відповіді, згадки про збори чи проєкти, які створюють відчуття відкритості до світу. Ця мережа сприяє донесенню ідей і досягнень Сергія Притули до широкого кола журналістів, дипломатів та донорів, а також дає змогу залишатися впізнаваним у своєму тоні — спокійному, іронічному, упевненому, проте без пафосу [18].

На нашу думку, YouTube для віртуальної мовної особистості Сергія Притули є додатковою формою комунікації. Там можна знайти довші відео, інтерв'ю, звіти, та навіть подкасти. Відеоформа дає йому змогу поєднувати інформативність із людяністю: окрім інформації, тут можна знайти життєві історії, жарти, іноді навіть ностальгічні нотки, разом із даними. Фактично, це не просто сухий виклад інформації, а жвавий діалог із широкою аудиторією [19].

TikTok, як відомо, є передусім «платформою для молоді». У цій мережі Сергій Притула розміщує фрагменти з інтерв'ю, короткі звернення, які, крім розважального, мають мотиваційний вплив. Він спілкується тут менш формально, але не менш щиро, із гумором. Зауважимо, що ця соціальна мережа дає змогу віртуальній мовній особистості взаємодіями з аудиторією, яка не читає дописи у Facebook, або, можливо, навіть не знає про Telegram, але живе у світі коротких відео.

Отже, Сергій Притула досить широко представлений у соціальних мережах, до функціювання в кожній із них його віртуальна мовна особистість підходить із певною стратегією, на основі вивчення аудиторії реципієнтів. Водночас така широка присутність у різних мережах має певний недолік: його повідомлення не завжди координуються між платформами, подекуди певна інформація подається з різним емоційним забарвленням, що може сприяти відчуттю «інформаційного шуму». Це інтуїтивно зрозуміло з великою комунікаційною системою, але це затінює те, що передається в першу чергу [16].

Проаналізувавши кілька публікацій у різні періоди, бачимо, як трансформуються тональність і стиль Сергія Притули, але не змінюється головна мета – створити й підтримувати зв’язок із громадськістю. Зокрема в вересневому пості 2025 року (Instagram) поєднується діловий і емоційний регістри: спершу точні цифри, звіт, серйозний опис, а далі теплі слова подяки, емотикони, живі інтонації. Така композиція викликає довіру, адже за раціональною структурою видно справжню людину. Цей баланс між

офіційністю й людяністю — це досить ефективна стратегія, яка працює саме у волонтерському середовищі [3].

Травневий пост того ж року має інший темпоритм і тональність. Побудований за принципом повтору («Це коли…», «Це обійняти…»), він звучить як короткий монолог, майже віршований.

Так Сергій Притула забезпечує емоційність і водночас простоту свого інформаційного повідомлення – він говорить не «для ефекту», а «від серця». На нашу думку, його комунікаційною стратегією в цьому випадку є не звіт, а підтримка. На реалізацію цього завдання спрямовані й використані віртуальною мовною особистістю мовні засоби — короткі речення, парцеляція, фразеологізми, які створюють ефект живої розмови, ніби персоналія ділиться враженнями з друзями [6].

У січневому пості 2025 року особливо виразно проявляється імперативна стратегія. Використані автором мовні засоби (повтори, окличні речення, поєднання розмовних і англомовних елементів («нон-стоп»)) свідчать про заклик, створюють ефект дії, енергії. Відчувається, що для віртуальної мовної особистості важливо не просто повідомити, а підштовхнути до участі, зарядити аудиторію [1].

У дописах попередніх років, наприклад, у вересні 2024 року, Сергій Притула використовує жаргонізми, що мають ефект згрубілості («затрофеїли», «бісить триколор»). Проте це не знижує рівня комунікації, а навпаки, робить її правдивою, живою, такою, яку розуміють «свої». Поряд із тим у дописах Сергія Притули в соціальних мережах завжди прослідковується чітка моральна позиція, а також фінальний акцент, який увиразнює сенс – забезпечення емоційної підтримки, заклик до дії, посилення віри в перемогу [4; 5].

Проте така гнучкість стилю не завжди працює однаково. Іноді надмір емоцій чи жартів у контексті трагічних подій може виглядати неоднозначно. Це тонка грань, яку Сергій Притула, на нашу думку, як правило, відчуває, але не завжди ідеально дотримує.

Саме тут проявляється людський фактор – емоційність, що є водночас силою й ризиком його комунікації [16].

Узагальнюючи, можемо виокремити кілька головних стратегій, які послідовно реалізує віртуальна мовна особистість Сергія Притули в соціальних мережах:

- раціонально-інформаційна стратегія, що ґрунтується на точних звітах, фактах, цифрах, що підкріплюють довіру до персоналії, а відтак і до очолюваного нею фонду;

- емоційно-мотиваційна, що пов’язана з теплими зверненнями, закликами, повторами, короткими емоційними реченнями;

- стратегія прозорості, репрезентована через постійне пояснення процесів, відкритість до аудиту, звітування;

- стратегія спільноти, яка полягає у створенні ефекту «ми», що досягається шляхом уживання виразів «дякую всім, хто донатив», «ми зробили це разом»;

- мовна гнучкість, що виражається через поєднання офіційних і розмовних елементів, українізованих англіцизмів, жаргонізмів, які роблять дописи Сергія Притули сучасними, а водночас близькими й зрозумілими для читачів;

- автентичність, яку можна розглядати як одну з основних, оскільки завдяки їй комунікація Сергія Притули сприймається як справжня, не така, що була штучно змодельована.

Водночас, погоджуючись із дослідниками медіа комунікацій, зауважимо, що така комунікаційна стратегія віртуальної мовної особистості Сергія Притули залежить здебільшого від його харизми, що унеможливлює її масштабування чи делегування цих функцій комусь іншому. Якщо завтра вести ці сторінки почне інша людина, ефект може зменшитись. Це свідчить про сильну персоніфікацію бренду, що, з одного боку, додає енергії, а з іншого – робить цю віртуальну мовну особистість вразливішою [14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, комунікативна стратегія віртуальної мовної особистості Сергія Притули в соціальних мережах – це цілісна система, що поєднує логіку й емоцію, звітність і людяність. Вона ґрунтується на балансі між офіційним і щирим тоном, між цифрами і життєвими історіями. Через застосування певних мовних засобів, емоційність, постійний діалог він формує довіру й об'єднує людей навколо ідеї допомоги. На сьогодні медіапростір Сергія Притули є прикладом ефективної громадянської комунікації, побудованої не на лозунгах, а на справжній взаємодії – там, де кожне слово має вагу, бо за ним стоїть дія. Перспективи подальших досліджень убачаємо в порівняльно-зіставних студіях, присвячених комунікативним стратегіям Сергія Притули й інших лідерів громадської думки в Україні.

Література:

1. Дубіна О.М., Співак В.М. Інтернет та соціальні мережі як комунікаційні інструменти у діяльності органів державної влади. Юридичний науковий електронний журнал. 2025. №2. С. 220-224.

2. Притула С. Броні має бути більше. І буде більше! URL: https://www.instagram.com/p/C7RrE9OipQw/?utm_source=ig_web_copy_link (дата звернення: 11.10.2025).

3. Притула С. За рік роботи у США Prytula Foundation USA було акумульовано понад $5.8 млн. URL: https://www.instagram.com/p/DPBkHSKjEPB/?utm_source=ig_web_copy _link (дата звернення: 22.10.2025).

4. Притула С. Історія про Мавік у трьох діях. Дія перша. Хлопці з 46 ОАемБр влучним скидом сітки затрофеїли ворожий дрон. Дія друга. URL: https://www.instagram.com/p/DASkG-Gid5_/?utm_source=ig_web_copy_link (дата звернення: 25.10.2025).

5. Притула С. Козаки з 95 ОДШБр, які взяли в полон північного корейця! URL: https://www.instagram.com/p/DFAiac4ifgT/?utm_source=ig_web_copy_link (дата звернення: 23.10.2025).

6. Притула С. Обійми Донбасу. Це коли щастя бачити хлопців, з якими задружились під час оборони Києва. URL: https://www.instagram.com/p/DJ1K3F0iuGD/?utm_source=ig_web_copy_ link (дата звернення: 15.10.2025).

7. Сергій Притула (@siriy_ua). Світлини та відео в instagram. URL: https://www.instagram.com/siriy_ua/?hl=uk (дата звернення: 25.10.2025).

8. Сергій Притула. *Telegram*. URL: https://t.me/s/serhiyprytula (дата звернення: 25.10.2025).

9. Учасники проєктів Вікімедіа. Притула Сергій Дмитрович – Вікіпедія. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Притула_Сергій_Дмитрович (дата: 25.10.2025).

10. Храбан Т. Віртуальна мовна особистість як феномен інтернету. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки. 2015. Вип. 138. С. 258-262.

11. Clampitt P.G. Communicating for Managerial Effectiveness: Problems, Strategies, Solutions. SAGE Publications, Inc; 6th edition, 2016. 384 p.

12. Colbert F., Nantel J., Bilodeau S., Poole W., Rich Dennis J. Marketing culture and the arts. Chair in Arts Management. Montreal. 2001. 257 p

13. *Facebook*. URL: https://www.facebook.com/serhiyprytula/?locale=uk_UA (дата звернення: 25.10.2025).

14. Horshko O., Kashyrova N. Reputation management of ukrainian political opinion leaders on social media in times of war (the Serhiy Prytula case). *The polish journal of the arts and culture. new series*. 2024. Vol. 1, no. 19. P. 11–30. URL: https://doi.org/10.4467/24506249PJ.24.001.20476.

15. Militarnyi. Serhiy Prytula Charity Foundation launches fundraiser for 600 interceptor drones. URL: https://militarnyi.com/en/news/serhiy-prytula-charity-foundation-launches-fundraiser-for-600-interceptor-drones/ (дата звернення: 01.10.2023).

16. Spansvoll R. The Weaponisation of Social Media, Crowdfunding and Drones: A People's War in the Digital Age. *The RUSI Journal*. 2024. Vol. 169, no. 1--2. P. 46–60. URL: https://doi.org/10.1080/03071847.2024.2350478.

17. TikTok - Make Your Day. *TikTok - Make Your Day*. URL: https://www.tiktok.com/@serhiyprytula (дата звернення: 25.10.2025).

18. *X (formerly Twitter)*. URL: https://x.com/serhiyprytula (дата звернення: 25.10.2025).

19. YouTube. URL: https://www.youtube.com/@Prytula (дата звернення: 25.10. 2025).

References:

1. Dubina, O.M., Spivak, V.M. (2025). Internet ta sotsialni merezhi yak komunikatsiini instrumenty u diialnosti orhaniv derzhavnoi vlady [Internet and social networks as communication tools in the activities of state authorities]. Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal [Legal scientific electronic journal]. 2. 220-224. [in Ukrainian].

2. Prytula, S. Broni maie buty bilshe. I bude bilshe! [There should be more armor. And there will be more!]. Retrived from: https://www.instagram.com/p/C7RrE9OipQw/?utm_source=ig_web_copy_link. [in Ukrainian].

3. Prytula, S. Za rik roboty u SShA Prytula Foundation USA bulo akumulovano ponad $5.8 mln [Over a year of work in the USA, the Prytula Foundation USA accumulated more than $5.8 million]. Retrived from: https://www.instagram.com/p/DPBkHSKjEPB/?utm_source=ig_web_copy _link. [in Ukrainian].

4. Prytula, S. Istoriia pro Mavik u trokh diiakh. Diia persha. Khloptsi z 46 OAemBr vluchnym skydom sitky zatrofeily vorozhyi dron. Diia druha [The story of Mavik in three acts. Act one. The guys from the 46th Ukrainian Airborne Brigade captured an enemy drone with a well-aimed net throw. The action of a friend]. Retrived from: https://www.instagram.com/p/DASkG-Gid5_/?utm_source=ig_web_copy_link. [in Ukrainian].

5. Prytula, S. Kozaky z 95 ODShBr, yaki vzialy v polon pivnichnoho koreitsia! [Cossacks from the 95th Ukrainian Airborne Brigade, who captured a North Korean!]. Retrived from: https://www.instagram.com/p/DFAiac4ifgT/?utm_source=ig_web_copy_link. [in Ukrainian].

6. Prytula, S. Obiimy Donbasu. Tse koly shchastia bachyty khloptsiv, z yakymy zadruzhylys pid chas oborony Kyieva [Embrace Donbass. It's such a joy to see the guys you made friends with during the defense of Kyiv]. Retrived from: https://www.instagram.com/p/DJ1K3F0iuGD/ ?utm_source= ig_web_copy_link. [in Ukrainian].

7. Serhiyi, Prytula (@siriy_ua). Svitlyny ta video v instagram [Photos and videos on Instagram]. Retrived from: https://www.instagram.com/siriy_ua/?hl=uk. [in Ukrainian].

8. Serhii, Prytula. Telegram [Telegram]. Retrived from: https://t.me/s/serhiyprytula. [in Ukrainian].

9. Uchasnyky proiektiv Vikimedia. Prytula Serhii Dmytrovych – Vikipediia [Participants in Wikimedia projects. Prytula Serhiy Dmytrovych – Wikipedia]. Vikipediia [Wikipedia]. Retrived from: https://uk.wikipedia.org/wiki/Притула_Сергій_Дмитрович. [in Ukrainian].

10. Khraban, T. (2015). Virtualna movna osobystist yak fenomen internetu [Virtual linguistic personality as an Internet phenomenon]. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Filolohichni nauky [Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University. Series: Philological Sciences]. 138. 258-262. [in Ukrainian].

11. Clampitt, P.G. (2016). Communicating for Managerial Effectiveness: Problems, Strategies, Solutions. SAGE Publications, Inc; 6th edition. [in English].

12. Colbert, F., Nantel, J., Bilodeau, S., Poole, W., Rich, Dennis, J. (2001). Marketing culture and the arts. Chair in Arts Management. Montreal. [in English].

13. *Facebook*. Retrived from: https://www.facebook.com/serhiyprytula/?locale=uk_UA. [in Ukrainian].

14. Horshko, O., Kashyrova, N. (2024). Reputation management of ukrainian political opinion leaders on social media in times of war (the Serhiy Prytula case). *The polish journal of the arts and culture. new series*. 1, 19, 11–30. Retrived from: https://doi.org/10.4467/24506249PJ.24.001.20476. [in English].

15. Militarnyi. Serhiy Prytula Charity Foundation launches fundraiser for 600 interceptor drones. Retrived from: https://militarnyi.com/en/news/serhiy-prytula-charity-foundation-launches-fundraiser-for-600-interceptor-drones/. [in English].

16. Spansvoll, R. (2024). The Weaponisation of Social Media, Crowdfunding and Drones: A People's War in the Digital Age. *The RUSI Journal*. 169. 1-2. 46–60. Retrived from: https://doi.org/10.1080/03071847.2024.2350478. [in English].

17. TikTok – Make Your Day. Retrived from: https://www.tiktok.com/@serhiyprytula (дата звернення: 25.10.2025). [in Ukrainian].

18. *X (formerly Twitter)*. URL: https://x.com/serhiyprytula (дата звернення: 25.10. 2025). [in English].

19. YouTube. Retrived from: https://www.youtube.com/@Prytula. [in Ukrainian].

УДК 81’373.45:811.161.2’276.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-609-622

Лучкіна-Загородня Любов Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0003-4661-0392

Нікітіна Наталія Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мов і методики їх викладання, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, https://orcid.org/0000-0002-7320-4819

СТИЛІСТИКО-ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Стаття розглядає стилістичні та термінологічні особливості офіційно-ділового стилю української мови і пропонує науково обґрунтовані рекомендації, як в сучасних умовах їх можна уніфікувати і вдосконалити. Процеси глобалізації та цифровізації, а також кількарічна війна з росією посилили міжнародну співпрацю України і показали, що для уникнення комунікативних непорозумінь та підвищення ефективності документообігу вкрай необхідно впорядкувати мовні засоби діловодства, зробити їх чіткими, однозначними і стандартизованими.

Охарактеризовано лексико-стилістичні особливості офіційно-ділового стилю (мовні конструкції, стійкі формули ввічливості, канцеляризми та специфічні синтаксичні структури), проаналізовано основні функції наукових термінів у структурі ділового тексту (забезпечення точності, однозначності та стандартизації інформації в документах різного типу) та запропоновано способи оптимізації й унормування засобів мови відповідно до сучасних технологічних та міжнародних процесів.

Встановлено, що спеціалізовані терміни, через їх неоднорідне використання, потрібно уніфікувати та кодифікувати, щоб вони відповідали міжнародним стандартам. З’ясовано, що через значний вплив інформаційних технологій офіційно-діловий стиль трансформується, зокрема переходить на електронний формат документів, використовує стандартизовані шаблони і за допомогою відповідних програм перевіряє правильне написання термінів і стилістику.

Узагальнено підходи до оптимізації стилістики та термінології в діловодстві, запропоновано рекомендації для підвищення його ефективності в освітній і державній сферах. Результати запропонованого дослідження можна використовувати викладачам, фахівцям діловодства і мовознавцям, щоб вдосконалювати навчальні програми, готувати офіційні документи та розробляти методичні рекомендації, як стандартизувати мову офіційно-ділового стилю.

Ключові слова: стилістика, термінологія, офіційно-діловий стиль, уніфікація, кодифікація, стандартизація.

Luchkina-Zahorodnia Liubov Vasylivna Candidate of Pedagogical Science, Associated Professor, Associated Professor of Department of Ukrainian Language, Literature and Teaching Methods, Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0003-4661-0392

Nikitina Nataliia Petrivna Candidate of Philologikal Siences, Associate Professor, Associate Professor at the Departament of Languages and Their Teaching Methods, H.Shevchenko National University "Chernnigiv Colehium", Chernihiv, https://orcid.org/0000-0002-7320-4819

STYLISTIC AND TERMINOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FORMAL BUSINESS STYLE OF THE MODERN UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the stylistic and terminological features of the official-business style of the Ukrainian language and offers scientifically based recommendations on how they can be unified and improved in modern conditions.

The processes of globalization and digitalization, as well as several years of war with Russia, have strengthened Ukraine's international cooperation and shown that to avoid communication misunderstandings and improve the efficiency of document flow, it is extremely necessary to streamline the linguistic means of office work, making them clear, unambiguous, and standardized.

The lexical and stylistic features of the official business style (linguistic constructions, fixed formulas of politeness, bureaucratic language, and specific syntactic structures) are characterized, the main functions of scientific terms in the structure of business texts (ensuring accuracy, unambiguity, and standardization of information in various types of documents) are analyzed, and ways to optimize and standardize language tools in accordance with modern technological and international processes are proposed.

It has been established that specialized terms, due to their inconsistent use, need to be unified and codified to comply with international standards. It has been found that due to the significant influence of information technologies, the official business style is transforming it is shifting to electronic document formats, using standardized templates, and checking the correct spelling of terms and style with the help of appropriate programs.

Approaches to optimizing style and terminology in office work have been summarized, and recommendations have been made to improve its effectiveness in the educational and public spheres. The results of the proposed study can be used by teachers, office work specialists, and linguists to improve educational programs, prepare official documents, and develop methodological recommenddations on how to standardize the language of the official business style.

Keywords: stylistics, terminology, official business style, unification, codification, standardization.

Постановка проблеми. Державні, адміністративні, юридичні та ділові сфери використовують для комунікації офіційно-діловий стиль, під яким слід розуміти мову «ділових паперів: заяв, автобіографій, розпоряджень, постанов, програм, резолюцій, протоколів, законів, актів, наказів, анкет, розписок тощо. Це один з найдавніших стилів. Сфера вживання ділового стилю зумовлює його жанрову розгалуженість.

Обслуговуючи потреби суспільства в державному, громадському, економічному та політичному житті, тексти офіційно-ділового стилю мають певні відмінності. Однак для всіх текстів цього стилю є характерними дуже виразні спільні мовні засоби» [9, С. 4]. Як переконує О. Романова, «офіційно-ділова комунікативна сфера включає загально-поняттєвий основний лексичний фонд національної мови, найрухомішу частину книжного словникового складу – суспільно-політичну лексику і спеціальну термінологію, що використовується залежно від жанру й змісту документа, від тієї галузі виробничого, державного чи суспільного життя, яку відтворює документ. Ця термінологія певною мірою відрізняється від наукової: вона менш штучна, менш точна, більш змінна і загальнозрозуміла. Більша частина лексичного складу представлена словами-термінами й детермінованими, загальновживаними словами. Значну частину лексичного складу становить номенклатура. Меншу, але якісно вагомішу частину, становить функціонально маркована лексика – власне офіційно-ділова термінологія, міжнародна термінологія права та функціонально цілісні поняттєві комплекси, синтаксичні стандарти – сталі словосполучення нефразеологічного типу» [3] тощо. Через стрімку цифровізацію суспільства і документознавства, впровадження правових реформ, та посилену взаємодію

між державами спостерігається ускладнення мовних практик офіційно-ділової сфери. Цілковито погоджуємося з думкою О. Левченка, що «у сучасному світі постійно збільшується інтенсивність міжнародних контактів, спрямованих на співпрацю, а також обмін знаннями та досвідом. Під їх впливом модифікується офіційно-діловий стиль мовлення, який забезпечує функціонування дипломатичної, управлінської діяльності, законодавства, політики та багатьох інших сфер людської діяльності.

Необхідність використання значної кількості інформації, потреба її передачі в письмовому вигляді, а відтак швидкому оформленні та обробці, призводить до появи нових форм офіційно-ділових текстів, які мають на меті уніфікацію, відхід від індивідуальних форматів та спрямування на прискорення темпу роботи ділової людини» [6, С. 163]. Проблему для діловодства становлять не завжди уніфіковані терміни в текстах документів, недотримання стислості, однозначності та юридичної точності їх письмової форми, низька адаптація офіційно-ділової комунікації до вимог електронних платформ тощо.

Тему запропонованого дослідження вважаємо актуальною із кількох причин. По-перше, через потребу правової та адміністративної стабільності ділових документів, без якої складно забезпечити ефективне функціонування усіх інституцій нашої держави (іноді неточні терміни провокують варіативне трактування нормативних актів і можуть призвести до правових конфліктів і суперечливих ситуацій). По-друге, через уже згадувану цифровізацію сучасного документообігу, для якого необхідними є стислі, структуровані, машинно-зчитувані тексти, побудовані за новими вимогами. По-третє, через партнерську взаємодію України на міжнародній арені, якість якої часто залежить від уніфікованої термінології і точного перекладу офіційних текстів. Не слід забувати також про освітньо-прикладний вимір офіційно-ділового стилю (адже фахівці правопису і ділової комунікації та перекладачі мають слідкувати за оновленими методичними підходами у документознавстві, базованими на сучасних дослідженнях зі стилістики та термінології) та його соціолінгвістичний контекст (мова громадськості, працівників державних установ, медіа й соцмереж може стати викликом для стабільності та репрезентативності офіційно-ділового документа).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні дослідження у сфері офіційно-ділової стилістики та термінології розкривають функціонально-стилістичну своєрідність офіційно-ділового стилю української мови. Праці Н. Бабич, Л. Галузинської, І. Данилюк, М. Зубкова, Г. Кацавець, А. Коваля, В. Колосюка, Н. Науменко, Л. Паламар та багатьох інших повністю репрезентують це твердження. О. Пасічна вивчає комунікативно-прагматичні особливості офіційно-ділового стилю, а також мовні засоби

передачі офіційної інформації на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях [8]. З. Мацюк і Н. Станкевич характеризують екстралінгвістичні ознаки змісту офіційно-ділових текстів, вказуючи на їх офіційний характер, адресність, повторюваність дій і ситуацій, що провокують регулярне використання однакових мовних засобів, тематичну обмеженість та документальність [7, С. 49–50]. В. Бездрабко визначає основні чинники, що вплинули на потужний розвиток документознавства в останні десятиріччя, серед них – потреба ефективного державного управління, котре б здійснювалося через документ [1]. Окремі праці науковців (І. Антоненка, І. Кочан, С. Кулешова, О. Загорецької, Ю. Палехи) зосередженні на розгляді термінів, що обслуговують офіційно-діловий стиль. За Ю. Дем'янчук, «офіційно-ділові документи є творцем офіційно-ділової термінології, яка найбільш помітна в міжнародних організаціях, поміж яких, міжнародна організація СОТ, де представлення економічних, суспільно-політичних й правових процесів позначається на конструюванні фахової лексики» [С. 15].

В. Кудлай переконує, що «в Україні проблема стандартизації термінології документаційного забезпечення управління особливо гостро постала в останній декаді XX століття. В цей період українське документо-знавство стикається з новими викликами: необхід-ністю розбудови системи спеціальних інститутів, прийняття нормативних актів, стандартів, методичних документів, розроблення проблем уніфікації і стандартизації документації, підготовки кваліфікованих кадрів» [4].

Попри таке розмаїття досліджень, проблеми стилістики та чітко встановлених критеріїв нормативності і відповідності термінів для практичного вжитку у документознавстві все ще залишаються відкритими. Наша робота, вважаємо, зробить посильний вклад у їх вирішення.

Мета статті – дослідити особливості стилістики та термінології офіційно-ділового стилю сучасної української мови та розробити дієві рекомендації для їх унормування, вдосконалення та пристосування до цифровізаційних та інтеграційних умов. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- аналіз лексико-стилістичних ознак української офіційно-ділової комунікації;
- визначення термінологічної ролі та їх функцій в структурі тексту офіційно-ділового стилю;
- окреслення сучасних тенденції і проблем уніфікації та кодифікації ділової термінології;
- з'ясування впливу цифрових технологій та міжнародної взаємодії на трансформацію змісту документознавчих текстів;.

• окреслення варіантів, що оптимізують стилістику і термінологію ділової комунікації та документообігу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Офіційно-діловий стиль – це сукупність мовних засобів, що виражають об'єднані змістом і цілеспрямованістю висловлювання думки, які характеризуються специфічним набором ознак залежно від їх функціонального призначення – регламентації суспільно-політичних відносин, забезпечення точної та однозначної комунікації тощо. Фундаментальним поняттям сучасного документознавства є «документ». «У сучасному світі, – як стверджує Г. Гайович, – функції документа розширюються, він вже є не тільки засобом фіксації юридичних фактів чи відносин, а й засобом управління соціальною діяльністю. Комп'ютеризація й автоматизація обробки інформації змінили функції, властивості документів та їхній зовнішній вигляд (зокрема, такі ознаки, як написання вручну та паперовість стають все менш затребуваними). Тож можна стверджувати, що поняття документ набуває нових форм та змісту» [11, С. 106]. Зосередимо увагу на ключових аспектах офіційно-ділового стилю. Його **лексичними** ознаками є:

• стандартизовані терміни, що активно використовуються в юридичних, адміністративних, економічних та управлінських сферах і є чітко зафіксованими у нормативних джерелах. Наприклад: *відповідальна особа, уповноважений орган, чинне законодавство, правові підстави, нормативно-правовий акт, посадова особа, суб'єкт господарювання, юридична особа, фізична особа, трудовий договір, майнові права, договірна сторона, акт приймання-передачі, фінансова звітність, розпорядчий документ, наказ, рішення, протокол, угода, договір, заява, звернення, клопотання, запит, звіт, довідка, лист, резолюція* тощо;

• штампи і мовні кліше, що функціонують задля уніфікації та формальної стандартизації тексту: *згідно з чинним законодавством, відповідно до наказу, на підставі поданих документів, у зв'язку з необхідністю, з метою забезпечення, на виконання розпорядження, вважаю за необхідне, беручи до уваги, у встановленому порядку, встановити термін виконання, контроль за виконанням покласти на, просимо надати, зобов'язати виконати, підлягає затвердженню, визнати таким, що втратив чинність, внести відповідні зміни, погоджено з відповідними органами, розглянуто на засіданні, взяти до відома, укласти договір* та інші;

• відсутність емоційно-експресивної лексики, переважання слів з нейтральним забарвленням і точним значенням, відмова від образності, переносного значення, стилістичних прикрас.

• вживання книжкової лексики (слів, що позначають процеси і стани): *застосування, виконання, впровадження, функціонування, утворення,*

формування, здійснення, забезпечення, прийняття, укладення, погодження, затвердження, контролювання, регулювання, управління, розроблення, використання, підвищення, зниження, виникнення, покращення, узгодження, припинення, продовження, реалізація, оцінювання, фінансування, аналізування, обґрунтування, досягнення, підтримання, сприяння, встановлення, визначення, прийняття рішень, узагальнення, регламентування, оптимізація, модернізація, стабілізація, нормалізація, координація.

До **стилістичних** ознак відносяться:

• офіційність і безособовість текстових формулювань, як-от: *встановлено, передбачено, визначено, затверджено, погоджено, прийнято рішення, порушено питання, підлягає виконанню, визнано таким, що відповідає вимогам, вважається таким, що набув чинності, підготовлено пропозиції, здійснюється контроль, забезпечується виконання, передбачається можливість, надано дозвіл, здійснюється перевірка, ведеться облік, подано заяву, направлено лист, отримано відповідь, розглянуто звернення, ухвалено постанову, погоджено з відповідним органом, внесено зміни*;

• точність і однозначність висловлювання (відмова від використання багатозначних слів та омонімів).

• лаконічність (стисненість викладу, яка не шкодить юридичній чи змістовій повноті);

• узгодження змісту і форми (використання нумерації пунктів та підпунктів, структурна чіткість), щоб текстові документи було зручно сприймати і перевіряти.

Окремої уваги заслуговують **синтаксичні** особливості офіційно-ділового стилю, які у нашому дослідженні ми будемо розглядати в контексті стилістики:

• складнопідрядні конструкції, що забезпечують максимальну точність формулювань (*У разі, якщо договір не буде підписано до встановленого терміну, сторона, відповідальна за затримку, зобов'язана надати письмове пояснення та узгодити нову дату підписання*);

• інфінітивні конструкції (*зобов'язати виконати, дозволити здійснити*);

• насиченість тексту віддієслівними іменниками (*надання дозволу, внесення змін, підписання угоди*), що надають йому офіційності та формалізованості;

• пасивні конструкції, що знеособлюють та підкреслюють формальний характер документа (*рішення було прийнято на підставі поданих матеріалів та погоджено з відповідними органами; документ підготовлено відповідно до чинного законодавства; наказ затверджено керівництвом установи; зміни внесено до проєкту рішення; контроль за*

виконанням покладено на відповідальну особу; питання розглянуто на засіданні комісії).

Як бачимо, перелічені нами ознаки офіційно-ділового стилю повністю відповідають його функційному навантаженню – забезпечення ділової комунікації точністю, однозначністю, регламентованістю, формалізованістю та офіційністю.

Ми вже говорили, що ключовою складовою офіційно-ділового стилю є терміни. Без них неможливо забезпечити точність, однозначність і нормативність правових, управлінських, економічних та адміністративних відносин. Фактично, їх основна роль у тексті зводиться до:

• досягнення юридичної точності, адже у тексті вони є однозначними маркерами правових та адміністративних понять (*оренда, договір, зобов'язання, правопорушення*), а їх неправильне або двозначне вживання може спричинити юридичні суперечності, неоднозначну інтерпретацію законів і навіть конфлікти між протилежними сторонами;

• уніфікації комунікації, коли узгоджуються та стандартизуються способи обміну інформацією, мовні формулювання, документи і процедури, а законодавчі акти, стандарти, інструкції та глосарії фіксують видозмінені терміни;

• стандартизації документів (наказів, постанов, протоколів, угод), що визначають їх структурні рамки (*предмет договору, сторони договору, строк дії, відповідальність сторін*);

• економії мовних засобів, адже терміни зазвичай позначають складні поняття і тим самим скорочують і лаконізують ділові тексти (наприклад, фразу «*повернення майна однією стороною іншій після скасування угоди*» легко замінити одним словом – *реституція*);

• інтернаціоналізації та перекладу, оскільки терміни полегшують процес мовної інтеграції у міжнародний простір права і діловодства через пошук їх відповідників в інших мовах шляхом адаптації, калькування та перекладу.

Таким чином, термінологія офіційно-ділового стилю є фундаментом ділової комунікації, що забезпечує її точність, стандартизованість і практичну придатність. У новому (цифровому) форматі розвитку сучасної ділової української мови традиційна термінологічна система потребує ретельної уніфікації (за О. Кушнарьовою, «уніфікація нормативної правової термінології – це одна з форм техніко-юридичної роботи над поняттями, діяльність компетентних суб'єктів, спрямована на приведення нормативних правових термінів до єдиної системи, одноманітності з використанням всієї сукупності прийомів і засобів юридичної техніки, забезпечення їх відповідності всім нормам, які пред'являються до термінів на трьох рівнях:

логічному, лінгвістичному і змістовному» [5, С. 381]) та кодифікації термінології (у «Словнику іншомовних слів» – це «одна із форм систематизації законів та інших нормативних актів, що регулюють певну галузь суспільних відносин» [10, С. 275]). Завдяки цим процесам у ділових текстах зникне дублювання, встановляться єдині норми і правила вживання термінів, а усталені форми зафіксуються у словниках, глосаріях, термінологічних стандартах і нормативних документах.

Провідною уніфікаційною тенденцією у наш час є прагнення до міжнародної стандартизації через діяльність ISO (*International Organization for Standardization*), а також створення міжнародних термінологічних баз даних IATE (*InterActive Terminology for Europe*) або EuroTermBank. Наприклад, в українському документознавстві вже уніфікувалися терміни «*due diligence*» / «*належна перевірка*» чи «*compliance*» / «*відповідність*» тощо. Сучасні ІТ-технології допомагають створити електронні словники та інтерактивні бази знань, у яких можна фіксувати, редагувати та оновлювати терміни у форматі реального часу. Щоправда, через уніфікацію відбувається небажане для ділової мови дублювання понять. Маємо на увазі паралельне існування термінів, як у випадку із «*флешкою*» та «*USB-накопичувачем*», «*мобільним телефоном*» і «*смартфоном*», «*стандартизацією*» і «*нормуванням*». Через них в офіційних текстах можуть виникати непорозуміння та ускладнюватися юридична чи технічна точність.

Ще одна проблема – негативний вплив іншомовних запозичень, що можуть витісняти власне українські відповідники. Скажімо, сучасні англіцизми «*дрон*» та «*бойовий UAV*» вже замінили український «*безпілотник*», хоч він є нормативним для нашої мови та зафіксований у багатьох словниках. Також не рідко вузькоспеціалізовані фахівці використовують «зручніші» для них варіанти термінів, які ще не закріплені у репозитаріях і стандартах, тим самим створюючи відчуття хаосу у термінологічній системі сучасної ділової мови.

Процеси кодифікації поступово переміщують терміни у національні стандарти та нормативно-правові документи. Пришвидшує цей процес популяризація новітніх електронних словників і глосаріїв з відкритим доступом, у яких відбувається оперативна фіксація нових слів. Так працює «Термінологічна база Верховної Ради України» та електронні ресурси Національної академії наук. Сприяє цим процесам і популярна сьогодні корпусна лінгвістика. Вона виявляє найуживаніші терміни у великих масивах текстів і науково обґрунтовує їх нормативність.

Завдяки уніфікації та кодифікації простежується динамічний розвиток української термінології та видимими стають прагнення їх впорядкувати, а також оприявнюються виклики, пов’язані зі швидкістю науково-технічних

змін та глобалізаційними процесами. Щоб мінімізувати можливі проблеми в цій сфері, необхідна тісна взаємодія мовознавців, перекладачів, юристів, технічних фахівців і державних інституцій, спільні зусилля яких забезпечать ефективність термінологічної системи як в українському контексті, так і у світовому.

Швидкий обмін інформацією, глобалізація і розвиток інформаційних систем трансформують звичну для нас мовну практику офіційно-ділового стилю. Йдеться про електронний документообіг, підготовку текстів для онлайн-платформи, використання корпоративних чатів та автоматизованих систем перекладу тощо. Все це впливає на зміст і форму комунікації, що потребує чіткості, лаконічності та стандартизації висловлювань. Так, тенденційним стало спрощення синтаксичних конструкцій у ділових документах та електронній кореспонденції. В офіційних листах, наказах, протоколах і меморандумах збільшується кількість коротких речень, а складнопідрядних конструкцій – мінімізується. Завдяки таким діям легшою стає автоматична обробка текстів програмами ШІ та системами перекладу. До прикладу, офіційний наказ раніше складався з декількох абзаців з уточненнями, а тепер його текст структурується у вигляді маркованих списків, легко сприймається та інтегрується в електронні бази даних.

Ознаки трансформації офіційно-ділового мовлення через міжнародну взаємодію та глобалізацію проявляються у збільшенні обсягів перекладу, вживанні англіцизмів і кальок у документації (*меморандум, комплаєнс, стримлайнінг процесів, погодити графік, встановити дедлайн*). Також створюються шаблони для наказів, листів та протоколів, у кожному блоці яких містяться строго визначені елементи: заголовок, вступна частина, основний текст та блок із підписами. Загалом, цифровізація стимулює інтенсифікацію міжгалузевої та міжмовної комунікації, якій необхідна наявність гнучкого стилю.

Важливими для офіційно-ділової мови стають електронні форми так званого зворотного зв’язку, а також чати й месенджери ділових комунікацій.

Це може бути внутрішня корпоративна пошта, де офіційно-ділові висловлювання можуть поєднуватися з неформальними елементами (короткі, чіткі речення, емодзі, скорочення типу «*п. п.*» – як *пункт програми*, «*НЗ*» – як *наказ затверджено*).

Саме так традиційний стиль ділового спілкування адаптовується до вимог цифрового середовища.

Попри очевидні плюси такого видозмінення, виникає цілий ряд проблем, пов’язаних зі впливом цифрових технологій і міжнародної взаємодії:

• ризик надмірного скорочення тексту, що може втрати точність;

• небезпека спотворення національної мовної традиції через калькування іншомовних конструкцій;

• потреба постійного моніторингу сучасних стандартів і цифрових інструментів, а також безперервне навчання діловодів для підвищення ефективності інформаційного обміну в межах організацій, установ і міждержавних структур.

Як би не було важко, але усі перелічені виклики треба долати та за допомогою оптимізації стилістики та термінології офіційно-ділового стилю підвищувати ефективність інформаційного обміну в межах організацій, установ і міждержавних структур. Так збережеться чіткість, однозначність і зрозумілість документів, зникнуть двозначні формулювання і перекладацькі непорозуміння, а управлінські рішення прийматимуться швидше і точніше.

Наведемо кілька ефективних прикладів, що стосуються мовних і структурних аспектів ділових текстів, які допоможуть оптимізувати їх стилістику:

1. **Уніфікація термінології.** Необхідно створити й завжди використовувати єдиний термінологічний словник або глосарій для конкретної сфери діяльності, щоб, наприклад, юридична, фінансова і медична документація однаково позначала одну й ту ж концепцію, незалежно від того, хто створив документ. Так забезпечиться однозначне тлумачення ключових понять і зникне можливість різночитання і подвійного трактування.

2. **Оптимізація стилістики.** З текстів офіційно-ділового стилю необхідно виключити надлишкові словосполучення, канцеляризми й складні синтаксичні конструкції, що ускладнюють сприйняття документів. Прийнятним має стати вживання простих і однозначних речень, дієслів активного стану та стандартних формулювань. Як наслідок – зросте читабельність текстів і підвищиться зрозумілість їх змісту. А чіткий поділ на розділи, підрозділи, абзаци, списки та таблиці ефективно структурує викладену інформацію і зменшить ризик упустити важливі деталі.

3. **Адаптація текстів до цільової аудиторії та комунікаційної ситуації.** Вибір стилю, рівня формальності та термінологічного насичення має залежати від призначення та адресації документу. Маємо на увазі внутрішню документацію організацій, офіційну кореспонденцію між установами міжнародну комунікацію України тощо. Вкрай важливим є використання стандартизованих шаблонів документів із регламентованим форматуванням і структурою, прийнятних формулювань і стилістики, без яких важко досягти однорідності та професійності ділових текстів.

4. **Використання цифрових технологій та програмних інструментів для редагування, перевірки стилю, термінології та граматики.**

Варто користуватися послугами автоматизованих систем контролю за термінологічною відповідністю, програмних комплексів, що аналізують текст і виявляють у ньому зайві словосполучення, повтори й стилістичні недоліки. Важливо поєднати технологічний підхід із людським контролем, адже мова ділових документів потребує оцінки контексту, професійної специфіки та юридичної точності.

Саме тому, процес оптимізації стилістики та термінології офіційно-ділового стилю – це комплекс заходів. Він складається з уніфікації ділової термінології, спрощення та структуризації текстів, адаптації до адресатів комунікації та використання сучасних технологічних засобів. Лише так можливо підвищити ефективність ділової комунікації, уникнути помилок і непорозумінь та забезпечити високий рівень професійності та оперативності в роботі з діловими документами.

Висновки. Результати дослідження показали тенденцію до досягнення чіткості, логічності та стабільності використання мовних засобів у офіційно-діловому стилі сучасної української мови. Встановлено, що основні лексико-стилістичні ознаки ділового мовлення сприяють однозначній передачі інформації та структурованому викладі матеріалу, а термінологічна система діловодства відіграє ключову роль у формуванні точного висловлювання.

З'ясовано, що недосконала уніфікація термінів може призвести до виникнення непорозумінь в умовах міжнародної взаємодії та цифровізації документообігу, а до процесів кодифікації термінології необхідно застосовувати системний підхід, щоб якісно інтегрувати їх у галузеві та міжнародні стандарти, а також використовувати сучасні цифрові інструменти, що дозволять контролювати відповідність термінів і стилістичних норм у діловому документі.

Унормування стилістики та термінології офіційно-ділового стилю свідчить, що воно має комплексний характер і складається з уніфікації термінів, спрощення синтаксичних конструкцій, стандартизації мовних формулювань, адаптації текстів до цільової аудиторії та застосування технологічних засобів контролю й перевірки. Успішна реалізація цих заходів підвищить професійний рівень комунікування, забезпечить оперативний і точний обмін документами, дозволить сформувати єдиний мовний простір для освіти і державної сфери.

Література:

1. Бездрабко В. Документознавство в Україні: інституціоналізація та сучасний розвиток. Київ : Четверта хвиля, 2009. 720 с.

2. Дем'янчук Ю. Методи перекладу офіційно-ділової термінології СОТ. Міжнародний журнал філології. 2022. № 3. Т. 26. С. 14–29.

3. Заверющенко М. Офіційно-діловий стиль: правила укладання документів різних видів : навч. посібник щодо самостійної роботи студ. з дисципліни «Українська мова» для студ. усіх спец. Харків : НТУ «ХПІ», 2019. 140 с.

4. Кудлай В. Сучасний стан розвитку термінології документаційного забезпечення системи управління якістю на підприємстві. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4242/1/bdi_2011_1_5.pdf

5. Кушнарьова О. Основні форми упорядкування нормативної правової термінології Альманах права. 2012. С. 380–383.

6. Левчук О. Лексико-семантичні особливості перекладу текстів офіційно-ділового стилю. Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 65. Том 2. С. 162–167.

7. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2005. 352 с.

8. Пасічна О. Лінгвостилістичні особливості офіційно-ділових текстів. Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2018. № 17. С. 181–191.

9. Романова О. Особливості використання лексичних одиниць у діловому мовленні та в текстах офіційно-ділового стилю української мови. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна. 2012. Вип. 30. С. 88–91.

10. Словник іншомовних слів / Укл. С. Морозов, Л. Шкаралупа. Київ : Наукова думка, 2000. 662 с.

11. Українська мова: офіційно-діловий та науковий стилі : навчальний посібник / автор-укладач Г. В. Гайович. Київ : ІДУ НД ЦЗ, 2024. 228 с.

References:

1. Bezdrabko, V. (2009). Dokumentoznavstvo v Ukraini: instytutsionalizatsiia ta suchasnyi rozvytok [Document science in Ukraine: institutionalization and contemporary development]. Kyiv : Chetverta khvylia [in Ukrainian].

2. Demianchuk, Yu. (2022). Metody perekladu ofitsiino-dilovoi terminolohii SOT [Methods of translating official and business terminology of the WTO]. Mizhnarodnyi zhurnal filolohii, 3 (26), 14-29 [in Ukrainian].

3. Zaveriushchenko, M. (2019). Ofitsiino-dilovyi styl: pravyla ukladannia dokumentiv riznykh vydiv : navch. posibnyk shchodo samostiinoi roboty stud. z dystsypliny «Ukrainska mova» dlia stud. usikh spets [Official business style: rules for drafting various types of documents: a textbook for independent study in the discipline “Ukrainian Language” for students of all specialties]. Khakiv : NTU «KhPI» [in Ukrainian].

4. Kudlai V. Suchasnyi stan rozvytku terminolohii dokumentatsiinoho zabezpechennia systemy upravlinnia yakistiu na pidpryiemstvi [The current state of development of terminology for documentation support of the quality management system at an enterprise]. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4242/1/bdi_2011_1_5.pdf [in Ukrainian].

5. Kushnarova, O. (2012). Osnovni formy uporiadkuvannia normatyvnoi pravovoi terminolohii [Basic forms of standardization of normative legal terminology]. Almanakh prava, 380-383 [in Ukrainian].

6. Levchuk, O. (2023). Leksyko-semantychni osoblyvosti perekladu tekstiv ofitsiino-dilovoho styliu [Lexical and semantic features of translating formal business texts]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2023, 65 (2), 162-167 [in Ukrainian].

7. Matsiuk, Z., Stankevych, N. (2005). Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia : navchalnyi posibnyk [Ukrainian language for professional communication: textbook]. Kyiv : Karavela [in Ukrainian].

8. Pasichna, O. (2018). Linhvostylistychni osoblyvosti ofitsiino-dilovykh tekstiv [Linguistic and stylistic features of official and business texts]. Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 17, 181-191 [in Ukrainian].

9. Romanova, O. (2012). Osoblyvosti vykorystannia leksychnykh odynyts u dilovomu movlenni ta v tekstakh ofitsiino-dilovoho styliu ukrainskoi movy [Features of the use of lexical units in business speech and in texts of the official-business style of the Ukrainian language]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia : Filolohichna, 30, 88-91 [in Ukrainian].

10. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] (2000) / Ukl. S. Morozov, L. Shkaralupa. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].

11. Ukrainska mova: ofitsiino-dilovyi ta naukovyi styli : navchalnyi posibnyk [Ukrainian language: formal, business, and academic styles: a study guide] (2024) / avtor-ukladach H. V. Haiovych. Kyiv : IDU ND TsZ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.162.1'373.45:355/359

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-623-631

Мичковська Ванда Ростиславівна кандидат педагогічних наук, доцент**,** доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького м. Хмельницький, http://orcid.org/0000-0003-4389-9477

ВІЙСЬКОВА ЛЕКСИКА В СУЧАСНІЙ ПОЛЬСЬКІЙ МОВІ: СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ТА МІСЦЕ У МОВНІЙ СТРУКТУРІ

Анотація. У статті здійснено системний аналіз військової лексики як спеціалізованої підсистеми в структурі сучасної польської мови.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого вивчення змін, що відбуваються у військово-комунікативній сфері, особливо на тлі інтеграції Польщі до структур НАТО та модернізації її збройних сил, що спричиняє активне входження нових термінів та запозичень.

Військова лексика є важливим елементом сучасної польської мови, що відображає специфіку професійної комунікації у військовій сфері та еволюцію військової справи в контексті геополітичних змін. Приєднання Польщі до НАТО стало визначальним фактором трансформації військової термінології, що потребує детального лінгвістичного аналізу. Процес інтеграції супроводжувався реформуванням національних збройних сил, адаптацією військової документації до стандартів Альянсу, що підкреслює важливість уніфікації термінології для ефективної комунікації під час військових і миротворчих операцій.

Сучасні дослідження підкреслюють динамічність військової мови, яка інтегрується в повсякденну комунікацію, особливо через медіа-дискурс.

Військова лексика включає терміни, що позначають військові концепції, звання, підрозділи, а також сленг і фразеологізми. Її формування відбувається під впливом історичних подій, міжнародних контактів та технічного прогресу. В сучасній польській мові військова лексика виконує комунікативну, культурну та інтеграційну функції, сприяючи точності спілкування між військовими фахівцями.

Важливим аспектом є точність перекладу військових термінів, що підкреслює необхідність контрастивних досліджень. Військова лексика, як динамічна система, відображає еволюцію військової справи та міжнародних відносин, а її вивчення відкриває перспективи для кращого розуміння соціокультурних трансформацій у польському суспільстві.

Таким чином, дослідження військової термінології є актуальним і потребує міждисциплінарного підходу для вдосконалення міжнародної військової комунікації.

Дослідження має теоретичне значення для загальної та польської лексикології, термінознавства та соціолінгвістики, а також практичне значення для укладання словників і навчання польської мови у військових навчальних закладах.

Ключові слова: польська військова лексика, військова лексика, польська мова, термінологія, лінгвістичний аналіз, медіа-дискурс, військова терміносистема, переклад, професійна комунікація

Mychkovska Vanda Rostyslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor in the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, http://orcid.org/0000-0003-4389-9477

MILITARY VOCABULARY IN MODERN POLISH: SYSTEMATIC ANALYSIS AND PLACE IN LANGUAGE STRUCTURE

Abstract. This article presents a systemic analysis of military vocabulary as a specialized subsystem within the structure of the contemporary Polish language. The relevance of the study is determined by the need for an in-depth examination of the changes occurring in the military-communicative sphere, especially against the backdrop of Poland's integration into NATO structures and the modernization of its armed forces, which is causing the active entry of new terms and borrowings.

Military vocabulary is an important element of the modern Polish language, reflecting the specifics of professional communication in the military sphere and the evolution of military affairs in the context of geopolitical changes. Poland's accession to NATO became a decisive factor in the transformation of military terminology, which requires detailed linguistic analysis. The integration process was accompanied by the reform of the national armed forces and the adaptation of military documentation to Alliance standards, which underscores the importance of terminological unification for effective communication during military and peacekeeping operations.

Contemporary research emphasizes the dynamism of military language, which is integrating into everyday communication, especially through media discourse. Military vocabulary includes terms denoting military concepts, ranks, and units, as well as slang and phraseological units. Its formation is influenced by historical events, international contacts, and technical progress. In the modern

Polish language, military vocabulary performs communicative, cultural, and integration functions, contributing to the precision of communication among military specialists.

An important aspect is the accuracy of translating military terms, which highlights the necessity of contrastive studies. Military vocabulary, as a dynamic system, reflects the evolution of military affairs and international relations, and its study opens perspectives for a better understanding of sociocultural transformations in Polish society. Thus, the study of military terminology is timely and requires an interdisciplinary approach to enhance international military communication.

The study has theoretical significance for general and Polish lexicology, terminology, and sociolinguistics, as well as practical significance for compiling dictionaries and teaching the Polish language in military educational institutions.

Keywords: Polish military vocabulary, military lexicon, Polish language, terminology, linguistic analysis, media discourse, military terminological system, translation, professional communication.

Постановка проблеми. Військова лексика займає особливе місце в системі сучасної польської мови, відображаючи специфіку професійної комунікації у військовій сфері та еволюцію військової справи в контексті геополітичних змін. Приєднання Польщі до Північноатлантичного альянсу (НАТО) стало визначальним фактором трансформації польської військової термінології, що зумовлює необхідність ґрунтовного лінгвістичного аналізу цього феномену.

Процес інтеграції Польщі до НАТО супроводжувався комплексним реформуванням національних збройних сил, включаючи адаптацію військової документації та термінології до стандартів Альянсу. Як зазначає Дусзак [1], ефективність функціонування НАТО значною мірою забезпечується дотриманням єдиних принципів і регламентів всіма країнами-членами, що стосується й лінгвістичного аспекту військової комунікації. Уніфікація військової термінології є необхідною умовою безперешкодного проведення як суто військових, так і миротворчих операцій, що підтверджується успішною участю Польщі в місіях під егідою ООН.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених військовій лексиці, свідчить про зростаючий інтерес до цієї проблематики. У польській лінгвістиці питання військової термінології ґрунтовно розглядали такі науковці, як С. Марциняк, В. Манчак, Я. Вавжинчик, А. Марковський, С. Каня та інші. Їхні праці зосереджувалися на історії формування польської військової термінології, процесах термінотворення, запозиченнях та інтернаціоналізмах у військовій

лексиці, а також на проблемах стандартизації та кодифікації військових термінів. Сучасні науковці відзначають, що мова військової сфери перестала бути виключно вузькоспеціалізованою і все більше інтегрується в повсякденну комунікацію, особливо через медіа-дискурс. Ця тенденція є особливо помітною у Польщі, де військова термінологія зазнає значних трансформацій під впливом геополітичних змін та інтеграції в міжнародні структури. Значна частина сучасних публікацій присвячена генезису польської військової лексики. Дослідники, наприклад, Я. Сковронек та Р. Ґолембієвський, зазначають, що сучасна терміносистема є результатом поєднання кількох історичних шарів. Поряд з історичними полонізмами (наприклад, *husaria*), у мові активно функціонують запозичення, які відображають різні етапи історії Польщі.

Історію формування польської військової термінології докладно висвітлено у працях J. Gąsiorowskiego [2], W. Tokarza [3] (кодифікація міжвоєнного періоду) та M. Sagan-Bielawy [4] (соціолінгвістичні аспекти Першої Республіки). Семантичну динаміку лексики після 1945 р. аналізував B. Walczak [5], а тенденції медіафразеотворення – S. Szober [6]. Проте, найпотужнішим джерелом збагачення сьогодні є англо-американізми. Після вступу Польщі до НАТО, десятки термінів, концепцій та абревіатур були запозичені безпосередньо або через калькування. Цей процес відображає не лише лінгвістичну, а й політичну та військову інтеграцію, що підкреслюється в роботах таких лінгвістів, як М. Вєчорковська.

Останні дослідження підтверджують, що військова лексика сучасної польської мови є динамічною і відкритою системою. Її еволюція відображає політичні зміни та інтеграційні процеси, а її місце в мовній структурі визначається не лише професійним використанням, але й потужним впливом медіа. Вивчення цієї лексики відкриває широкі перспективи для розуміння соціокультурних та політичних трансформацій у польському суспільстві.

Мета статті – системний аналіз сутності поняття «військова лексика» та визначення її функціонального й структурного місця у лексичній системі сучасної польської мови.

Виклад основного матеріалу. Значна частина сучасних польських військових регламентів є або перекладами директив НАТО, розроблених ще до приєднання Польщі до Альянсу, або оригінальними інструкціями, що встановлюють політику та процедури для випадків, не охоплених нормативними документами НАТО [7].

Це зумовлює специфіку нинішньої системи польської військової лексики, яка поєднує власне польські терміни з лексичними запозиченнями та кальками з англійської мови.

Порівняльний аналіз військових текстів НАТО та документів Варшавського договору представляє значний лінгвістичний інтерес, особливо в контексті вивчення еволюції польської військової термінології. Як свідчить проведене дослідження, документи періоду членства Польщі у Варшавському пакті становлять цінний корпус для наукового аналізу. Особливої актуальності такі дослідження набувають з огляду на те, що через негативні конотації, пов'язані з польськими військовими текстами того періоду, багато документів Варшавського договору вже знищено, що ускладнює формування репрезентативної вибірки для аналізу.

Методологічною основою для контрастивного аналізу польських і натовських логістичних текстів може слугувати інтерактивна модель обробки тексту та дискурсу де Богрaна і Дресслера, яка зосереджується на практиках генерування комунікативних явищ, а не лише на їхніх кінцевих продуктах [7]. Цей підхід пропонує можливі стратегії замість жорстких правил, акцентуючи увагу на інтерактивному характері моделей поведінки людини в суспільстві та важливості контексту для створення соціальних мов, характерних для певних соціальних груп чи типових ситуацій.

У контексті військової комунікації особливого значення набувають такі домени дискурсивної обробки:

1. Планування цілей (Goal-planning) – найбільш прагматичний етап, що охоплює вирішення проблем, вираження намірів, пошук рішень, аналіз позалінгвістичного контексту, ролей учасників дискурсу та вибір текстових стратегій.

2. Тематизація (Topicalizing) – відповідає тому, що Тримбл (1985) позначає як рівень C риторичного аналізу, де дослідник шукає специфічні риторичні функції в загальному дискурсі, які зазвичай розкриваються у вступній частині тексту.

3. Елаборація концепту (Concept-elaborating) – стосується рівня D за класифікацією Тримбла, де аналізуються специфічні риторичні техніки, що об'єднують інформацію в тексті.

На рівні планування цілей аналіз польських військових текстів демонструє, що їхньою первинною метою є ясність і простота. Військові автори уникають нечітких метафор чи ненадійної інформації, підтримуючи низький рівень абстракції порівняно з іншими технічними науками. Військові професіонали, описуючи військову логістику, надають перевагу конкретному, спостережуваному, вимірюваному та визначеному.

Польська і натовська військові системи функціонують у схожих інституційних умовах із подібними позалінгвістичними факторами, як-от ідентичні учасники дискурсу, обладнання, командна ієрархія та вимоги безпеки. Це пояснює значний перетин тематики в усіх порівнюваних

текстах. Наприклад, документи, що обговорюють характеристики логістичного планування, включають дуже схожі етапи, концепції та процедури. Основна відмінність полягає в ступені деталізації та розташуванні концептів.

Проведений аналіз зразків польських та англомовних текстів НАТО, що обговорюють схожі теми (навантаження та розвантаження матеріалів, медичне забезпечення, логістичне планування), виявив як спільні риси, так і відмінності в організації військового дискурсу. Найбільші концептуальні відмінності спостерігаються в текстах, що стосуються медичного забезпечення.

Особливої уваги заслуговує питання точності перекладу військової термінології з англійської мови на польську. Показовим є випадок неправильної інтерпретації терміну «civil engineers» у польському перекладі документа НАТО. В англомовному оригіналі йшлося про спеціалістів у галузі планування, будівництва та ремонту доріг і мостів, тоді як у польському перекладі помилково зазначалося, що на певні посади можуть прийматися лише цивільні інженери, що спотворювало початковий зміст через неправильне тлумачення прикметника «civil». Такі випадки становлять цікавий предмет для польсько-англійських контрастивних перекладознавчих досліджень.

Військова лексика сучасної польської мови відображає складний процес трансформації професійного дискурсу під впливом міжнародної інтеграції та стандартизації. Дослідження цієї лексики має не лише теоретичне, а й практичне значення для вдосконалення міжнародної військової комунікації та підвищення ефективності співпраці в рамках НАТО. Застосування інтерактивної моделі аналізу дискурсу дозволяє виявити не лише лінгвістичні особливості військових текстів, а й прагматичні аспекти їх функціонування в професійному середовищі.

Варто зазначити, що дослідження військової лексики в медіапросторі вимагає комплексного підходу, що враховує як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори, зокрема специфіку військової культури, геополітичний контекст та технологічні зміни у військовій галузі. Таким чином, військова лексика постає як динамічна система, що відображає еволюцію військової справи та міжнародних відносин, а її вивчення сприяє кращому розумінню особливостей професійної комунікації в сучасному глобалізованому світі. Військова лексика є невід'ємною складовою лексичної системи будь-якої мови, відображаючи специфіку військової сфери та її вплив на мовну картину світу. У сучасній польській мові військова лексика займає особливе місце, відображаючи як історичні традиції, так і сучасні реалії польського суспільства [8].

Військова лексика охоплює сукупність слів і виразів, що використовуються для позначення понять, пов'язаних із військовою справою, збройними силами, військовими діями та всім, що стосується оборони та безпеки держави. Вона включає як вузькоспеціалізовані терміни, зрозумілі переважно фахівцям, так і слова, що стали частиною загальновживаної мови через їхню актуальність та поширеність.

Військову лексику можна поділити на кілька основних категорій:

1. Термінологічна лексика: спеціальні терміни, що використовуються у військовій науці та практиці. Наприклад, «strategia» (стратегія), «taktyka» (тактика), «artyleria» (артилерія).

2. Номенклатурна лексика: назви військових звань, підрозділів, озброєння та техніки. Наприклад: «kapitan» (капітан), «batalion» (батальйон), «czołg» (танк).

3. Сленг і жаргон: неофіційні вирази та слова, що виникають у військовому середовищі та часто відображають специфіку служби або бойових дій.

4. Фразеологізми та ідіоми: стійкі вирази, що мають військове походження або використовуються для опису військових ситуацій. Наприклад, «walczyć do upadłego» (битися до останнього), «mieć na muszce» (тримати на мушці).

Формування військової лексики в польській мові відбувалося під впливом різних чинників:

- Історичні події: війни, повстання та інші військові конфлікти сприяли появі нових термінів та виразів [9].
- Міжнародні контакти: запозичення з інших мов, зокрема з французької, німецької, російської та англійської, збагачували польську військову лексику. Наприклад, слово «szereg» (шерег) походить від німецького «Schere».
- Технічний прогрес: розвиток військової техніки та технологій вимагав введення нових термінів для позначення новітніх видів озброєння та обладнання.

У сучасній польській мові військова лексика виконує кілька важливих функцій:

- Комунікативна функція: забезпечує точність і однозначність у спілкуванні між військовими фахівцями, що є критично важливим у військовій сфері.
- Культурна функція: відображає історичний досвід нації, її військові традиції та героїчні сторінки минулого.
- Інтеграційна функція: сприяє об'єднанню суспільства навколо спільних цінностей та понять, пов'язаних із безпекою та обороною.

Варто зазначити, що багато військових термінів та виразів проникли в повсякденну мову та використовуються в переносному значенні. Наприклад:

- «Front robót»: вживається для позначення основного напряму роботи чи діяльності.
- «Strzał w dziesiątkę»: означає влучне попадання або правильне рішення.
- «Kapitulować»: використовується в значенні здатися, поступитися в будь-якій ситуації.

Військова лексика також впливає на формування фразеологізмів, метафор та інших мовних засобів. Вона збагачує мову, надаючи їй виразності та емоційнос

Висновки. Дослідження військової лексики в медіапросторі, зокрема польської військової термінології, виявляє складний і динамічний процес формування та еволюції мовних одиниць, що відображають специфіку військової комунікації. Військова лексика, як невід'ємна частина мовної системи, не лише виконує функцію точного та однозначного спілкування між фахівцями, але й відображає культурні, історичні та соціальні аспекти розвитку суспільства. Актуалізація військової термінології в контексті інтеграції Польщі до НАТО та вплив міжнародних стандартів на формування терміносистеми підкреслює важливість міждисциплінарного підходу до її вивчення.

Вивчення військової лексики в медіапросторі відкриває нові горизонти для аналізу не лише лексичних одиниць, а й їх функціонування в різних типах дискурсу. Взаємодія між професійною та медійною комунікацією, а також вплив соціокультурних чинників на трансформацію термінології, свідчать про необхідність подальших досліджень у цій галузі.

Таким чином, військова лексика постає як динамічна система, що відображає еволюцію військової справи та міжнародних відносин, а її вивчення сприяє кращому розумінню особливостей професійної комунікації в сучасному глобалізованому світі.

Література:

1. Duszak, Anna 1998 Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, 386 s.
2. Gąsiorowski J. *W sprawie słownictwa wojskowego*. Warszawa : Bellona, 1921. S. 434–440.
3. Tokarz W. Pierwszy pułk piechoty czy pułk pierwszy piechoty?. Bellona. Miesięcznik Wojskowy Wydawany przez Komisję Wojskową 1922. R. V. S. 58–59.
4. Sagan-Bielawa M. Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej. Kraków : Universitas, 2014. 372 s.
5. Walczak B. Zarys dziejów języka polskiego. Wrocław: Ossolineum, 1999. 344 s.

6. Szober S. Kilka uwag wytycznych w sprawie polskiego słownictwa wojskowego. Bellona. Miesięcznik Wojskowy Wydawany przez Komisję Wojskową 1921. R. IV. S. 329–332.

7. Szczepaniak-Kozak A. Contrastive analysis of English and Polish military texts. *Academia.edu - Find Research Papers, Topics, Researchers*. URL: https://www.academia.edu/25772342/Contrastive_analysis_of_English_and_Polish_military_texts (date of access: 01.04.2025).

8. Лексикон польської та української активної фразеології | УМІФ. *УМІФ УКРАЇНСЬКИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПОРТАЛ Український мовно- інформаційний фонд НАН України*. URL: https://ulif.mon.gov.ua/bookline/lieksikon-pol-s-koyi-ta-ukrayins-koyi-aktivnoyi-frazieologhiyi (дата звернення: 01.04.2025).

9. Лінгвістична термінологія у польській мові: лексикографічний аспект – Роман Тимошук - Тека авторів - Чтиво. *Чтиво*. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Tymoshuk_Roman/Linhvistychna_terminolohiia_u_polskii_movi_leksykohrafichnyi_aspekt/ (дата звернення: 01.04.2025).

References:

1. Duszak, A. (1998) *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe [in Poland].

2. Gąsiorowski, J. (1921). *W sprawie słownictwa wojskowego*. Warszawa : Bellona [in Poland].

3. Tokarz, W. (1922). Pierwszy pułk piechoty czy pułk pierwszy piechoty?. *Bellona. Miesięcznik Wojskowy Wydawany przez Komisję Wojskową*, V, 58–59 [in Poland].

4. Sagan-Bielawa, M. (2014). *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*. Kraków : Universitas [in Poland].

5. Walczak, B. (1999). *Zarys dziejów języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum [in Poland].

6. Szober, S. (1921). Kilka uwag wytycznych w sprawie polskiego słownictwa wojskowego. *Bellona. Miesięcznik Wojskowy Wydawany przez Komisję Wojskową* , IV, 329–332 [in Poland].

7. Szczepaniak-Kozak, A. Contrastive analysis of English and Polish military texts. Academia.edu - Find Research Papers, Topics, Researchers. *www.academia.edu* Retrieved from https://www.academia.edu/25772342/Contrastive_analysis_of_English_and_Polish_military_texts [in Poland].

8. Leksikon pol's'koï ta ukraïns'koï aktivnoï frazeologiï [Lexicon of Polish and Ukrainian Active Phraseology]. *ulif.mon.gov.ua* Retrieved from https://ulif.mon.gov.ua/bookline/lieksikon-pol-s-koyi-ta-ukrayins-koyi-aktivnoyi-frazieologhiyi [in Ukrainian].

9. Lingvistichna terminologija u pol's'kij movi: leksikografichnij aspekt – Roman Timoshuk - Teka avtoriv – Chtivo [Linguistic terminology in Polish: lexicographic aspect – Roman Tymoshuk - Authors' archive]. *chtyvo.org.ua* Retrieved from https://chtyvo.org.ua/authors/Tymoshuk_Roman/Linhvistychna_terminolohiia_u_polskii_movi_leksykohrafichnyi_aspekt/ [in Ukrainian].

УДК 811.161.2’276.6:339.92(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-632-646

Мунтян Олександр Олександрович кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та перекладу, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-7004-0249

Чень Ван кандидат філологічних наук, старший викладач, старший викладач факультету української мови, Тяньцзіньський університет іноземних мов, м. Тяньцзінь (Китай) (Науково-дослідний проєкт Комітету з освіти міста Тяньцзінь, Китай (номер проекту: 2023SK088)), https://orcid.org/0009-0003-3436-8145

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДІЛОВОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. У статті розкрито актуальність дослідження лінгвістичних аспектів функціонування української ділової мови в умовах активізації євроінтеграційних процесів та її значення для забезпечення ефективної комунікації в державному управлінні, освіті, науці й бізнесі. Встановлено, що нормативно-правове закріплення української мови як державної створює базові умови для формування єдиних мовних стандартів і сприяє впровадженню офіційно-ділового стилю з високим рівнем стандартизації, точності та відсутністю емоційного забарвлення. З’ясовано, що у контексті багатомовного суспільства збалансована мовна політика потребує інтеграції європейських принципів мовного врегулювання, зокрема через уніфікацію термінології, гармонізацію комунікативних практик і підготовку фахівців для багатомовного середовища.

Наголошено, що розвиток української мовної ідеології та участь наукової спільноти в формуванні концептуальних засад державної мовної політики забезпечує взаємозв’язок між нормативними актами, освітніми й культурними інституціями, формуючи комунікативно-ідеологічну основу для ділового мовлення. Підкреслено значення законів про застосування англійської мови та регламентації перекладацької діяльності у забезпеченні адаптації української ділової мови до стандартів ЄС при збереженні національної ідентичності й правової специфіки. Констатовано, що інтеграція української мови в європейський мовний простір передбачає розвиток термінологічної системи, стандартизацію текстів ділових

документів та унормування перекладацьких еквівалентів, що забезпечує її функціональну спроможність у міжнародному правовому, економічному та дипломатичному дискурсі. Визначено, що процес деколонізації мовно-культурного простору та формування багатомовної компетенції зміцнює здатність української ділової мови до термінологічної та стилістичної гармонізації. Зауважено, що існуючі системні суперечності, зумовлені координацією державних органів, фінансовими ресурсами та регіональною мовною динамікою, підкреслюють необхідність комплексного й послідовного планування мовної політики, включно зі створенням інструментів оцінки мовної відповідності офіційного дискурсу європейським стандартам. Таким чином, дослідження демонструє інтеграційний потенціал української ділової мови та її роль як стратегічного ресурсу у внутрішньому й міжнародному комунікативному просторі.

Ключові слова: українська ділова мова, державна мовна політика, євроінтеграція, офіційно-діловий стиль, мовні норми, мовна інтеграція.

Muntian Oleksandr Oleksandrovych Ph.D. in Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Philology and Translation, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7004-0249

Chen Wang Ph.D. in literature, Lecturer, Lecturer of Department of Ukrainian Language, Tianjin Foreign Studies University, Tianjin (China) (Scientific Research Project of the Tianjin Municipal Education Commission, China (Project No.: 2023SK088)), https://orcid.org/0009-0003-3436-8145

LINGUISTIC ASPECTS OF THE FUNCTIONING OF THE UKRAINIAN BUSINESS LANGUAGE IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Abstract. The article reveals the relevance of studying the linguistic aspects of the functioning of Ukrainian business language in the context of intensified European integration processes and its significance for ensuring effective communication in public administration, education, science, and business. It is established that the normative-legal consolidation of the Ukrainian language as the state language creates fundamental conditions for the formation of unified language standards and contributes to the implementation of an official-business style characterized by a high level of standardization, precision, and absence of emotional coloring. It is clarified that in the context of a multilingual society, a balanced language policy requires the integration of European

principles of language regulation, particularly through terminology unification, harmonization of communicative practices, and the training of specialists for a multilingual environment. Emphasis is placed on the fact that the development of Ukrainian language ideology and the participation of the scientific community in shaping the conceptual foundations of state language policy ensure the interconnection between normative acts, educational and cultural institutions, thereby forming a communicative-ideological basis for business discourse. The importance of laws on the use of the English language and the regulation of translation activities is highlighted as a means to adapt Ukrainian business language to EU standards while preserving national identity and legal specificity. It is noted that the integration of the Ukrainian language into the European linguistic space entails the development of the terminological system, standardization of business document texts, and normalization of translation equivalents, which ensures its functional capacity in international legal, economic, and diplomatic discourse. It is determined that the process of decolonizing the linguistic and cultural space and forming multilingual competence strengthens the ability of Ukrainian business language to achieve terminological and stylistic harmonization. It is observed that existing systemic contradictions, caused by the coordination of state bodies, financial resources, and regional language dynamics, underscore the necessity of comprehensive and consistent language policy planning, including the creation of tools to assess the linguistic compliance of official discourse with European standards. Thus, the study demonstrates the integrative potential of Ukrainian business language and its role as a strategic resource in both domestic and international communicative space.

Key words: Ukrainian business language, state language policy, European integration, official-business style, language norms, linguistic integration.

Постановка проблеми. Активізації євроінтеграційних процесів в Україні зумовлює актуальність проблеми функціонування української ділової мови як важливого чинника міжнародної комунікації. З огляду на це, зростання ролі держави у світовому політичному та економічному просторі визначає необхідність високого рівня мовної культури, здатної забезпечити ефективну взаємодію на міждержавному рівні. У такому контексті постає потреба у глибокому аналізі лінгвістичних особливостей ділового мовлення, зокрема його термінологічної системи, норм уживання та комунікативної адекватності. Тому вивчення лінгвістичних аспектів функціонування української ділової мови є важливою науковою проблемою, вирішення якої сприятиме підвищенню ефективності професійної комунікації та формуванню позитивного міжнародного іміджу України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання функціонування української ділової мови в умовах євроінтеграційних процесів знайшло відображення у працях сучасних українських науковців, які досліджують взаємозв'язок мовної політики, національної ідентичності та європейських лінгвістичних стандартів. Зокрема, Куц Ю. та Сергєєва О. розглядають сучасну державну мовну політику України крізь призму європейського виміру, акцентуючи увагу на необхідності гармонізації національного мовного простору з комунікативними моделями ЄС [1]. Поряд з тим, Ажнюк Б. аналізує взаємозв'язок мовної політики та перспектив євроінтеграції [2]. Своєю чергою Малінська Г. та Горбань Г. досліджують виклики розвитку української мови у багатомовному середовищі [3]. Натомість Панасенко Є. зосереджується на проблемах формування державної мовної політики України в контексті європейської інтеграції [4]. Крім того, Тарасенко О. розкриває особливості реалізації державної мовної політики в європейському контексті [5].

Метою статті є дослідження лінгвістичних аспектів функціонування української ділової мови в умовах активізації євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стаття 1 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 року № 2704-VIII [6] визначає засадничі положення мовної політики держави. Згідно з її нормами, єдиною державною (офіційною) мовою в Україні є українська мова. Такий статус безпосередньо випливає з державотворчого самовизначення української нації та є важливим елементом конституційного ладу України як унітарної держави. Водночас зазначено, що визначення цього статусу належить виключно до компетенції Конституції України.

У цьому контексті варто підкреслити, що офіційне закріплення української мови як державної з одного боку забезпечує нормативно-правову основу для функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя, зокрема у сфері ділового спілкування, а з іншого – створює передумови для формування єдиних мовних стандартів у межах публічного управління, освіти, науки, медіа та бізнесу. Тому правове унормування статусу української мови визначає рамкові умови для її реального функціонування як інструмента міжінституційної та міжособистісної комунікації.

Беручи до уваги Висновок Європейської комісії за демократію через право (Венеційської комісії), важливо наголосити, що за умов багатомовного суспільства, яким є сучасна Україна, збалансована мовна політика потребує системи гарантій для збереження державної мови як чинника суспільної єдності. Ця позиція корелює з європейськими принципами

мовного врегулювання, де пріоритет державної мови поєднується з повагою до мовних прав національних меншин. Саме тому у Рекомендації Венеційської комісії українському парламенту вказано на необхідність віднайти прийнятніші механізми підтвердження верховенства державної мови та посилення її інтеграційної ролі в суспільстві [6].

У мовознавчому аспекті така позиція сприяє осмисленню української ділової мови як нормативного коду офіційного спілкування, який забезпечує реалізацію правових, адміністративних та комунікативних процесів у державі. Наприклад, офіційно-діловий стиль, до якого належить мова управлінських документів, наказів, протоколів, угод і законів, характеризується високим рівнем стандартизації, точністю й відсутністю емоційного забарвлення. У цьому контексті лексема *«державна мова»* виконує номінативну, а також регулятивну функцію, оскільки вона позначає юридично визначений засіб офіційної комунікації, обов'язковий для застосування в органах влади, освітніх і наукових установах, а також у сфері публічних послуг.

З огляду на євроінтеграційні процеси, проблема функціонування української ділової мови набуває додаткового виміру. Зокрема, інтеграція України до європейського політичного та економічного простору передбачає гармонізацію мовних норм, стандартів термінології й комунікативних практик із нормами ЄС. Це зумовлює потребу в розробленні уніфікованих словників ділової термінології, адаптації перекладних відповідників до європейських документів і створенні системи професійної мовної підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в багатомовному середовищі.

Наприклад, у сфері європейського діловодства поширеною є фраза *"official language regime"* («режим офіційних мов»), яка позначає правовий порядок застосування мов у межах інституцій ЄС. Український еквівалент цього поняття пов'язується з функціонуванням державної мови у сфері управління, що потребує нормативної відповідності термінів і процедур. З огляду на зазначене, забезпечення лінгвістичної сумісності української ділової мови з європейським мовним простором стає важливою умовою її ефективного використання у міжнародних комунікаціях.

Особливу роль у формуванні мовної ідеології сучасної України та визначенні стратегічних орієнтирів державної мовної політики відіграє консолідована позиція експертного середовища. Саме наукова спільнота виступає системоутворювальним суб'єктом у розробленні концептуальних засад мовної політики, що відображає її взаємозв'язок із державними інституціями та громадянським суспільством. У цьому контексті взаємодія академічних установ, мовознавчих центрів і державних органів створює

основу для вироблення узгодженої стратегії розвитку української ділової мови як елемента публічного комунікативного простору [2, с. 25].

У процесі такої взаємодії формується мовна ідеологія, тобто система ціннісних і концептуальних уявлень про роль мови в державотворенні, суспільній комунікації та міжнародному позиціонуванні держави. Ця ідеологія виявляється у формі нормативно-правових актів, а також через медійну сферу, систему освіти, культурні інституції. Наприклад, термін *«мовна ідеологія»* у діловому мовленні реалізується через сталі словосполучення, зокрема через таке як *«мовна стратегія держави»*, *«державна мовна політика»*, *«мовна безпека»*. Наведені одиниці фіксують взаємозв'язок між лінгвістичною практикою та політичним дискурсом, демонструючи здатність української ділової мови адаптуватися до нових соціально-комунікативних умов.

Водночас мовна ідеологія безпосередньо впливає на законодавчу діяльність, визначаючи засади прийняття, коригування та імплементації нормативно-правових актів, що регулюють сферу мовної політики. Цей процес має двосторонній характер: держава формує мовну політику через нормативне закріплення її принципів, а наукова спільнота забезпечує концептуальне наповнення й обґрунтування таких документів. Тому функціонування української ділової мови в умовах євроінтеграційних процесів постає як комунікативно-ідеологічний чинник державного управління.

Важливим у цьому контексті є ухвалення Верховною Радою України Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» від 04.06.2024 № 3760-IX [7]. Цей нормативний акт засвідчує прагнення держави забезпечити системну інтеграцію у європейський і євроатлантичний простір, водночас не порушуючи статусу української мови як державної. Саме у поєднанні політики багатомовності з пріоритетом державної мови проявляється рівновага між національною ідентичністю та глобальною комунікативною відкритістю.

Як приклад зазначеного варто звернутися до лінгвістичного пояснення понять *«мовна інтеграція»* та *«євроатлантична комунікація»*. Перше означає процес включення національної мови в наддержавні системи спілкування без втрати власної структурно-семантичної специфіки. Друге – розширення сфер уживання мови через засвоєння уніфікованих комунікативних стандартів, характерних для ділового та правового дискурсу країн ЄС.

Водночас положення зазначеного Закону містять механізми контролю щодо недопущення звуження сфери функціонування української мови як державної, а також гарантії використання мов корінних народів і

національних меншин [7]. Це свідчить про утвердження в законодавстві принципу мовного плюралізму, який забезпечує гармонійне співіснування різних мовних систем у напрямку єдиного правового поля. У мовознавчому розумінні цей принцип відображається у феномені багатомовної компетенції, тобто здатності носіїв української мови ефективно використовувати кілька мов у різних комунікативних контекстах, не порушуючи при цьому мовних норм державної мови.

У зв'язку з цим важливо підкреслити, що євроінтеграційні процеси актуалізують потребу у формуванні нових лінгвістичних механізмів адаптації української ділової мови до вимог міжнародного правового, економічного та дипломатичного дискурсу. Йдеться про розвиток термінологічної системи, стандартизацію текстів ділових документів, унормування перекладацьких еквівалентів у двомовних і багатомовних угодах. Наприклад, усталення у вживанні таких словосполучень, як: *регуляторна відповідність* (*regulatory compliance*), *інституційна узгодженість* (*institutional coherence*), *договірна конвергенція* (*contractual convergence*), що свідчить про тенденцію до інтеграції європейських терміноодиниць в український діловий дискурс.

Зауважимо також що Регламент Ради Європейського економічного співтовариства № 1 від 15 квітня 1958 року визначає мовну основу функціонування інституцій ЄС [8]. Згідно зі статтею 1, офіційними та робочими мовами Співтовариства є нідерландська, французька, німецька та італійська. Цим положенням було закладено модель багатомовності, яка з часом стала основою для забезпечення рівноправного функціонування мов усіх держав-членів. У статті 2 зазначено, що документи, які надсилаються державами-членами або фізичними й юридичними особами, можуть бути складені будь-якою з офіційних мов, а відповіді інституцій на них мають формуватися тією ж мовою. Далі, стаття 3 конкретизує, що документи, які інституції Співтовариства надсилають державам-членам або їхнім резидентам, мають бути викладені мовою відповідної держави. Це положення демонструє закріплення принципу мовної паритетності у міждержавній комунікації. Стаття 4 встановлює, що регламенти та інші документи загального застосування складаються всіма офіційними мовами, а стаття 5 передбачає публікацію Офіційного журналу Співтовариства чотирма мовами. Подальші положення (статті 6-8) уточнюють порядок використання мов у процедурній діяльності. З огляду на положення Регламенту [8], Україна, просуваючись шляхом вступу до ЄС, зіштовхується з необхідністю адаптації власного мовного середовища до норм європейського багатомовного управління. Це означає, що функціонування української ділової мови в умовах євроінтеграційних процесів потребує термінологічної та

структурної гармонізації з мовами ЄС, а також формування комунікативних стандартів, що відповідають принципам офіційної багатомовності.

Наприклад, у діловій документації, підготовленій для європейських інституцій, важливим є узгодження перекладних відповідників термінів: *правове регулювання* (*legal regulation*), *державна допомога підприємствам* (*state aid to enterprises*), *митна гармонізація* (*customs harmonisation*). Зазначені терміни відображають необхідність точного відтворення правових категорій англійською, французькою чи німецькою мовами, зберігаючи водночас змістову специфіку українського правового поля. Це сприяє унормуванню ділового мовлення, посиленню його міжнародної релевантності та запобіганню семантичним розбіжностям у міждержавних договорах.

У рамках лінгвістичних аспектів цього процесу особливу увагу привертає явище європейського перекладацького узусу, тобто практики стандартизації мовних одиниць у перекладі офіційних документів. Унаслідок цього в українській діловій мові відбувається закріплення сталих конструкцій, наприклад, *«держави-члени Союзу»*, *«нормативна відповідність законодавства»*, *«виконання процедурних зобов'язань»*. Зазначені словосполучення демонструють інтеграцію європейських концептів у структуру національного ділового дискурсу, утворюючи нові смислові поля, що поєднують українську терміносистему з європейською.

Водночас у процесі мовної адаптації постає потреба збереження національної ідентичності української ділової мови. Це означає, що, інтегруючись у багатомовний простір ЄС, вона має залишатися носієм української правової і культурної традиції. Лінгвістичним проявом цього є, зокрема, збереження стандартних термінів і синтаксичних моделей, які забезпечують стилістичну самобутність українських офіційних текстів. Наприклад, такі конструкції, як *«на підставі чинного законодавства України»* чи *«у межах компетенції органу виконавчої влади»* втілюють стандартні ознаки українського офіційно-ділового синтаксису, який поєднує точність із нормативністю.

З огляду на перспективу повноправного членства України в ЄС, перед державою постають нові можливості й обов'язки щодо забезпечення функціонування, популяризації та вивчення української мови як майбутньої офіційної мови ЄС.

Зазначене вимагає комплексного, системного й послідовного планування мовної політики, орієнтованої на гармонізацію українського мовного простору з нормами європейської багатомовності. Це своєю чергою зумовлює необхідність активізації діяльності урядових структур, наукових і освітніх інституцій у напрямі розроблення нормативних, термінологічних та методичних засад мовної інтеграції [9].

Тому Уповноважений із захисту державної мови пропонує конкретні кроки, спрямовані на реалізацію зазначених вище завдань. Зокрема, наголошено на потребі створення державного стандарту з української мови як іноземної, який би визначав рівні володіння мовою відповідно до європейських мовних стандартів (CEFR). Крім того, доцільним є запровадження сертифікаційного іспиту, який підтверджував би рівень мовної компетентності осіб, що вивчають українську як іноземну. Це сприятиме підвищенню міжнародного статусу української мови, а також інтеграції України до Асоціації укладачів мовних тестів, що діє в межах європейського освітнього простору [9].

Важливим кроком у цьому напрямі є підготовка до інтеграції української мови в офіційне діловодство, документообіг та інші сфери функціонування ЄС. Зазначена діяльність передбачає створення фахових електронних перекладних словників, укладення галузевих термінологічних реєстрів і розроблення узгоджених юридичних та економічних термінів. Наприклад, лексеми *"acquis communautaire"*, *"European integration framework"*, *"regulatory approximation"* мають бути перекладені точно й відповідно до українських правових реалій, тобто з урахуванням системно-структурних відмінностей правових дискурсів. Так, словосполучення *«регуляторне наближення»* в українській мові потребує уточнення контекстуального значення, оскільки воно охоплює юридичну, а також термінологічну уніфікацію законодавства.

У цьому контексті важливо зазначити, що лінгвістичні аспекти мовної інтеграції передбачають розроблення принципів міжмовної еквівалентності в офіційно-ділових документах. Зокрема, українські терміни *«виконання зобов'язань за Угодою про асоціацію* або *адаптація національного законодавства»* мають бути співвіднесені з усталеними європейськими еквівалентами *"implementation of Association Agreement obligations* та *alignment of national legislation"*.

Водночас лінгвістична адаптація потребує створення умов для опанування української мови іноземними громадянами. Це сприяє підвищенню міжнародної впізнаваності України та забезпечує участь української мови у міжкультурному діалозі в межах ЄС. Відтак, розвиток системи мовної освіти для іноземців, підготовка викладачів і створення навчально-методичних матеріалів стають важливими складовими державної стратегії мовної політики.

Надалі важливим кроком у систематизації мовного простору є вдосконалення офіційного та літературного перекладу в галузях права, економіки, науки та освіти. Саме перекладацька діяльність виступає посередником між національною мовною системою та європейським

лінгвістичним середовищем. Наприклад, термін *"European Green Deal"* перекладається як *«Європейський зелений курс»*, при цьому важливо зберегти смисловий компонент й політико-правову конотацію, що властива оригіналові. Це свідчить про потребу уніфікації перекладних стандартів і створення спеціалізованих термінологічних баз.

Поглиблення євроінтеграційних процесів вимагає також нормативного врегулювання перекладацької діяльності на міждержавному рівні. У цьому контексті слід відзначити Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку здійснення перекладу на українську мову актів Європейського Союзу *acquis communautaire* та на англійську мову актів законодавства України, пов'язаних з виконанням зобов'язань України у сфері європейської інтеграції» від 02.05.2023 № 451 [10]. Документ передбачає, що організацію та планування перекладу забезпечує Урядовий офіс координації європейської та євроатлантичної інтеграції Секретаріату Кабінету Міністрів України. Водночас здійснення перекладу та оновлення термінологічного глосарія покладено на державну установу «Офіс із залучення та підтримки інвестицій».

Упровадження зазначеного Порядку свідчить про системний підхід до формування єдиного лінгвістичного простору в державному управлінні. З практичного погляду це означає, що українська мова послідовно набуває статусу офіційного засобу міжнародної правової комунікації. Наприклад, у перекладі актів *"acquis communautaire"* закріплюються сталі синтаксичні структури, такі як *«на підставі положень Договору про функціонування Європейського Союзу»* чи *«у межах повноважень, визначених законодавством України»*. Наведені вище мовні конструкції забезпечують точність та сприяють унормуванню ділового стилю, орієнтованого на європейські стандарти юридичного дискурсу.

Водночас, крім викликів, що постають у площині євроінтеграційних і глобалізаційних процесів, сучасна мовна політика України зіштовхується з проблемами, пов'язаними з деколонізацією мовно-культурного простору. Йдеться передусім про поступове звільнення українського суспільства від російського лінгвістичного впливу, який упродовж тривалого історичного періоду визначав норми мовного вжитку, комунікативні стандарти й навіть ціннісні орієнтири у сфері офіційного спілкування [4, с. 5]. Зазначений контекст зумовлює потребу у переосмисленні мовної ідентичності, формуванні нових підходів до стандартизації української ділової мови, а також у розробленні стратегій її впровадження у міжнародний простір ЄС.

У цьому аспекті особливого значення набуває питання унормування термінології, стилістичної адаптації офіційно-ділового мовлення та вироблення мовних моделей, здатних забезпечити адекватну комунікацію у

європейському адміністративному середовищі. Наприклад, словосполучення *«мовна гармонізація»* у європейському дискурсі означає процес узгодження мовних норм і термінів між країнами-членами ЄС для забезпечення єдиного розуміння юридичних і правових текстів. У контексті функціонування української ділової мови це передбачає переклад і термінотворення, а також лінгвістичну експертизу офіційних документів, що інтегруються в *"acquis communautaire"*.

У ході зазначеного, розвиток державної мовної політики в Україні вимагає комплексного підходу до зміцнення позицій української мови в усіх сферах публічного життя. З огляду на це, актуальним залишається питання інтенсифікації процесів українізації, які, попри певні досягнення, досі зазнають уповільнення, навіть у воєнний період [4, с. 6]. Уповільнення цього процесу частково зумовлене відсутністю сталих механізмів мовного моніторингу та слабкою комунікацією між державними інституціями, освітнім середовищем і засобами масової інформації. Тому для ефективного функціонування української ділової мови у євроінтеграційному контексті важливо створити лінгвістичні інструменти оцінки мовної відповідності офіційного дискурсу європейським стандартам.

Задля прикладу у цьому сенсі є термін *«мовна відповідність»*, що позначає ступінь узгодженості мовних одиниць із прийнятими нормами певної мовної спільноти. У сфері ділової української мови цей термін може застосовуватись для оцінки документів, офіційних заяв або перекладів європейських правових актів українською мовою. Його впровадження в аналітичну та освітню практику сприятиме створенню єдиної системи лінгвістичних критеріїв якості мовного контенту, що використовується у державному управлінні та міжнародних комунікаціях.

Відтак, реалізація державної мовної політики повинна спиратися на чітко розроблене мовне законодавство, яке регламентує правовий статус української мови та механізми її застосування у сфері офіційних комунікацій. Формування такого законодавства потребує міждисциплінарної взаємодії, тобто участі урядовців, правників та фахівців у галузі лінгвістики, термінології та комунікативістики [1, с. 88]. Це дозволить забезпечити рівновагу між нормативністю та комунікативною ефективністю української мови в адміністративно-правових і ділових відносинах всередині країни та на міжнародному рівні.

Крім того, сучасна державна мовна політика України характеризується наявністю системних суперечностей, що безпосередньо впливають на її результативність та довгострокову стабільність. Незважаючи на розвинену законодавчу базу, діяльність профільних інституцій і впровадження державних програм, процес реалізації мовної політики

залишається ускладненим через наявність як внутрішніх, так і зовнішніх чинників впливу. До них належать недостатня координація між державними органами, обмеженість фінансових ресурсів, нерівномірність регіональної мовної динаміки, а також уповільнена адаптація до європейських стандартів у сфері мовного управління [5, с. 280]. Розглянуті суперечності зумовлюють необхідність переосмислення лінгвістичних засад мовної політики у контексті євроінтеграційних процесів, де важливого значення набувають питання гармонізації термінології, стандартизації ділової мови та розвитку перекладацької інфраструктури.

У цьому зв'язку, як приклад, можна представити таке словосполучення *«мовна політика ефективної дії»*, що в лінгвістичній та соціокомунікативній площині означає узгодженість між законодавчими актами, суспільними потребами та практиками мовного використання. Наприклад, у європейських державах-учасницях ЄС функціонування офіційних мов забезпечується нормативними актами, а також інституційними механізмами підтримки, тобто через мовні комісії, термінологічні ради та цифрові лінгвістичні платформи. Для України впровадження аналогічних структур сприятиме створенню системи, у напрямку якої українська ділова мова буде не просто офіційно закріпленою, а й реально функціональною у міжнародному комунікативному просторі.

Також зауважимо, що мовна політика України виступає визначальним чинником у збереженні національної ідентичності, культурної самобутності та державної цілісності, оскільки формує основу національного самоусвідомлення та виконує роль стратегічного ресурсу у процесах міжнародного позиціонування держави. Зокрема, у межах євроінтеграційного курсу українська мова постає як інструмент внутрішньої комунікації й засіб дипломатичного, правового та економічного представлення держави у спільному європейському просторі [3, с. 59]. Саме тому мовна політика має сприяти розвитку двох взаємопов'язаних процесів – популяризації української мови всередині країни та її інституціоналізації за межами України, зокрема в європейських структурах.

Таким чином, аналіз сучасних викликів і перспектив державної мовної політики України свідчить про те, що її успішна реалізація вимагає лінгвістично обґрунтованих рішень, орієнтованих на функціональну інтеграцію української мови в інституційні, освітні та інформаційні структури ЄС. Досягнення цього забезпечить стабільність мовного розвитку й зміцнення позицій української ділової мови як важливого чинника міжнародного партнерства та культурної взаємодії.

Висновки. Дослідження лінгвістичних аспектів функціонування української ділової мови в умовах активізації євроінтеграційних процесів

демонструє, що нормативно-правове закріплення української мови як державної забезпечує базові умови для її реалізації у всіх сферах суспільного життя, зокрема в офіційних і ділових комунікаціях, а водночас створює передумови для формування єдиних мовних стандартів у публічному управлінні, освіті, науці та бізнесі. З урахуванням європейських принципів мовного врегулювання та рекомендацій Венеційської комісії функціонування української ділової мови потребує гармонізації термінології, уніфікації комунікативних практик і підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в багатомовному середовищі, що відображає її інтеграційний потенціал у міжнародних комунікаціях. Поряд із цим розвиток української мовної ідеології та участь наукової спільноти у виробленні концептуальних засад державної мовної політики забезпечують взаємозв'язок між нормативними актами, освітніми та культурними інституціями, формуючи комунікативно-ідеологічну основу для ділового мовлення. Крім того, ухвалення законів про застосування англійської мови та регламентація перекладацької діяльності сприяють адаптації української ділової мови до стандартів ЄС, зберігаючи при цьому національну ідентичність і правову специфіку. У контексті деколонізації мовно-культурного простору та формування багатомовної компетенції українська ділова мова здобуває здатність до термінологічної та стилістичної гармонізації, що забезпечує її функціональну інтеграцію у міжнародний правовий, економічний та дипломатичний дискурс. Водночас існуючі системні суперечності, пов'язані з координацією державних органів, фінансовими ресурсами та регіональною мовною динамікою, підкреслюють необхідність комплексного підходу до планування мовної політики, включно зі створенням інструментів оцінки мовної відповідності офіційного дискурсу європейським стандартам. Тому ефективна реалізація державної мовної політики сприятиме укріпленню позицій української ділової мови як чинника державного управління, засобу внутрішньої комунікації та інструмента міжнародного партнерства й культурної взаємодії в межах європейського простору.

Література:

1. Куц Ю., Сергєєва О. Сучасна державна мовна політика України: європейський вимір. Evropský politický a právní diskurz. 2019. № 6, Vyd. 6. P. 83-88.

2. Ажнюк Б. М. Мовна політика в Україні і перспективи євроінтеграції. Мовознавство. 2022. № 6. С. 15-33.

3. Малінська Г. Д., Горбань Г. М. Мовна політика в Україні: сучасні виклики та перспективи розвитку української мови в багатомовному середовищі. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36 (75) № 1 Частина 1. С. 56-61.

4. Панасенко Є. О. Проблеми формування державної мовної політики України в контексті європейської інтеграції. Вісник ПДАУ (Публічне управління та адміністрування. 2024. Випуск 1. С. 3-7.

5. Тарасенко О. Л. Реалізація державної мовної політики в Україні: європейський контекст. Інвестиції: практика та досвід. 2024. № 22. С. 276-282.

6. Про забезпечення функціонування української мови як державної: Закон України від 25.04.2019 № 2704-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text

7. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text

8. EEC Council: Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/1958/1(1)/oj/eng

9. Кузьменко Ю. Українській мові приготуватися до вступу в ЄС: мовний омбудсман звернувся до Кабміну з рекомендаціями. Суспільне культура, 2024. URL: https://suspilne.media/culture/662292-ukrainskij-movi-prigotuvatisa-do-vstupu-v-es-movnij-ombudsman-zvernuvsa-do-kabminu/

10. Про затвердження Порядку здійснення перекладу на українську мову актів Європейського Союзу acquis communautaire та на англійську мову актів законодавства України, пов'язаних з виконанням зобов'язань України у сфері європейської інтеграції: Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Форма типового документа, Пропозиції, Перелік від 02.05.2023 № 451. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/451-2023-%D0%BF#Text

References:

1. Kuts, Yu., Sergieieva, O. (2019). Suchasna derzhavna movna polityka Ukrainy: yevropeiskyi vymir [Modern state language policy of Ukraine: European dimension]. Evropský politický a právní diskurz, 6(6), 83–88 [in Ukrainian].

2. Azhniuk, B. M. (2022). Movna polityka v Ukraini i perspektyvy yevrointehratsii [Language policy in Ukraine and prospects of European integration]. Movoznavstvo, 6, 15–33 [in Ukrainian].

3. Malinska, H. D., Horban, H. M. (2025). Movna polityka v Ukraini: suchasni vyklyky ta perspektyvy rozvytku ukrainskoi movy v bahatomovnomu seredovyshchi [Language policy in Ukraine: contemporary challenges and prospects of Ukrainian language development in a multilingual environment]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiya. Zhurnalistyka, 36(75)(1), 56–61 [in Ukrainian].

4. Panasenko, Ye. O. (2024). Problemy formuvannya derzhavnoi movnoi polityky Ukrainy v konteksti yevropeiskoi intehratsii [Problems of forming state language policy of Ukraine in the context of European integration]. Visnyk PDAU (Publichne upravlinnya ta administruvannya), 1, 3–7 [in Ukrainian].

5. Tarasenko, O. L. (2024). Realizatsiya derzhavnoi movnoi polityky v Ukraini: yevropeiskyi kontekst [Implementation of state language policy in Ukraine: European context]. Investytsiyi: praktyka ta dosvid, 22, 276–282 [in Ukrainian].

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). Pro zabezpechennya funktsionuvannya ukrainskoi movy yak derzhavnoi: Zakon Ukrainy vid 25.04.2019 № 2704-VIII [On ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text [in Ukrainian].

7. Verkhovna Rada Ukrainy. (2024). Pro zastosuvannya anhliiskoi movy v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 04.06.2024 № 3760-IX [On the use of the English language in Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text [in Ukrainian].

8. EEC Council. (1958). Regulation No 1 determining the languages to be used by the European Economic Community. URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/1958/1(1)/oj/eng

9. Kuzmenko, Yu. (2024). Ukrainskii movi prygotuvatysia do vstupu v YES: movnyi ombudsman zvernuvsia do Kabminu z rekomendatsiyamy [The Ukrainian language to prepare for EU accession: language ombudsman addressed the Cabinet with recommendations]. Suspilne kultura. URL: https://suspilne.media/culture/662292-ukrainskij-movi-prigotuvatisa-do-vstupu-v-es-movnij-ombudsman-zvernuvsa-do-kabminu/ [in Ukrainian].

10. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2023). Pro zatverdzhennya Poryadku zdiisnennya perekladu na ukrainsku movu aktiv Yevropeiskoho Soiuzu acquis communautaire ta na anhliisku movu aktiv zakonodavstva Ukrainy, poviazanykh z vykonannyam zoboviazan Ukrayiny u sferi yevropeiskoi intehratsii: Postanova vid 02.05.2023 № 451 [On approval of the Procedure for translation into Ukrainian of EU acts and into English of Ukrainian legislation related to EU obligations]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/451-2023-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

УДК 37.016.6:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-647-661

Мусієнко Алла Петрівна кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-8612-2971

Тихонова Тетяна Борисівна кандидат психологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0005-6448-0589

Шевченко Ольга Федорівна кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-6473-4790

ТРАНСФОРМАЦІЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В ЦИФРОВУ ЕПОХУ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Анотація. У статті розглянуто трансформаційні процеси академічного письма в умовах цифровізації освіти. Підкреслено, що поєднання традиційних принципів академічного дискурсу з інноваційними цифровими технологіями створює нову якість освітнього простору, де письмо перетворюється з інструмента фіксації думки на динамічну форму наукової взаємодії. **Метою дослідження** є з'ясування сутності змін, що відбуваються у сфері академічного письма під впливом цифровізації освіти, та визначення лінгводидактичних орієнтирів його подальшого розвитку. **Методологічну основу** становлять системно-структурний, порівняльно-аналітичний і компетентнісний підходи, які дозволили простежити взаємозв'язок між класичною культурою письма й сучасними цифровими практиками навчання. **У результаті дослідження** встановлено, що цифрова трансформація академічного письма охоплює не лише зміну технічних засобів створення тексту, а й переосмислення когнітивно-комунікативних стратегій, що формують нову академічну культуру мислення. Доведено, що інтеграція штучного інтелекту, автоматизованих платформ редагування, сервісів перевірки доброчесності та мультимедійних форматів сприяє розвитку аналітичності й креативності, але водночас потребує уваги щодо етичного складника навчання. У статті представлено авторську модель трансформації академічного письма в цифрову епоху, яка структурує три рівні розвитку цифрової академічної компетентності: базовий, який

спрямований на засвоєння академічних норм письма, інтеграційний – опанування цифрових інструментів, а також інноваційний, особливість якого проявляється в синтезі лінгвістичної, когнітивної та цифрової грамотності. **У висновках** наголошено, що ключовим завданням сучасної лінгводидактики є не лише оволодіння цифровими технологіями, а й формування критичного мислення, академічної етики та відповідального ставлення до використання штучного інтелекту в процесі письма.

Результати дослідження можуть бути використані в розробленні інноваційних освітніх моделей, що поєднують традиційні цінності академічного письма з можливостями цифрової доби, забезпечуючи гармонійний розвиток інтегрованої академічної компетентності.

Ключові слова: цифрова епоха, цифрова компетентність, академічна доброчесність, штучний інтелект, цифровізація освіти, інноваційна модель навчання.

Musienko Alla Petrivna Candidate of Science in Philology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-8612-2971

Tykhonova Tetiana Borysivna Candidate of Science in Psychology, Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0005-6448-0589

Shevchenko Olga Fedorivna Candidate of Science in Philology, Assistant Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-6473-4790

TRANSFORMATION OF ACADEMIC WRITING IN THE DIGITAL AGE AS A CHALLENGE FOR LINGUODIDACTICS

Abstract. This article examines the transformational processes of academic writing in the digital age as a leading challenge for contemporary linguodidactics. It emphasizes that combining traditional principles of academic discourse with innovative digital technologies creates a new quality of educational space. The **purpose** of the study is to identify the essence of changes in academic writing resulting from the digitalization of education and to determine the linguodidactic guidelines for its further development. The **methodological framework** includes system-structural, comparative-analytical, and competency-based approaches, which allowed for tracing the interconnection between classical writing culture and contemporary digital learning practices. **Results.** The study finds that the

digital transformation of academic writing encompasses not only changes in the technical means of text creation but also a rethinking of cognitive-communicative strategies that shape a new academic culture of thought. It demonstrates that integrating AI, automated editing platforms, integrity-checking services, and multimedia formats promotes the development of analytical and creative skills while simultaneously necessitating a stronger ethical component in learning. The article presents the author's digital academic writing model, which structures three levels of digital academic competence development: the basic level, focused on mastering academic writing norms; the integration level, aimed at proficiency with digital tools; and the innovative level, characterized by the synthesis of linguistic, cognitive, and digital literacy. The **conclusions** highlight that the key task of contemporary linguodidactics is not only the mastery of digital technologies but also the cultivation of critical thinking, academic ethics, and responsible engagement with AI in the writing process. The results of this study can inform the development of innovative educational models that harmoniously combine the traditional values of academic writing with the possibilities of the digital era, ensuring the integrated development of academic competence.

Keywords: digital age, digital competence, academic integrity, artificial intelligence, digitalization of education, innovative learning model.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому середовищі відбувається глибинна трансформація процесів академічної комунікації, зумовлена розвитком цифрових технологій. Академічне письмо, яке тривалий час розглядалося як інструмент наукової аргументації, зазнало значних змін у структурі, змісті й методології. Цифровізація навчального простору створює як нові можливості для формування академічної грамотності, так і низку викликів, пов'язаних з етичними, методичними та когнітивними аспектами використання цифрових інструментів.

Проблема полягає в пошуку шляхів ефективного поєднання традиційних принципів академічного письма із цифровими технологіями, щоб зберегти цінність аналітичного мислення, творчого підходу та академічної доброчесності. Актуальність теми визначається необхідністю вироблення нових лінгводидактичних підходів, які би відповідали вимогам цифрової епохи та сприяли розвитку цифрової академічної компетентності.

Результати дослідження мають практичну цінність для розроблення інноваційних методик навчання письма у вищій освіті та вдосконалення системи формування навичок наукової комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, присвячених проблематиці трансформації академічного письма в цифрову епоху, свідчить про підвищену увагу дослідників до переосмислення

традиційних лінгводидактичних підходів, пошуку ефективних шляхів розвитку цифрових компетентностей і формування академічної доброчесності в умовах використання штучного інтелекту. Проведений огляд літератури засвідчив, що сучасна українська наука активно інтегрує цифрові технології у сферу академічної освіти, прагнучи зберегти баланс між технологічними інноваціями та гуманітарними цінностями письмової культури.

Зокрема, у своїй праці К. В. Максьом та В. М. Базилевич [1] розглядають академічне письмо як інструмент розвитку критичного мислення в умовах активного використання штучного інтелекту, підкреслюючи потребу у формуванні вміння працювати з цифровими джерелами та самостійно генерувати зміст. О. О. Маленко [2] аналізує сучасну українську лінгводидактику, акцентуючи увагу на необхідності поєднання теоретичних засад навчання з практичними методами адаптації здобувачів вищої освіти до цифрового освітнього середовища.

Можливості використання штучного інтелекту в освіті вивчають І. М. Візнюк, Н. М. Буглай, Л. В. Куцак, А. С. Поліщук і В. В. Киливник [3], вбачаючи в ньому потенціал для персоналізації освітнього процесу, але водночас наголошують на загрозі втрати критичного мислення. Дослідники Ю. Мельник, С. Тодорова та Г. Шевченко [4] порушують філософський вимір упровадження штучного інтелекту у вищу освіту, визначаючи його не як заміну людського розуму, а як каталізатор інтелектуальної еволюції.

Науковці О. В. Скоробогатова та Л. В. Суліма [5] у своїх дослідженнях зосереджуються на питаннях забезпечення академічної доброчесності в умовах цифровізації освіти, пропонуючи нові підходи до етичного використання ШІ-технологій у навчанні.

Структуру академічного письма аналізує А. В. Вихрущ [6], виокремлюючи його як дидактичну систему, де поєднуються пізнавальна, комунікативна та дослідницька функції.

У науковій праці Н. М. Духаніна [7] зосереджує увагу на процесах і підходах до навчання академічного письма, підкреслюючи важливість індивідуалізації освітньої траєкторії та розвитку аналітичних навичок здобувачів освіти. Щодо викладання академічного письма Ю.О.Томчаковська, Л.В.Строченко, О. Г. Томчаковський і Т. В. Тупікова [8] досліджують його особливості для здобувачів юридичних спеціальностей, наголошуючи на необхідності формування фахової мови та правової аргументації. При цьому І. Серебрянська [9] підкреслює міждисциплінарний характер курсу «Основи академічного письма», доводячи, що ефективне оволодіння цією компетентністю можливе лише в поєднанні лінгвістичних, психологічних і педагогічних знань.

Дослідження О. Галицької та М. Лозицької [10] спрямовано на імплементацію інформаційно-комунікаційних технологій у процес вивчення іноземних мов, що відкриває нові можливості для інтерактивності, співпраці та розвитку письмової творчості здобувачів освіти. У формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників в умовах оновленого змісту освіти цифровізація виступає інструментом підвищення якості підготовки педагогів, на чому акцентують В. Коваль і Т. Григоренко [11]. Науковці Т. Я. Вдовичин, У. П. Когут і О. В. Сікора [12] розглядають цифрові інструменти Google як ресурс для ефективної організації освітнього процесу в кризових ситуаціях, доводячи їхню роль у забезпеченні безперервності навчання та розвитку навичок онлайн-комунікації.

Роль академічної доброчесності в системі забезпечення якості освіти як центральний чинник формування довіри до результатів навчальної діяльності аналізує І. О. Доценко [13]. Дослідник С. Омельчук [14] у своїй монографії розглядає лінгводидактику як динамічну систему, що інтегрує мовні норми, термінологічну точність і практичні аспекти викладання в сучасних умовах.

Актуальним виявляється дослідження О. Осової [15], яка звертає увагу на специфіку викладання іноземних мов у кризових обста-винах, зокрема в період воєнних дій, наголошуючи на важливості педагогічної гнучкості та цифрових методів підтримки здобувачів освіти.

Узагальнюючи результати аналізу, варто зазначити, що науковці розглядають трансформацію академічного письма в цифрову епоху як комплексний процес, який охоплює не лише технологічну модернізацію, але й глибоку зміну педагогічних стратегій, мовної культури та етичних орієнтирів.

При цьому спільним для всіх дослідників є розуміння необхідності гармонізації людського інтелекту та цифрових ресурсів, що забезпечить формування цілісної цифрової компетентності письма як ключового елемента сучасної лінгводидактики.

Метою статті є наукове осмислення трансформаційних процесів академічного письма в умовах цифрової епохи та визначення лінгводидактичних орієнтирів адаптації освітніх практик до нових реалій навчання.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

1) проаналізувати еволюцію академічного письма від традиційних до цифрових форматів, визначити основні тенденції трансформації;

2) виявити ключові виклики для лінгводидактики, спричинені цифровізацією освітнього простору, зокрема з погляду етичних, методичних і мовних складників;

3) розробити модель формування цифрової академічної компетентності, що поєднує класичні принципи академічного письма із цифровими технологіями.

Реалізацію цих завдань спрямовано на формування цілісного бачення процесу трансформації академічного письма та розроблення практичних рекомендацій щодо оновлення лінгводидактичних стратегій у цифрову добу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку академічного письма нерозривно пов'язаний із впровадженням технологій штучного інтелекту, які дедалі активніше проникають у сферу наукової комунікації. При цьому алгоритми машинного навчання, нейронні мережі та системи оброблення природної мови стають ефективними інструментами не лише для редагування текстів, а й для генерації змісту, побудови логічних структур і формування аргументаційних ланцюгів. Завдяки цим технологіям процес підготовки академічних текстів набуває нової якості – швидшої, точнішої та більш аналітичної. Інструменти на кшталт Grammarly, LanguageTool чи систем перевірки плагіату забезпечують глибоку аналітику тексту, підвищуючи його граматичну, стилістичну й концептуальну узгодженість [1, с. 240]. Отже, цифровізація не спрощує письмо, а навпаки – ускладнює його інтелектуальну природу, перетворюючи процес написання на взаємодію між людиною, текстом і алгоритмом.

Розвиток цифрового академічного письма вимагає не лише технічної грамотності, але й глибокого усвідомлення того, як змінюється мислення автора у взаємодії з машиною. Текст більше не народжується виключно з індивідуального досвіду, а формується у співавторстві з технологіями, які можуть бути як помічниками, так і спокусою для відмови від власного інтелектуального зусилля. Саме тому постає питання збереження академічної автентичності, етичності та творчої самостійності в умовах, коли штучний інтелект може генерувати майже бездоганно оформлені тексти.

Таким чином, трансформація академічного письма в цифрову епоху – це не лише технічна зміна інструментів, а насамперед зміна педагогічної парадигми, в центрі якої залишається людина, її мислення, цінності та здатність до самовираження через слово. Саме на цій основі й розгортається подальший аналіз трьох ключових завдань нашого дослідження, що дозволяють розкрити сутність сучасних тенденцій у лінгводидактиці цифрової доби.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що цифровізація академічного письма привнесла багаторівневість, адже нині текст часто поєднує в собі не лише слова, а й графічні елементи, гіперпосилання,

візуалізації даних, інтерактивні вставки. Таким чином, письмо стає гібридним – на межі між літературою, наукою та технологією. Це потребує від викладача нових підходів до навчання, адже формування навичок письма більше не зводиться до правил стилістики чи граматики – воно охоплює цифрову грамотність, уміння працювати з джерелами онлайн, критичне мислення і здатність до самооцінювання результатів роботи [10, с. 57]. Саме тому важливим є проаналіз еволюції академічного письма від традиційних до цифрових форматів, що дає можливість зрозуміти, як змінюється сама природа письма. Тобто якщо раніше основним акцентом було дотримання стандартів, то тепер – це процес міжособистісної та міжкультурної комунікації, який виходить за межі аудиторії. Візуалізуючи ці зміни у вигляді моделі чи схеми, можна простежити плавний перехід від рукописного тексту до тексту, створеного в цифровому середовищі, а потім – до тексту, співтвореного людиною та штучним інтелектом. Відповідно, цей рух не лише технологічний, а й світоглядний, адже він змінює ставлення автора до самого процесу письма.

Зазначимо, що сучасна освітня реальність характеризується стрімкою цифровізацією всіх форм академічної діяльності, зокрема письма. Своєю чергою традиційне академічне письмо, що базується на правилах логічної аргументації, стилістичної точності та лексичної культури, нині поступово інтегрується в цифрові середовища, які змінюють саму природу наукової комунікації. Для систематизації цих процесів доцільно представити алгоритм трансформації академічного письма, який відображає поступовий перехід від класичної форми текстотворення до формування цифрової академічної компетентності (рис.1).

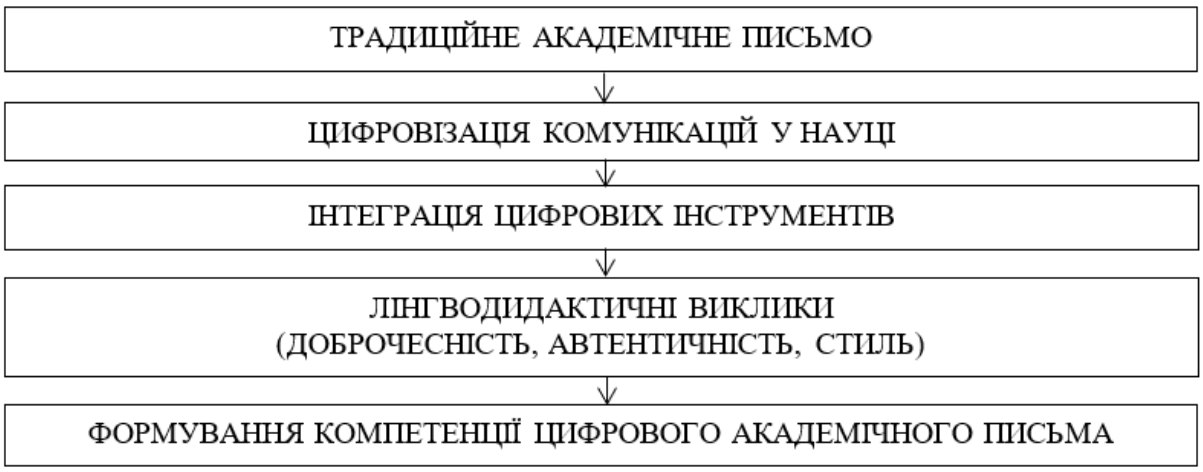


Рис. 1. Алгоритм трансформації академічного письма в цифрову епоху

Джерело: сформовано автором на основі [2. с. 8; 3, с. 14–22; 7, с. 328–336]

Запропонований алгоритм демонструє логіку поетапного розвитку академічного письма в цифрову добу трансформації. Від традиційного тексту, створеного на основі лінгвістичних та риторичних норм, відбувається рух до інтегрованої цифрової форми, де ключову роль відіграють технологічні інструменти, автоматизована перевірка текстів, мультимодальність і гнучкість стилю. Схема на рис. 1 підтверджує, що трансформація академічного письма – це не лише технічна зміна формату, а й глибинне переоцінювання лінгводидактичних принципів, спрямованих на розвиток нових компетентностей.

У контексті освітнього процесу штучний інтелект уже не виступає лише допоміжним інструментом, а стає частиною педагогічної екосистеми. Цифрові технології змінюють модель навчання, надаючи йому рис інтерактивності, адаптивності й персоналізації. Завдяки ШІ-технологіям здобувачі освіти можуть отримувати миттєвий зворотний зв'язок, індивідуальні траєкторії навчання та динамічні форми оцінювання. Для викладача ж такі інструменти стають помічником у моніторингу прогресу, аналізі знань і корекції змісту курсів. Втім, незмінною залишається роль викладача як наставника – носія смислів, морального орієнтиру й критичного мислення, адже саме людина навчає алгоритм мислити етично та гуманно [3, с. 21]. Таким чином, взаємодія «штучний інтелект – викладач – здобувач» формує нову парадигму освіти, в основі якої – діалог, а не заміна.

Водночас аналіз наукових досліджень свідчить про багатовимірність проблематики, яка охоплює технічні, юридичні, соціальні та етичні аспекти застосування штучного інтелекту. Українські й зарубіжні науковці дедалі частіше розглядають його інтеграцію як невід'ємну складову частину освітніх і наукових трансформацій. Згідно з національною Стратегією розвитку штучного інтелекту в Україні [4, с. 128], одним із пріоритетів є впровадження інтелектуальних технологій у сферу освіти для оптимізації освітнього процесу, профілювання здобувачів освіти за їхніми здібностями й підтримки міждисциплінарних досліджень. Відповідно, це сприятиме формуванню нової академічної культури – такої, де технології стають не заміною мислення, а його каталізатором. Тому вважається, що інтеграція штучного інтелекту в лінгводидактику відкриває нові можливості для переосмислення структури та змісту академічного письма, забезпечуючи поєднання когнітивного, операційного й ціннісного вимірів освітнього процесу. Питання становлення академічного письма в сучасних реаліях потребує не лише методичної, а й стратегічної уваги. Передусім важливо окреслити чіткі пріоритети розвитку, а це формування здатності створювати оригінальний науковий текст, а також презентувати його в усній і письмовій формах, дотримуючись академічних стандартів та етичних принципів.

Такий підхід дозволяє розглядати академічне письмо не просто як навичку, а як інтегральний компонент наукової культури, що поєднує когнітивну глибину, аналітичне мислення і творчий стиль викладу. У цифровій парадигмі ці якості стають ще більш затребуваними, адже формують основу довіри до наукового слова та його цифрового відображення [6, с. 115].

Науковці зазначають, що потреба у впровадженні академічного письма як окремої навчальної дисципліни стає дедалі нагальнішою, особливо в межах іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей [7, с. 330]. Відповідно, формування іншомовної академічної грамотності – це не лише опанування термінології чи граматики, а створення цілісної системи лінгвокогнітивних умінь, а саме – академічного читання, говоріння, письма та аналітичного мислення. Вважається, що створення центрів академічного письма та впровадження спеціалізованих курсів і програм сприяють не лише мовній, а й культурній інтеграції в глобальний науковий простір. Унаслідок цього формується нове освітнє середовище, в якому письмо розглядається як засіб професійного самовираження, а не лише форма звітності. Після окреслення структури цифрової еволюції академічного письма логічним продовженням постає спроба показати взаємодію основних компонентів процесу. Зауважимо, що якщо попередня модель відображає поступовість розвитку компетентностей, то пропонована модель триєдності трансформації (рис. 2) демонструє їх взаємозалежність та інтеграційний характер. Тобто йдеться про три складники – традиційне письмо, цифрові технології та лінгводидактику, які не існують ізольовано, а утворюють динамічну систему, що взаємно підсилює кожен елемент, і саме в точці їх перетину формується цифрова академічна компетентність письма – ядро, де поєднуються знання, інструменти та педагогічні підходи.

Рис. 2. Триєдність трансформації академічного письма
Джерело: сформовано автором

Отже, запропонована модель триєдності трансформації у вигляді трьох взаємопов'язаних кіл символізує єдність традиційної, технологічної та дидактичної площин сучасної освіти.

Проведемо детальний аналіз. Перше коло – традиційне письмо, що репрезентує академічні стандарти, логіку, аргументованість і стиль, тобто фундамент мовної культури.

Відповідно, друге – цифрові технології, що включають штучний інтелект, онлайн-платформи та інтерактивні інструменти, які розширюють межі текстотворення. Третє коло – лінгводидактика, яка забезпечує методичний супровід, адаптацію й педагогічне осмислення процесів цифрового навчання.

У центрі цієї триєдності утворюється ядро – цифрова академічна компетентність письма, яка формується лише тоді, коли всі три системи діють у гармонії. Саме вона є маркером зрілості сучасного автора – здатного мислити критично, писати етично й використовувати технології творчо.

Таким чином, цифрова трансформація не руйнує класичних засад академічного письма, а навпаки – створює синергію між інтелектом, технологіями та педагогікою, що відкриває новий вимір розвитку лінгводидактики в цифрову епоху.

Трансформаційні процеси, які натепер переживає система освіти, значною мірою зумовлені цифровізацією, глобалізаційними тенденціями та активним упровадженням ШІ-технологій. З одного боку, вони створюють безпрецедентні можливості для оптимізації освітнього процесу – від аналітики успішності до автоматизованого зворотного зв'язку, з іншого – породжують етичні дилеми, пов'язані зі збереженням академічної доброчесності.

Тому в умовах цифрової епохи особливої актуальності набуває не технічний, а морально-ціннісний компонент академічного письма, тобто вміння мислити, створювати і діяти відповідально.

Після аналізу взаємодії традиційних, технологічних і дидактичних чинників трансформації академічного письма логічним кроком стає конкретизація внутрішньої структури самої компетентності. Досліджено, що в цифрову добу академічне письмо постає не лише як володіння мовою чи дотримання формальних правил, а як цілісний процес, що поєднує знання, практичні дії та цінності.

Відповідно, триєдина основа – когнітивна, операційна та ціннісна – утворює функціональну систему розвитку цифрової академічної компетентності, у межах якої освітній процес спрямований не лише на формування навичок, а й на розвиток усвідомленої, етично вмотивованої письмової діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Структура когнітивно-операційно-ціннісної трансформації академічного письма

Зміст	Практичні прояви та інструменти	Очікувані результати	Дидактичний акцент
Когнітивний компонент			
Формування знань про принципи академічного письма, цифрові інструменти, наукові стандарти	Знання про стилі цитування, логіку аргументації, особливості структури наукового тексту, володіння AI-інструментами та аналітичними сервісами	Усвідомлення закономірностей створення наукового тексту; розвиток критичного мислення	Лінгвістична грамотність і наукова обґрунтованість
Операційний компонент			
Уміння користуватись цифровими платформами, редакторами, бібліографічними менеджерами, системами перевірки унікальності тексту	Використання Grammarly, Mendeley, ChatGPT, Turnitin, Zotero, Google Scholar тощо	Підвищення ефективності текстотворення, розвиток цифрової гнучкості	Практичні навички роботи в цифровому середовищі
Ціннісний компонент			
Усвідомлення відповідальності, академічної чесності, етики авторського права і доброчесності	Дотримання принципів цитування, запобігання плагіату, повага до авторства, критичне оцінювання джерел	Формування етичної культури письма, розвиток академічної ідентичності	Виховання дослідницької культури та академічної доброчесності

Джерело: сформовано автором на основі [5; 6, с. 112-116; 12, с. 75-98]

У таблиці 1 відображено внутрішню архітектоніку цифрової академічної компетентності, де кожен компонент (когнітивний, операційний і ціннісний) має власну функцію, але водночас взаємодіє з іншими, створюючи єдиний освітній простір. Тобто когнітивний складник формує інтелектуальну базу – систему знань і розуміння закономірностей створення наукового тексту, при цьому операційний забезпечує практичне застосування цифрових інструментів, що оптимізують процес письма, а ціннісний – задає морально-етичний орієнтир, визначаючи відповідальне ставлення до авторства, доброчесності та критичного мислення.

Таким чином, триєдина структура не лише конкретизує сутність цифрової академічної компетентності, а й узагальнює логіку проведеного дослідження з розумінням того, що сучасне академічне письмо – це синтез знань, умінь і цінностей, в якому технологічний компонент підсилює людський, а не замінює його.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що трансформація академічного письма в умовах цифрової епохи є складним і багатовимірним процесом, який охоплює не лише зміну технічних засобів, а й переосмислення методологічних підходів, дидактичних принципів і ціннісних орієнтирів освітнього процесу. Розроблена модель трансформації академічного письма в цифрову епоху відображає послідовність розвитку академічної компетентності як синтезу лінгвістичного, когнітивного і цифрового складників, демонструючи перехід від засвоєння базових норм письма до формування інноваційного мислення та цифрової самостійності здобувачів освіти. Установлено, що центральним завданням сучасної лінгводидактики є формування інтегрованої цифрової академічної компе-тентності, заснованої на принципах доброчесності, критичного мислення, етичної відповідальності й креативності. При цьому впровадження цифрових технологій має не заміщати традиційне письмо, а поглиблювати його аналітичну та етичну природу, створюючи умови для розвитку саморефлексії та усвідомленого авторства.

Перспективи подальших досліджень мають бути пов’язані з розробленням методичних алгоритмів навчання академічного письма в цифровому середовищі, удосконаленням інструментів оцінювання цифро-вої грамотності, а також вивченням впливу штучного інтелекту на когнітив-ну структуру та автентичність письмового тексту. Отримані результати відкривають можливості для формування нової освітньої парадигми, у межах якої академічне письмо постає не лише як засіб наукової комунікації, а як інтелектуальний і культурний ресурс розвитку особистості в умовах цифрової цивілізації.

Література:

1. Максьом К. В., Базилевич В. М. Основи академічного письма в епоху ШІ: від генерації ідей до розвитку критичного мислення. *Інноваційна педагогіка.* 2025. № 79(2). С. 239-242. DOI: https://doi.org/10.32782/2663- 6085/2025/79.2.46.

2. Маленко О. О. Сучасна українська лінгводидактика: теорія і практика навчання. 2024. Харків. ХНПУ. 268 с. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14952

3. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В., Поліщук А. С., Киливник В. В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Проблеми використання інформаційних технологій у сучасних закладах освіти.* 2021. № 59. С. 14-22. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22.

4. Мельник Ю., Тодорова С., Шевченко Г. Філософія штучного інтелекту у вищій освіті. *Humanities Studies.* 2024. № 19 (96). С. 126-134. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-14.

5. Скоробогатова О. В., Суліма Л. В. Сучасні підходи до забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти в епоху використання штучного інтелекту. *Академічні візії.* 2025. № 39. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo. 15041833.

6. Вихрущ А. В. Академічне письмо: структура і завдання. *Медична освіта.* 2021. №1. С. 112-116. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979.

7. Духаніна Н. М. Академічне письмо: проблеми, процеси, підходи. *Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання.* 2018. С. 328-336. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/1a435ee0-0e1d-44f5-916a-7f59f380be2c/content

8. Томчаковська Ю. О., Строченко Л. В., Томчаковський О. Г., Тупікова Т. В. Академічне письмо для здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії.* 2022. № 25(2). С. 255-259. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.2.46.

9. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Educological discourse.* 2021. № 1(32). С. 87-100. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.6.

10. Галицька О., Лозицька М. Основні напрями імплементації інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання німецької мови студентів-філологів. *Інформаційні технології і засоби.* 2022. № 2 (88). С. 56-63. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4686.

11. Коваль В., Григоренко Т. Формування предметно-фахових компетентностей майбутніх учителів української мови та літератури в умовах оновленого змісту освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2025. № 3 (143). С. 78-94. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/078-094.

12. Вдовичин Т. Я., Когут У. П., Сікора О. В. Цифрові інструменти Google для організації освітнього процесу педагогічного університету в кризових ситуаціях. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2022. № 6 (92). С. 75-98. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5093.

13. Доценко І. О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2022. № 32. С. 31-42. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42.

14. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівці: монографія. Київ. Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2019. 356 с. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f1f7438f-1163-43f0-a83d-0575307b5725/content.

15. Осова О. Лінгводидактичні особливості викладання іноземних мов у кризових ситуаціях: досвід закладів вищої освіти України. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations.* 2023. С. 62-80. DOI: https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-05.

References:

1. Maksiom, K. V., & Bazylevych, V. M. (2025). *Osnovy akademichnoho pysma v epokhu SHI: vid heneratsii idei do rozvytku krytychnoho myslennia* [Fundamentals of Academic Writing in the Era of AI: From Idea Generation to Critical Thinking Development].

Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, (79(2)), 239–242. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/79.2.46 [in Ukrainian].

2. Malenko, O. O. (2024). *Suchasna ukrainska linhvodydaktyka: teoriia i praktyka navchannia* [Modern Ukrainian Linguodidactics: Theory and Teaching Practice]. Kharkiv: KhNPU. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14952 [in Ukrainian].

3. Vizniuk, I. M., Buglai, N. M., Kutsak, L. V., Polishchuk, A. S., & Kylyvnyk, V. V. (2021). *Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti* [Use of Artificial Intelligence in Education]. *Problemy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u suchasnykh zakladakh osvity – Problems of Using Information Technologies in Modern Educational Institutions*, (59), 14–22. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22 [in Ukrainian].

4. Melnyk, Yu., Todorova, S., & Shevchenko, H. (2024). *Filosofiia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti* [Philosophy of Artificial Intelligence in Higher Education]. *Humanities Studies*, 19(96), 126–134. https://doi.org/10.32782/hst-2024-19-96-14 [in Ukr].

5. Skorobohatova, O. V., & Sulima, L. V. (2025). *Suchasni pidkhody do zabezpechennia akademichnoi dobrochesnosti u zakladakh vyshchoi osvity v epokhu vykorystannia shtuchnoho intelektu* [Modern Approaches to Ensuring Academic Integrity in Higher Education in the Era of AI]. *Akademichni vizii – Academic Visions*, (39). https://doi.org/10.5281/zenodo.15041833 [in Ukrainian].

6. Vykhrushch, A. V. (2021). *Akademichne pysmo: struktura i zavdannia* [Academic Writing: Structure and Objectives]. *Medychna osvita – Medical Education*, (1), 112–116. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979 [in Ukrainian].

7. Dukhanina, N. M. (2018). *Akademichne pysmo: problemy, protsesy, pidkhody* [Academic Writing: Problems, Processes, Approaches]. *Mizhnarodni chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia – International Chelpan Psychological and Pedagogical Readings*, 328–336. https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/1a435ee0-0e1d-44f5-916a-7f59f380be2c/content [in Ukrainian].

8. Tomchakovska, Yu. O., Strochenko, L. V., Tomchakovskyi, O. H., & Tupikova, T. V. (2022). *Akademichne pysmo dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity yurydychnykh spetsialnostei* [Academic Writing for Students of Legal Specialties]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 25(2), 255–259. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.25.2.46 [in Ukrainian].

9. Serebrianska, I. (2021). *"Osnovy akademichnoho pysma" v zakladakh vyshchoi osvity: mizhdystsyplinarne spriamuvannia* ["Fundamentals of Academic Writing" in Higher Education: Interdisciplinary Orientation]. *Educological Discourse*, 1(32), 87–100. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.6 [in Ukrainian].

10. Halytska, O., & Lozytska, M. (2022). *Osnovni napriamy implimentatsii informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protses navchannia nimetskoi movy studentiv-filolohiv* [Main Directions of Implementing ICT in Teaching German to Philology Students]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 2(88), 56–63. https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4686 [in Ukrainian].

11. Koval, V., & Hryhorenko, T. (2025). *Formuvannia predmetno-fakhovykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury v umovakh onovlenoho zmistu osvity* [Formation of Professional Competencies of Future Teachers of Ukrainian Language and Literature in the Context of Updated Education Content]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3(143), 78–94. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/078-094 [in Ukrainian].

12. Vdovychyn, T. Ya., Kohut, U. P., & Sikora, O. V. (2022). *Tsyfrovi instrumenty Google dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu pedahohichnoho universytetu v kryzovykh sytuatsiiakh* [Google Digital Tools for Organizing the Educational Process in Crisis Situations]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 6(92), 75–98. https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5093 [in Ukrainian].

13. Dotsenko, I. O. (2022). *Akademichna dobrochesnist u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity* [Academic Integrity in the System of Quality Assurance in Higher Education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, (32), 31–42. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32-31-42 [in Ukrainian].

14. Omelchuk, S. (2019). *Suchasna ukrainska linhvodydaktyka: normy v terminolohii i movna praktyka fakhivtsiv: monohrafiia* [Modern Ukrainian Linguodidactics: Terminological Norms and Linguistic Practice of Specialists: Monograph]. Kyiv: Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia». https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/f1f7438f-1163-43f0-a83d-0575307b5725/content [in Ukrainian].

15. Osova, O. (2023). *Linhvodydaktychni osoblyvosti vykladannia inozemnykh mov u kryzovykh sytuatsiiakh: dosvid zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy* [Linguodidactic Features of Teaching Foreign Languages in Crisis Situations: Experience of Ukrainian Universities]. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, 62–80. https://doi.org/10.26565/2073-4379-2023-42-05 [in Ukrainian].

УДК 811.161.2'373:811

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-662-674

Негер Оксана Богданівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови ДВНЗ «Ужгородський національний університет», http//orcid.org/0000-0002-9823-8329

ПАРЕМІЙНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ ГОРЕ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Анотація. У статті здійснено лінгвокультурний аналіз концепту ГОРЕ в українській паремійній системі як складової мовної картини світу українців. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю виявити способи мовної репрезентації страждання й біди в прислів'ях та приказках як унікальних когнітивних моделях, що відображають ціннісні й морально-етичні орієнтири народу. Паремії розглядаються не лише як стійкі мовні одиниці, а як фрагменти колективного досвіду, у яких закодовано емоційно-психологічний, соціальний і духовний досвід українців.

Метою дослідження є з'ясування особливостей мовної об'єктивації та культурно-семантичного наповнення концепту ГОРЕ в українській мовній картині світу; виявлення його аксіологічного потенціалу та зв'язку з базовими ціннісними константами – працею, родиною, розумом, гідністю. Матеріалом послугували українські прислів'я й приказки, у яких відбито різні семантичні й оцінні аспекти цього концепту.

У статті доведено, що концепт ГОРЕ в українській пареміології не редукується до емоційно-негативного досвіду. Він набуває функції морального випробування, духовного очищення й самопізнання. Горе осмислюється як наслідок порушення гармонії між людиною, родиною й світом, як результат бездіяльності, ледарства, егоїзму чи духовної апатії. У паремія трудового циклу простежується аксіологічна опозиція *«праця – горе»*, де праця виступає засобом подолання страждання. У родинно-побутових прислів'ях горе осмислюється як втрата єдності роду, любові, взаємної підтримки. Значний пласт становлять прислів'я, у яких біда постає невідворотною, але водночас змістовною частиною людського буття – випробуванням, що формує витривалість, співчуття й мудрість.

З'ясовано, що в українській ментальності горе має етико-гуманістичний вимір: воно не руйнує, а гартує людину, формуючи духовну зрілість. Паремійна репрезентація цього концепту утверджує ідею внутрішньої гармонії, віри, єдності з родом і землею як основ запобігання

життєвим негараздам. У підсумку доведено, що через концепт ГОРЕ українська народна мудрість фіксує не лише трагізм буття, а й духовну силу народу, його здатність перетворювати страждання на моральний досвід.

Ключові слова: паремія, мовна картина світу, ціннісна парадигма, етнолінгвістика, концепт.

Neher Oksana Bohdanivna PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Ukrainian Language, State Higher Educational Institution "Uzhhorod National University", Uzhhorod, http://orcid.org/0000-0002-9823-8329

PAREMIOLOGICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF SORROW IN THE UKRAINIAN LINGUISTIC WORLDVIEW

Abstract. The article presents a linguocultural analysis of the concept SORROW in the Ukrainian paremiological system as an essential component of the linguistic worldview of Ukrainians. The relevance of the study lies in the need to reveal the linguistic means of representing suffering and misfortune in proverbs and sayings as unique cognitive models that reflect the nation's moral, ethical, and value-based orientations. Proverbs are viewed not only as fixed linguistic units but also as fragments of collective experience that encode emotional, psychological, and spiritual dimensions of Ukrainian culture.

The aim of the research is to identify the peculiarities of linguistic objectification and the cultural-semantic structure of the concept SORROW within the Ukrainian linguistic worldview, as well as to determine its axiological potential and its connection with fundamental cultural constants such as labor, family, reason, and dignity. The study is based on Ukrainian proverbs and sayings that reflect various semantic and evaluative aspects of this concept.

The research proves that the concept SORROW in Ukrainian paremiology is not limited to an emotionally negative experience. It functions as a moral trial, a means of spiritual purification, and self-awareness. Sorrow is interpreted as a consequence of disrupted harmony between a person, family, and the world, as a result of idleness, selfishness, or spiritual apathy. In labor-related proverbs, the axiological opposition *"work – sorrow"* dominates, where labor is viewed as a means of overcoming suffering. In family-oriented proverbs, sorrow symbolizes the loss of kinship unity, love, and mutual support. A significant layer of the analyzed material shows sorrow as an inevitable yet meaningful part of human existence – a test that shapes endurance, empathy, and wisdom.

It is concluded that in the Ukrainian worldview, sorrow has an ethical and humanistic dimension: it does not destroy but strengthens the individual, forming

spiritual maturity. Paremiological representation of this concept reinforces the idea of inner harmony, faith, and unity with family and homeland as foundations for overcoming life's hardships. The concept SORROW thus embodies not only the tragic aspect of existence but also the spiritual resilience of the Ukrainian people – their ability to transform suffering into moral experience.

Keywords: paremia, linguistic worldview, value paradigm, ethnolinguistics, concept.

Постановка проблеми. Дослідження паремій має надзвичайну цінність для реконструкції ментальної картини світу українців, оскільки саме в цих коротких, афористичних висловах закодовано глибинні уявлення народу про цінності, моральні норми, життєві принципи, світоглядні настанови та соціальні взаємодії. Паремії функціонують не лише як мовні одиниці, а й як фрагменти колективного досвіду, що акумулюють знання, вірування та емоційні оцінки поколінь.

З лінгвокогнітивного погляду, прислів'я і приказки є вербалізованими когнітивними моделями, які фіксують базові концепти національної свідомості (наприклад, "доля", "праця", "родина", "свобода", "хліб" тощо) й водночас задають способи інтерпретації соціальних, природних і сакральних реалій. Вони є текстовими артефактами, у яких відбивається не лише мовна, а й ментальна специфіка етносу: способи оцінки дійсності, метафоричне мислення, аксіологічні орієнтири.

Окрім того, у структурі паремій часто реалізуються стійкі образи, символи та архетипи, що становлять важливий пласт національної символіки. Наприклад, концепти "горе" і "щастя" у прислів'ях не лише емоційно протиставлені, а й пов'язані з поведінковими моделями: щастя – як результат праці, злагоди, розуму; горе – як наслідок лінощів, нечесності або порушення гармонії в родині.

Тобто паремійний матеріал дозволяє дослідникові реконструювати цілісні когнітивні сценарії – від уявлень про добро і зло до моделей соціальної поведінки в межах української культурної традиції. Вивчення прислів'їв і приказок у лінгвокогнітивному та етнолінгвістичному аспектах є тому не лише мовознавчим завданням, а й ключем до розуміння ідентичності українців, трансляції цінностей та механізмів міжпоколіннєвої комунікації в межах культурного простору.

Дослідження концепту ГОРЕ в українській пареміології є надзвичайно актуальним у контексті когнітивно-дискурсивної парадигми сучасного мовознавства, яка акцентує увагу на вивченні мови як інструменту репрезентації ментального досвіду та світоглядних орієнтирів етносу. Прислів'я і приказки, як вербалізовані одиниці народної мудрості, фіксують

колективні уявлення про фундаментальні екзистенційні категорії, серед яких *горе* займає особливе місце, оскільки пов'язане з емоційним, соціальним і духовним вимірами людського буття.

Актуальність осмислення цього концепту зумовлюється кількома чинниками. По-перше, в умовах сучасних соціокультурних трансформацій, історичних потрясінь та криз українське суспільство переживає глибокі емоційні й ментальні зсуви, які актуалізують поняття страждання, втрати, внутрішньої боротьби. Концепт ГОРЕ, репрезентований у прислів'ях, дає змогу простежити, як українці осмислювали ці стани, які вербальні схеми їх оформлюють, і які ціннісні реакції на них закріплені у національній традиції.

По-друге, дослідження вербалізації *горя* у перлинах народної творчості дозволяє реконструювати ментальні стратегії подолання негативних життєвих обставин. У багатьох висловах простежується трансформація болісного досвіду в досвід осмислений і життєво корисний: *Горе вчить, як треба жить*; *Без біди щастя не буває*. Такий дискурсивний формат фіксує не лише факт страждання, а й способи подолання, прийняття, морального очищення, що свідчить про аксіологічний потенціал концепту.

Крім того, прислів'я та приказки є унікальним джерелом для дослідження архетипних уявлень і культурних кодів, притаманних українській ментальності.

Аналіз вживання слова *горе*, його метафоричних моделей, емоційно-оцінних компонентів у пареміях дає змогу виявити типові для українців моделі переживання втрати, біди, нещастя – і, відповідно, поглибити розуміння національного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У новітньому мовознавстві дослідники розглядають паремії як об'єктивацію лінгвальної картини світу. Так, у статті «Засоби вираження оцінки в українських та індійських пареміях» О. Коньок та Дж. Руші визначають паремії як «найбільш специфічний національно-культурно маркований фрагмент мовної картини світу», через які відображається дух народу та його ціннісні пріоритети – моральний та естетичний досвід етносу [2]. Таким чином, автори розглядають прислів'я та приказки як джерело для реконструкції етнокогнітивних структур українського менталітету.

У дослідженні «Мовна об'єктивація складника концептів ПОЛЕ/ FIELD в паремійній картині світу українців та англійців» [7] О. Савченко аналізує та порівнює українські й англійські паремії, демонструючи, як в українській мові концепт ПОЛЕ більш повно вербалізується через прислів'я, що відображає аграрний досвід і специфіку ментальної картини світу українців

Н. Руснак та І. Струк у статті «Паремії зі словом на позначення природних явищ у світлі наївної картини світу українців» [6] досліджують, як у прислів'ях відображаються уявлення про природу, етику, мораль та історію. Автори акцентують на тому, що через паремії рефлексуються цінності та світоглядні орієнтації етносу, а отже, ці одиниці є живим джерелом мовної картини світу

У праці «Агіоніми та похідні від них у мовній картині світу українців XIX ст.» [1] Л. Гнатюк аналізує прислів'я, зібрані М. Номисом, що містять агіоніми – назви святих. Вона показує, як релігійні компоненти взаємодіють із культурною картиною світу українців XIX століття – через призму пареміології відображаються духовні уявлення, моральні настанови та етичні моделі.

Дослідниця З. Коцюба аналізує паремії як засіб фіксації різночасових культурних пластів і світоглядних нашарувань [3]. Вона підкреслює роль прислів'я як ключового компонента етнопсихологічної картини світу українців .

У народній мовотворчості українців концепт ГОРЕ є одним із найвиразніших елементів духовної культури, який віддзеркалює не лише особистісні переживання, а й колективні цінності, закорінені у глибинних пластах національної ментальності. Однак досі немає дослідження, у якому цей концепт було б проаналізовано як паремійну складову.

Метою нашої розвідки є з'ясувати особливості мовної об'єктивації та культурно-семантичного наповнення концепту ГОРЕ в українській мовній картині світу на матеріалі прислів'їв і приказок; визначити, яким чином через паремійні одиниці відображаються ціннісні орієнтири, морально-етичні уявлення та світоглядні настанови українського народу, пов'язані з осмисленням страждання, випробувань і життєвої стійкості.

Українські прислів'я та приказки, що містять лексему *горе*, не просто називають негативний стан чи нещастя, а моделюють цілу систему морально-етичних уявлень, де страждання осмислюється як результат порушення природного, духовного чи соціального ладу.

Українська лінгвокультура характеризується антропоцентризмом і морально-ціннісним реалізмом: розум трактується не як абстрактна категорія, а як практична мудрість, що забезпечує "людське в людині". Саме через це народна свідомість пов'язує горе не стільки з долею чи зовнішніми силами, скільки з втратою внутрішнього порядку, браком розсудливості, надміром емоцій (пор. *Горе з розумом не дружить; Біда без ума гірша вдвічі*). У таких висловах відображається народне переконання у нерозривному зв'язку між розумом і життєвим благополуччям. Розум трактується як вища духовна сила, що дає змогу людині не лише пізнавати

світ, а й утримувати гармонію між собою та оточенням. Коли ж цей баланс порушується, коли відсутня мудрість чи здатність діяти свідомо, приходить горе – не лише як зовнішнє лихо, а як наслідок внутрішньої дезорієнтації. Таким чином, у народному баченні *горе* – це не випадковість, а результат розриву зв'язку між людиною та моральним законом буття.

Порівняно з європейськими традиціями, де горе іноді трактується як невідворотна частина долі або як наслідок "провини перед Богом", українська паремійна модель демонструє практичний оптимізм: розум здатен зменшити силу нещастя, "упорядкувати" життя навіть у межах біди.

У прислів'ях трудового циклу поняття *горя* пов'язане з відсутністю праці, активності, життєвої мети. У системі українських паремій концепт *ГОРЕ* часто співвідноситься з діяльністю, працею, ділом, виступаючи показником наслідків бездіяльності, лінощів і втрати життєвого сенсу. Народна культура формує чіткий етико-прагматичний кодекс, за яким праця – це не лише економічна потреба, а форма духовного самоствердження людини, засіб уникнення горя й бідності (пор. *Лінощі – мати біди; Без діла й день – горе; Хто не робить – той бідує*).

На когнітивному рівні всі ці прислів'я структурують модель народного світорозуміння, у якій *праця* – антонім *горя*. Ментальний простір української культури організовано навколо опозиції «дія / бездіяльність», де дія пов'язана з гармонією, життям, добробутом, а бездіяльність – із занепадом, горем, злиднями.

У такій системі координат *горе* виступає результатом моральної інерції, символом духовного застою. Українець мислить себе не як споглядача, а як творця власного життя, тому праця в етнічній свідомості виконує сакральну функцію – вона очищує, забезпечує гідність, дає людині "право на світло".

Українська культура віддавна ставила працю в основу гідності та самореалізації людини. Праця осмислюється не лише як економічна необхідність, а як етичний обов'язок перед собою, родиною, світом. Лінощі, навпаки, постають як руйнівна сила, "мати біди", що породжує злидні, духовну апатію, втрату сенсу життя. У пареміях трудового циклу простежується глибинна закономірність українського світогляду: людина, що не працює, віддаляється від гармонії світу, а отже, сама творить своє горе. Таке розуміння підкреслює колективно орієнтований характер української етики: цінність людини визначається її внеском у спільне благо.

Цікаво, що українська народна традиція не засуджує людину, яка страждає, але завжди співвідносить страждання з причиною: *сам винен; ледар сам собі біду кує*. Таким чином, паремійна мудрість відбиває активно-суб'єктну модель світосприйняття, у якій людина відповідальна за власну

долю, а горе – не покарання згори, а наслідок людських дій або бездіяльності.

Найповніше духовно-моральна сутність концепту ГОРЕ розкривається у прислів'ях родинно-побутового змісту. У цих висловах *горе* стає не лише життєвою обставиною, а показником порушеної гармонії людських стосунків, духовного відчуження між близькими. Народна мудрість стверджує, що справжнє щастя не існує поза родиною, бо саме вона є осердям духовного і морального буття людини. У родині людина відчуває себе частиною живої спільноти, укоріненою в традицію, любов і взаємну підтримку. Там, де є єдність, навіть горе втрачає силу (*У родині – і горе не горе)*. Натомість самотність або відчуження сприймаються як форма гіркоти, духовного занепаду (*Без родини і день гіркий)*.

Особливо промовистим є вислів *«Коли рідня – мов чужина, то й хата – не хата»*, у якому виявляється характерне для українців ототожнення дому з духовним простором єдності. Втрата родинного тепла руйнує саму основу людського існування, перетворює дім на порожню оболонку. Горе в цьому контексті – це не лише біль, а втрата укоріненості, розрив із сакральним колом роду. Навіть окремі прояви людського егоїзму чи моральної вади (*Лиха невістка – то горе для всього роду*) сприймаються як загроза цілій спільноті, адже гармонія родини – колективна цінність, яку потрібно берегти.

В українській пареміології важливо звернути увагу також на групу прислів'їв, у яких *горе* осмислюється як невідворотне явище людського життя, тісно пов'язане з долею, випробуваннями та екзистенційним досвідом. У таких висловах, як *Біда, як гостя: сама прийде, та не спитає; Горе не питає, коли приходити*; *Біда не питає, чи готовий ти; Горе – не кінь, не об'їдеш; Із бідою, як із піччю – не обійдеш*, виявляється архетипне уявлення українців про невідворотність зустрічі з труднощами як закономірну частину людського буття.

Образ *гостя*, який приходить без запрошення, є одним із найдавніших символічних способів осмислення біди у фольклорі. Вислів *Біда, як гостя: сама прийде, та не спитає* відбиває уявлення про непрохану силу, що раптово з'являється в житті людини. Це своєрідна метафора непередбачуваності долі, притаманна фольклорній моделі світу, у якій людина усвідомлює свою залежність від надособистісних сил, але водночас зберігає здатність до внутрішнього опору. У цьому контексті горе не має демонічного чи фатального характеру, воно радше випробування, що перевіряє духовну міць людини.

Подібний смисловий зміст закладено у прислів'ях *Горе не питає, коли приходити* та *Біда не питає, чи готовий ти*. Тут увиразнюється філософська

установка українців на смиренне прийняття життєвих випробувань, що водночас поєднується з внутрішньою стійкістю. *Горе* в такому розумінні постає не як кінець, а як природна частина кола життя, що неминуче чергується з радощами, успіхами, благополуччям. Ці паремії відбивають традиційний український стоїцизм, оснований не на фаталізмі, а на мудрості прийняття, здатності жити в гармонії зі світом, навіть коли він приносить страждання.

Вислів *Горе – не кінь, не об'їдеш* належить до типових прикладів метафоричного мислення українців, де природні або побутові образи використовуються для передавання глибоких життєвих істин. Порівняння горя з конем увиразнює ідею невідворотності зіткнення з лихом – його неможливо «об'їхати» чи уникнути, як не можна обминути частину власного шляху.

Водночас у цьому порівнянні звучить елемент активної позиції: якщо горе не об'їдеш, то його треба пережити, «виїздити», тобто пройти крізь нього з гідністю. Таке сприйняття страждання як шляху до духовного загартування є глибоко укоріненим у християнській традиції українського світогляду, де горе розглядається не лише як покарання, а як засіб очищення душі.

Особливо показовим є прислів'я *Із бідою, як із піччю – не обійдеш*. Образ печі тут надзвичайно символічний: у народній культурі вона асоціюється з центром дому, теплом, очищенням, але й випробуванням вогнем. Говорячи, що «з бідою, як із піччю – не обійдеш», українець підсвідомо визнає необхідність пройти крізь «вогонь» труднощів, аби вийти сильнішим і мудрішим. Піч тут символізує ініціацію, перетворення, тобто горе виступає інструментом становлення особистості.

У всіх наведених прислів'ях простежується спільна світоглядна установка – прийняття страждання як природної складової життя, як випробування, що має сенс і мету. Українська ментальність не зводить горе до негативу: воно є моральним випробуванням, яке вимагає внутрішньої сили, терпіння й віри.

Відтак у культурній свідомості формується парадоксальна, але надзвичайно глибока істина: горе не руйнує людину, якщо вона зберігає духовну рівновагу, зв'язок із родом, із землею, із власною совістю.

Заслуговує на увагу також група паремій, у яких концепт *горе* / *біда* осмислюється крізь призму людських взаємин, насамперед почуттів і соціальних зв'язків. Ці прислів'я та приказки розкривають глибокі спостереження українців над мінливістю людської поведінки у ситуаціях радості й випробувань, формуючи морально-етичну настанову на щирість, сталість і духовну підтримку в біді.

У прислів'ї *Коли біда, тоді й кохання минає»* закладено народну філософію реалістичного погляду на почуття. Українська народна мудрість не ідеалізує любов як вічну чи безумовну, вона підкреслює, що справжнє почуття перевіряється горем. У цій паремії кохання постає як емоційний стан, який легко піддається впливові життєвих труднощів. Таким чином, біда виконує тут роль своєрідного випробування, що відокремлює істинне від поверхового, духовне від тілесного. Горе у народному розумінні – лакмусовий папірець людських почуттів, який виявляє їхню істинну сутність.

Ідея перевірки людських стосунків через біду яскраво виражена і в прислів'ї *У щасті друзі, а в біді – рідня*. Тут виявляється архетипна цінність українського світогляду: рід, родина, кровний зв'язок. У моменти радості й добробуту коло спілкування людини розширюється, з'являються друзі, знайомі, прихильники. Проте в біді лишаються лише ті, хто пов'язаний не користю чи випадком, а глибоким духовним обов'язком – родичі, сім'я, найближчі. Ця паремія засвідчує високу цінність родинного кола в українській культурі, для якої рід виступає опорою у всіх випробуваннях, джерелом сили, співчуття й захисту. У такий спосіб горе виявляє справжні людські зв'язки, очищуючи їх від фальші та випадковості.

Фольклорна уява часто персоніфікує абстрактні поняття, і прислів'я *Біда – не подруга, не обіймеш* є яскравим прикладом цього прийому. Біда постає як жінка, подруга, яку однак не можна пригорнути, бо вона холодна, небажана, чужа. Через цей образ утілюється емоційне відторгнення лиха, його антипатійна природа. Народна мова наділяє біду людськими рисами, щоб підкреслити, що з нею неможливо «порозумітися», знайти спільну мову. Водночас у цій метафорі прихований елемент життєвої мудрості: хоч біда і «не подруга», людина мусить змиритися з її присутністю, адже вона невідворотна, як і інші етапи життя.

Вислів *Горе не любить товариства* відображає соціально-психологічну настанову українців на самотність у стражданні. У ньому закладене спостереження, що людина, охоплена горем, часто віддаляється від громади, шукає тиші, усамітнення. Це не лише констатація поведінкового факту, а й глибока характеристика українського типу світосприйняття: горе переживається внутрішньо, мовчки, без показного емоційного вибуху. Так проявляється риса, властива українській ментальності, – внутрішня зосередженість і сила духу, що дозволяє вистояти у випробуваннях без нарікань і надмірного драматизму.

Паремія *Кохання – як мед, біда – як полин* побудована на антитезі, характерній для народного мислення, що тяжіє до контрастного зіставлення світлого й темного, солодкого й гіркого, радості та страждання. Мед і полин

– традиційні символи протилежних емоційних станів: мед уособлює насолоду, ніжність, благополуччя, натомість полин – гіркоту, втрату, біль. Таке зіставлення показує двополярність життя, його природний ритм, де щастя неминуче чергується з горем. У народному світогляді ці протилежності не заперечують одна одну, а взаємодоповнюються, утворюючи гармонійний цикл буття.

Загалом наведені прислів'я засвідчують, що в українській лінгвокультурній традиції концепт *горе* невіддільний від концептів *кохання*, *родини*, *дружби*, *роду*. Саме через взаємини між людьми розкривається глибинна сутність горя як морально-випробувального феномена, який оголює істинні цінності. Народна мудрість стверджує: лише той, хто має міцну родину, щирих друзів і правдиві почуття, здатен вистояти перед бідою. Таким чином, українська пареміологія формує не лише філософію прийняття страждання, а й етичний ідеал взаємної підтримки, вірності та духовної стійкості, що зберігають людину від розпачу навіть у найтяжчі часи.

Прислів'я *Біда сміється, як бідуєш* побудоване на іронічній персоніфікації, яка виявляє специфічне почуття гумору українців, що є водночас захисним механізмом і способом подолання страждання. Біда тут наділена людською здатністю сміятися, насміхатися, однак цей сміх не сприймається як знущання, а радше як випробування витримки людини. Українець уміє усміхнутися навіть у скруті – це особливий тип оптимізму, який не заперечує болю, але трансформує його в силу. У цій іронії проглядає стійка настанова на подолання: якщо біда «сміється», отже, життя триває, і людина все одно сильніша за своє лихо.

Надзвичайно показовим є прислів'я *Нехай і біда, аби не війна*, у якому відображено глибинний пацифістський і гуманістичний характер українського світогляду. Для українця біда, навіть тяжка, – це природна частина життя, яку можна пережити, витримати, «перестраждати». Натомість війна осмислюється як абсолютне зло, руйнівна сила, що позбавляє не лише достатку чи здоров'я, а самого життя, людяності, миру. Це прислів'я є свідченням гуманістичної ієрархії цінностей у народній свідомості: страждання особисте (біда) – менше зло, ніж страждання колективне (війна). Через таку позицію проступає глибока любов українців до життя, до своєї землі, до миру як вищого блага.

Вислів *Горе не спить – лихо не дрімає* передає відчуття постійної готовності до викликів, яке сформувалося у свідомості народу, що протягом століть переживав історичні потрясіння. Тут виявляється особлива риса українського менталітету: пильність, передбачливість, обережність, що поєднується з філософським прийняттям мінливості долі. У цій паремії

відчувається розуміння, що горе – невід'ємна частина буття, воно завжди «поруч», тому людина мусить бути духовно готовою його зустріти. Однак у цьому вислові немає фаталізму – радше мудре усвідомлення реалій життя, яке не позбавляє надії, а, навпаки, загартовує характер.

Дуже промовистим є прислів'я *Ліпше біда, ніж зрада* – одна з найглибших і найбільш етично значущих паремій українського фольклору. У ній відбивається моральна домінанта народного світогляду: матеріальні втрати чи життєві труднощі ніколи не дорівнюють втраті честі, вірності, моральної цілісності. Біда у цьому контексті виступає як тимчасове, зовнішнє випробування, тоді як зрада – як внутрішнє, духовне спустошення, що позбавляє людину самоцінності. Такий погляд свідчить про етико-гуманістичну глибину української культури, де честь, правда, вірність родині, громаді й Батьківщині мають безумовний пріоритет.

Висновки. Прислів'я і приказки, у яких відбувається вербалізація концепту ГОРЕ, демонструють високий ступінь моральної та філософської рефлексії в українській пареміологічній традиції. *Біда* в них не лише негативне явище, а вчитель і випробувач, який формує стійкість, доброту, співчуття й чесність. Вона протиставляється зраді, війні, бездуховності, стаючи символом життєвої сили народу, що не ламається під тягарем лиха, а зберігає свою людяність. Саме в цьому – невичерпне джерело духовної сили українців, їхньої здатності долати страждання, зберігаючи гідність і віру в добро.

Народна пареміологія постає своєрідним морально-філософським кодексом, у якому *горе* тлумачиться не лише як зовнішня біда, а як випробування духовної зрілості. Українець не уникає зустрічі з горем – він приймає його з гідністю, вбачаючи в ньому шлях до очищення, мудрості й нової гармонії з життям. Саме тому у фольклорній картині світу горе стає не руйнівним, а трансформаційним чинником, який допомагає людині осягнути глибший сенс буття.

У національній картині світу *горе* не постає як стихійне чи фатальне лихо. Його джерело завжди конкретне: ледарство, бездумність, моральна байдужість, відчуження від роду. Народна свідомість виразно простежує причинно-наслідковий зв'язок між порушенням усталених духовних принципів і настанням життєвих негараздів. Усі рівні народного досвіду – розум, праця, родина – підпорядковані головному смисловому центру: збереженню внутрішньої і зовнішньої гармонії, що є запорукою щастя.

Споконвічні цінності українського народу – розум, працьовитість, любов до рідної землі, родинна єдність – виступають своєрідним моральним "оберегом" проти горя. У народному баченні горе приходить тоді, коли людина втрачає контакт із цими основами, коли руйнується родинна опора

або зникає сенс спільності. Саме тому українська пареміологія навчає не стільки уникати горя, скільки зберігати гармонію духу, роду й праці, що робить людину невразливою до життєвих негараздів.

Аналіз прислів'їв і приказок із лексемою *горе* дозволяє побачити не лише емоційно-психологічний, а передусім ціннісно-культурний вимір українського світогляду, у якому родина й праця, розум і моральність постають як засади людського буття. Горе ж у цій системі координат – не просто біль, а ознака втрати духовної рівноваги, сигнал про розлад із власною сутністю, родом і світом. Український народ, зберігаючи в прислів'ях тисячолітню мудрість, утвердив універсальний принцип: там, де є любов, єдність і праця – там немає горя.

***Література*:**

1. Гнатюк Л. Агіоніми та похідні від них у мовній картині світу українців XIX ст. (на матеріалі збірки Матвія Номиса «Українські приказки, прислів'я і таке інше»). Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Випуск 1 (45). С. 182–188.

2. Коньок О., Руші Дж. Засоби вираження оцінки в українських та індійських пареміях. Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників, м. Суми, 18–19 квітня 2019 р. Суми: СумДУ, 2019. С. 134-139.

3. Коцюба З. Паремії як об'єкт етнолінгвопсихологічного дослідження. Мовознавство. 2009. № 2. С. 34–47.

4. Прислів'я та приказки. Взаємини між людьми / упоряд. М. М. Пазяк. Київ: Наук. думка, 1991. 440 с.

5. Прислів'я та приказки. Людина. Родинне життя. Риси характеру / упоряд. М. М. Пазяк. Київ : Наук. думка, 1990. 528 с.

6. Руснак Н., Струк І. Паремії зі словом на позначення природних явищ у світлі наївної картини світу українців. Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. Спільний українсько-румунський науковий журнал. 2023. № 1(35). С. 96–99.

7. Савченко О. Мовна об'єктивація складника концептів ПОЛЕ/FIELD в паремійній картині світу українців та англійців. Молодий вчений. №9 (97). 2021.С.39-42.

References

1. Hnatiuk, L. *Ahionimy ta pokhidni vid nykh u movnii kartyni svitu ukraintsiv XIX st. (na materiali zbirky Matviia Nomysa "Ukrainski prykazky, pryslivia i take inshe")* [Agionyms and their derivatives in the linguistic worldview of Ukrainians of the 19th century (based on Matvii Nomys's collection *Ukrainian Sayings, Proverbs and the Like*)]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Philology,* 1(45), 182–188. [in Ukrainian].

2. Koniok, O., & Rushi, J. (2019). *Zasoby vyrazhennia otsinky v ukrainskykh ta indiiskykh paremiiakh* [Means of expressing evaluation in Ukrainian and Indian paremias]. *Sotsialno-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspilstva: Materialy VII Vseukrainskoi naukovoi konferentsii studentiv, aspirantiv, vykladachiv ta spivrobitnykiv* (pp. 134–139). Sumy: SumDU. [in Ukrainian].

3. Kotsiuba, Z. (2009). *Paremii yak obiekt etnolinhvopsykholohichnoho doslidzhennia* [Paremias as an object of ethnolinguopsychological research]. *Movoznavstvo – Linguistics*, (2), 34–47. [in Ukrainian].

4. Paziak, M. M. (Ed.). (1991). *Pryslivia ta prykazky. Vzaiemyny mizh liudmy* [Proverbs and sayings. Relations between people]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

5. Paziak, M. M. (Ed.). (1990). *Pryslivia ta prykazky. Liudyna. Rodynne zhyttia. Rysy kharakteru* [Proverbs and sayings. Person. Family life. Character traits]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].

6. Rusnak, N., & Struk, I. (2023). *Paremii zi slovom na poznachennia pryrodnykh yavyshch u svitli naivnoi kartyny svitu ukraintsiv* [Paremias with words denoting natural phenomena in the light of the naïve worldview of Ukrainians]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny – Current Issues of Social Sciences and History of Medicine*, 1(35), 96–99. [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. (2021). *Movna obiektyvatsiia skladnyka kontseptiv POLE/FIELD v paremiinij kartyni svitu ukraintsiv ta anhliitsiv* [Linguistic objectification of the component of the concepts POLE/FIELD in the paremic worldview of Ukrainians and Englishmen]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 9(97), 39–42. [in Ukrainian].

УДК 81’232.4:159.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-675-691

Новокшонова Наталія Олександрівна старший викладач, кафедра іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки, Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-0289-1455

Письменна Інна Іванівна старший викладач, кафедра іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки, Університет митної справи та фінансів, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-0422-8988

Тимощук Ігор Олександрович доцент, кафедра іноземних мов, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-0709-5087

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Сучасна система освіти в Україні вимагає комплексного підходу до формування мовної компетенції здобувачів, що передбачає володіння кількома іноземними мовами. Особливо актуальним є вивчення другої іноземної мови після опанування першої, що потребує врахування психолінгвістичних, когнітивних та мотиваційних особливостей здобувачів освіти. Психолінгвістичні дослідження показують, що ефективність засвоєння другої іноземної мови залежить від комплексного впливу віку, рівня мотивації, емоційного стану, когнітивних здібностей, попереднього досвіду вивчення першої іноземної мови та особливостей рідної мови. Важливу роль у цьому процесі відіграє розвиток метамовної свідомості, здатності аналізувати й порівнювати мовні явища, а також уміння користуватися стратегічними прийомами запам’ятовування та практичного використання лексики й граматики в різних комунікативних ситуаціях.

Мета статті – дослідити психолінгвістичні аспекти навчання другої іноземної мови та обґрунтувати ефективні методичні підходи для формування комунікативних і когнітивних компетенцій здобувачів освіти, зокрема в контексті професійно орієнтованого навчання. Проаналізовано вплив психологічних чинників, таких як мотивація, стрес, емоційний стан, а також когнітивні особливості (пластичність мислення, робоча та довготривала пам’ять, увага) на процес засвоєння другої іноземної мови.

Особливу увагу зосереджено на ролі інтерференції та трансферу між рідною, першою й другою іноземними мовами, застосуванню інноваційних та інтерактивних методик навчання, ігрових технологій, групових проєктів, а також порівняльного аналізу мовних явищ для підвищення ефективності навчання й формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти.

Отже, успішне опанування другої іноземної мови можливе лише тоді, коли в освітньому процесі враховують психолінгвістичні й когнітивні чинники та впроваджують інноваційні методичні стратегії. Це сприяє не лише розвитку мовної компетентності, а й формуванню гнучкого мислення, креативності, міжкультурної толерантності й готовності здобувачів до професійної реалізації в багатомовному середовищі.

Ключові слова: друга іноземна мова, психолінгвістика, мотивація, когнітивні особливості, навчальні стратегії, методика викладання, міжкультурна комунікація, інноваційні технології.

Novokshonova Nataliia Oleksandrivna Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language EducationUniversity of Customs and Finance, Dnipro, https//orcid.org/0000-0002-0289-1455

Pysmenna Inna Ivanivna Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training, University of Customs and Finances, Dnipro, https//orcid.org/0000-0003-0422-8988

Tymoshchuk Igor Oleksandrovich Associate Professor, Department of Foreign Languages, National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, https//orcid.org/0000-0002-0709-5087

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF SECOND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Abstract. The modern education system in Ukraine requires a comprehensive approach to the formation of students' language competence, which involves mastering not only one but several foreign languages. The study of a second foreign language after acquiring the first one becomes particularly relevant, as it requires consideration of psycholinguistic, cognitive, and motivational characteristics of learners. Psycholinguistic research shows that the effectiveness of learning a second foreign language depends on a combination of factors such as age, level of motivation, emotional state, cognitive abilities, previous experience of learning the first foreign language, and the specifics of the native language. An important role in this process is played by the development

of metalinguistic awareness, the ability to analyze and compare linguistic phenomena, as well as the capacity to apply strategic techniques of memorization and practical use of vocabulary and grammar in various communicative situations.

The purpose of the article is to investigate the psycholinguistic aspects of learning a second foreign language and to justify effective methodological approaches to the formation of students' communicative and cognitive competences, particularly in the context of professionally oriented learning. The article analyzes the impact of psychological factors such as motivation, stress, and emotional state, as well as cognitive features (flexibility of thinking, working and long-term memory, attention) on the process of acquiring a second foreign language. Special attention is paid to the role of interference and transfer between the native, first, and second foreign languages, the use of innovative and interactive teaching methods, game-based technologies, group projects, as well as comparative analysis of linguistic phenomena to enhance learning efficiency and foster students' intercultural competence.

It is concluded that successful mastery of a second foreign language is possible only if psycholinguistic and cognitive factors are taken into account in the educational process, alongside the implementation of innovative methodological strategies. This contributes not only to the development of language competence but also to the formation of flexible thinking, creativity, intercultural tolerance, and students' readiness for professional realization in a multilingual environment.

Keywords: second foreign language, psycholinguistics, motivation, cognitive features, learning strategies, teaching methodology, intercultural communication, innovative technologies.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних, технологічних і геополітичних процесів у світі, а також трансформація міжнародних відносин України актуалізують необхідність володіння сучасними фахівцями двома й більше іноземними мовами. Тенденції ринку праці підтверджують попит на кваліфікованих фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації, особливо англійською мовою. У «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти» [1] акцентується на важливості багатомовності як чинника безперервного культурного й особистісного розвитку. Володіння двома чи кількома іноземними мовами сприяє підвищенню конкурентоспроможності, професійної мобільності та попиту на фахівців як на національному, так і на міжнародному ринку праці.

Зростання ролі іншомовної компетентності в професійній сфері зумовлює нові виклики перед системою мовної освіти. Сучасні заклади освіти мають готувати випускників, здатних вільно застосовувати іноземні

мови для розв'язання комунікативних, творчих завдань та ефективної участі в міжкультурному діалозі. У цьому контексті доцільнішим є практичний, навіть частковий, рівень володіння кількома мовами, ніж досконале знання лише однієї. Відповіддю на ці суспільні запити стало запровадження другої іноземної мови в освітніх програмах закладів загальної середньої й вищої освіти.

З 5 класу друга іноземна мова є обов'язковим предметом у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), однак її вибір визначається низкою чинників: кадровим забезпеченням, наявністю методичної бази, а також потребами й запитами здобувачів світи та батьків. Водночас методика викладання другої іноземної мови стикається з низкою проблем, зокрема недостатнім урахуванням рівня знань першої іноземної мови, труднощами міжмовного перенесення, а також обмеженістю навчально-методичної літератури, у якій вплив першої мови на засвоєння другої часто залишається поза увагою. Особливої актуальності набуває дослідження процесу вивчення німецької мови як другої іноземної після англійської в умовах трилінгвізму. У такій ситуації опанування німецької мови спирається на вже сформовані мовленнєві вміння рідної мови та першої іноземної (англійської), що потребує вдосконалення методики навчання.

Отже, актуальність дослідження визначається необхідністю розроблення науково-методичних підходів до викладання німецької мови як другої іноземної (після англійської) у вищій школі, оскільки наявні ресурси та розробки в цій сфері залишаються обмеженими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці публікацій зазначається, що багатомовність сприяє міжкультурній комунікації, мобільності праці та конкурентоспроможності випускників, що й зумовлює нові вимоги до системи мовної освіти. Цю ідею висвітлено в кількох оглядових працях, у яких аналізуються загальні проблеми впровадження другої іноземної мови в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) України. Окрема група досліджень зосереджена на методичних особливостях викладання другої іноземної мови (англійської після німецької): автори наголошують на недостатньому врахуванні міжмовного перенесення, відсутності диференційованих підручників і програм, а також на потребі адаптації методик до умов трилінгвізму. Зокрема, І. Кушнір розкриває практичні проблеми організації навчання англійської як другої іноземної та пропонує початкові методичні рекомендації щодо їхнього розв'язання [2].

Психолінгвістичний пласт досліджень підкреслює значення індивідуальних психологічних і когнітивних можливостей в опануванні другої іноземної мови. Механізми засвоєння лексики, а також роль пам'яті, уваги й стратегій запам'ятовування аналізують Т. Крашеніннікова [3] та

О. Лавриненко [4]. Автори акцентують на необхідності інтеграції психолінгвістичних підходів у навчально-методичні комплекси. Це підтверджує потребу в міждисциплінарних методиках, які враховують як лінгвістичні, так і психологічні чинники навчання.

Дослідження білінгвізму й перекладу надають важливі висновки для вдосконалення практики викладання другої іноземної. Психолінгвістичні аспекти перекладацької діяльності в умовах білінгвізму, зокрема механізми кодування/декодування, міжмовні інтерференції та компенсаторні стратегії, що мають практичну значущість для розроблення вправ на міжмовну трансферну обробку, розглядають Н. Саєнко, Є. Новікова й Г. Созикіна [5].

Термінологічна робота також є важливим напрямом. Проблему унормування понять «друга мова», «іноземна мова», «опанування» тощо висвітлює О. Туркевич, зазначаючи, що для порівняльних досліджень і розроблення адекватних навчальних програм надзвичайно важлива чітка термінологія, особливо під час зіставлення процесів «learned» (усвідомлене навчання) й «acquired» (усвідомлене/неусвідомлене опанування) в трилінгвальному середовищі [6]

На специфіці груп реципієнтів, зокрема здобувачів вищої освіти немовного профілю, школярів, які вивчають німецьку як другу нерідну, акцентують М. Виноградова [7], І. Бойчевська [8] та В. Гаманюк [9], визначаючи особливі потреби, освітні цілі й очікувані результати для кожної категорії. Науковці наголошують на необхідності диференціації навчальних програм та адаптації методик до профілю здобувачів.

Важливим доповненням до цієї проблематики є аналіз мотиваційного компонента. Психологію мотивації досягнення успіху під час вивчення іноземних мов розглядає С. Макухіна [10]. Авторка доводить, що рівень навчальної успішності безпосередньо залежить від сформованості внутрішніх мотивів, таких як прагнення до самореалізації, академічні амбіції, інтерес до міжкультурної комунікації. Практична цінність її дослідження полягає у виробленні підходів до стимулювання здобувачів освіти за допомогою постановки досяжних цілей, формування позитивного освітнього середовища та застосування технологій саморефлексії.

У міждисциплінарному контексті актуальним є також дослідження Ю. Джу (Y. Zhu) [11], у якому проаналізовано роль психолінгвістики в підвищенні комунікативної ефективності, мотивації й продуктивності в робочому середовищі. Попри те, що стаття орієнтована на професійну сферу, її результати важливі й для освіти, оскільки доводять, що мовна компетенція тісно пов’язана з емоційною регуляцією, внутрішньою мотивацією та когнітивною ефективністю. Запровадження таких підходів в освітню практику сприяє не лише розвитку мовних навичок, а й

формуванню «мовної впевненості», що значно підвищує якість опанування другої іноземної мови. Сучасний науковий дискурс охоплює як когнітивно-психологічні, так і мотиваційно-афективні чинники, що в комплексі визначають ефективність навчання другої іноземної мови. Це свідчить про необхідність розроблення інтегрованих програм, у яких лінгвістичні завдання поєднуються з формуванням психологічної стійкості та внутрішньої мотивації здобувачів освіти.

Мета статті – обґрунтувати та проаналізувати специфіку викладання німецької мови як другої іноземної після англійської у ЗВО з урахуванням психолінгвістичних чинників, особливостей міжмовного перенесення та умов трилінгвізму, а також визначити ефективні методичні підходи, спрямовані на підвищення результативності освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) проаналізувати психолінгвістичні чинники, що впливають на опанування німецької мови як другої іноземної після англійської;

2) схарактеризувати основні аспекти та методи вивчення другої іноземної мови;

3) дослідити специфіку навчання (рідна мова – англійська – німецька) та виокремити труднощі й особливості формування комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. У процесі засвоєння другої іноземної мови визначальним чинником є здатність особистості сприймати, інтерпретувати та трансформувати мовну інформацію Психолінгвістика розглядає цей процес як багаторівневий когнітивний механізм, що охоплює розпізнавання фонем, лексем, синтаксичних конструкцій і семантики [3].

Опанування німецької мови як другої іноземної ускладнюється необхідністю засвоєння нової фонетичної системи, особливостей інтонації та ритміки мовлення, які істотно відрізняються як від рідної мови, так і від першої іноземної, зокрема англійської.

На нейробіологічному рівні процес засвоєння другої мови супроводжується перебудовою нейронних мереж, що сприяє формуванню нових асоціативних зв'язків і мовних навичок. Це узгоджується з концепцією нейропластичності, згідно з якою мозок адаптується до нових умов навчання, активізуючи низку когнітивних систем: слухове сприйняття, робочу та довготривалу пам'ять, увагу, виконавські функції [6, с. 312]. Зокрема, робоча пам'ять є основним інструментом для утримання інформації під час аналізу синтаксичних структур або пошуку відповідників у перекладі.

Вплив першої іноземної мови на засвоєння другої виявляється у двох напрямах: подібність граматичних чи лексичних структур полегшує

розуміння, проте водночас виникає інтерференція, коли правила чи звукові моделі першої мови некоректно переносяться на другу [5]. Для подолання цього явища необхідним є розвиток метамовної компетентності, яка полягає в усвідомленні розбіжностей між рідною та іноземними мовами й умінні регулювати перехід від однієї мовної системи до іншої.

Контекст комунікації є одним із важливих чинників процесу засвоєння мови, адже сприйняття іноземної мови значно покращується за умови багатоканального подання інформації, коли вербальні сигнали підкріплюються невербальними підказками – жестами, мімікою, зоровим контактом. На початкових етапах навчання це має особливе значення, оскільки поєднання слухових і візуальних стимулів формує міцні асоціації та знижує когнітивне навантаження.

Вік є одним із найбільш досліджених чинників, що визначають ефективність опанування другої мови. У психолінгвістиці й нейролінгвістиці значна увага приділяється так званій гіпотезі критичного періоду, яка передбачає існування часових меж, упродовж яких мозок демонструє підвищену нейропластичність. Цей період зазвичай охоплює дитинство й ранній підлітковий вік, коли фонетика, інтонаційні моделі, граматичні структури й лексика засвоюються значно швидше й ефективніше. Саме у цей час здобувачі освіти здатні досягати рівня мовної компетентності, наближеного до носіїв мови, з мінімальними проявами акценту чи граматичних помилок [3, с. 94].

Водночас у дорослих простежуються інші когнітивні переваги. Вони володіють більш розвиненим аналітичним мисленням, здатністю свідомо аналізувати граматичні правила, закономірності синтаксису й семантики, що сприяє глибшому усвідомленню логіки функціонування мовних систем. Однак вікове зниження нейропластичності ускладнює автоматизацію мовних навичок, засвоєння фонетичних і просодичних особливостей, що найчастіше виявляється в збереженні акценту та обмеженій швидкості мовлення [3, с. 95– 96].

Науковці доводять, що вік не є абсолютною перешкодою для вивчення другої іноземної мови [3; 4]. Дорослі здобувачі освіти здатні компенсувати біологічні обмеження високим рівнем мотивації, когнітивною свідомістю, стратегічним підходом до навчання, а також активним застосуванням технологій (комп’ютерні симуляції, мобільні застосунки, інтерактивні платформи). Крім того, соціально-культурні умови й емоційна підтримка позитивно впливають на результативність опанування мови.

Урахування вікових закономірностей дає змогу оптимізувати навчальні програми. Так, у дитячому віці ефективними є методи, що ґрунтуються на ігровій діяльності, комунікативних практиках та багатоканальній

сенсорній стимуляції (використання аудіовізуальних матеріалів, рухової активності). Для дорослих, навпаки, доцільно застосовувати структуровані й аналітичні підходи, доповнені практичною спрямованістю навчання, міжкультурною комунікацією та підтримкою мотиваційних механізмів.

Мотивація – один із провідних чинників успішного опанування другої мови, адже саме вона визначає рівень залученості здобувача освіти, стійкість до труднощів і тривалість освітньої діяльності. У психолінгвістиці мотивацію традиційно тлумачать як рушійну силу мовленнєвої діяльності, що стимулює перехід від потенційної здатності до фактичної реалізації мовних навичок [10, с. 123].

Виокремлюють два основні типи мотивації – внутрішню й зовнішню. Внутрішня мотивація ґрунтується на інтересах особистості, прагненні до саморозвитку, культурному збагаченні та особистісній самореалізації. Вона сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, формуванню довготривалих когнітивних зв’язків і підвищеній стійкості до навчальних труднощів. Зовнішня мотивація, пов’язана з практичними потребами (отримання освіти, кар’єрні можливості, соціальний статус), також може забезпечувати результативність, проте часто має ситуативний і тимчасовий характер, що зумовлює зниження інтенсивності освітньої діяльності після досягнення зовнішньої мети [10, с. 123].

Емоційний стан здобувача освіти є одним із важливих чинників ефективного засвоєння другої іноземної мови. Дослідження у сфері психолінгвістики й педагогічної психології підтверджують, що мовна тривожність, страх зробити помилку або негативна оцінка оточення знижують когнітивну продуктивність, ускладнюють концентрацію уваги й перешкоджають автоматизації мовних навичок. Навпаки, сприятливе освітнє середовище, у якому помилки розглядаються як природний етап формування мовної компетентності, сприяє зниженню психологічного бар'єра та підвищує впевненість здобувачів освіти у власних можливостях [10, с. 124]. Наявні педагогічні стратегії акцентують на необхідності підтримки мотивації через застосування ігрових методик, групових проєктів, персоналізованих завдань, інтерактивних технологій та системи позитивного зворотного зв’язку. Усвідомлення здобувачами освіти власних досягнень, поступове ускладнення матеріалу та залучення міжкультурного контексту навчання стимулюють внутрішню мотивацію та формують готовність до тривалого вивчення мови. Сучасна українська методика викладання іноземних мов дедалі частіше спирається на концепцію багатомовної освіти (Mehrsprachigkeitsdidaktik), розроблену Б. Хуфайзеном та Г. Нойнером. Дослідники наголошують на кількох важливих аспектах, що мають особливе значення для організації навчання другої та наступних

іноземних мов [9, с. 119]. По-перше, важливим завданням є не лише розширення мовних знань, але й формування усвідомленого ставлення до мови як системи. Це передбачає опору на вже засвоєні мовні структури та комунікативний досвід, отриманий під час опанування рідної та першої іноземної мов. У випадку німецької як другої іноземної після англійської здобувач освіти може застосовувати вже набуті знання з англійської для порівняння граматичних і лексичних моделей, що сприяє кращому розумінню нової мовної системи.

По-друге, актуальним завданням є розвиток здатності до усвідомленого вивчення мов, тобто формування стратегій «навчання навчатися». Це означає, що під час опанування англійської після німецької здобувачі освіти повинні навчатися аналізувати власні мовні труднощі, обирати найефективніші прийоми запам'ятовування лексики, відпрацювання граматичних структур та формування мовленнєвої компетентності.

По-третє, важливого значення набуває інтеграція соціокультурного компонента в процес вивчення німецької мови. Зіставлення культурних реалій англомовного світу з досвідом, набутим під час вивчення англійської та рідної мов, допомагає здобувачам не лише краще засвоювати мовні одиниці, а й розвивати міжкультурну компетентність. Водночас особливу роль відіграють процеси міжмовної інтерференції та трансферу, що зумовлює необхідність методичної роботи викладача для запобігання помилок і підкреслення унікальних рис кожної мови. Ефективне навчання німецької як другої іноземної мови після англійської має ґрунтуватися на зіставленні мовних систем, розвитку свідомого ставлення до процесу опанування мови та врахуванні культурологічного контексту, що забезпечує формування цілісної багатомовної компетентності здобувачів освіти [9, с. 120].

Аналіз психолінгвістичних аспектів навчання другої іноземної мови свідчить про тісний взаємозв'язок між мотивацією, емоційним станом, самооцінкою й результатами мовного навчання. Дослідження підтверджують, що ефективне опанування німецької мови як другої іноземної можливе за умови створення підтримувального освітнього середовища, застосування інтерактивних технологій та систематичної роботи з мовним матеріалом у різних формах комунікації. Так, у праці "*Emotion und Motivation im Fremdsprachenlernen*" встановлено, що позитивні емоції та високий рівень мотивації сприяють кращій адаптації здобувачів освіти до нового мовного середовища та швидшому засвоєнню матеріалу.

У роботі "*Selbstwirksamkeit im Zweitspracherwerb*" доведено, що віра здобувачів у власні можливості вивчати мову підвищує їхні результати у формуванні мовних навичок. Натомість у дослідженні "*Der Einfluss von Stress auf das Erlernen einer Fremdsprache*" продемонстровано, що підвище-

ний рівень стресу негативно впливає на ефективність навчання, що вимагає врахування психологічних аспектів при розробленні програм і занять.

Водночас у науковій розвідці "*Motivation und Technologie im Fremdsprachenlernen"* з'ясовано, що застосування сучасних технологій – інтерактивних та ігрових елементів – істотно підвищує інтерес і мотивацію здобувачів освіти, створюючи сприятливі умови для вивчення другої іноземної мови [12, с. 65]. Отже, комплексне поєднання підтримувального освітнього середовища, мотивації, інтерактивних технологій та систематичної роботи з мовним матеріалом сприяє формуванню практичних мовних навичок і міжкультурної компетентності здобувачів (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи до психолінгвістичних аспектів навчання другої іноземної мови

№	**Напрям дослідження**	**Основні результати**	**Застосування для вивчення німецької як другої іноземної після англійської**
1	Вплив емоцій і мотивації	Позитивні емоції та висока внутрішня мотивація сприяють швидшій адаптації до іншомовного середовища та кращому засвоєнню матеріалу	Стимулювання внутрішньої мотивації через заохочення, інтерактивні заняття, ігрові елементи
2	Самооцінка й віра у власні можливості	Здобувачі освіти з високою самооцінкою досягають кращих результатів у засвоєнні мовних навичок	Розвиток упевненості здобувачів освіти через позитивний зворотний зв'язок та поступове ускладнення завдань
3	Вплив стресу й тривожності	Високий рівень стресу знижує когнітивну продуктивність, ускладнює концентрацію та автоматизацію навичок	Створення підтримувального освітнього середовища, де помилки сприймаються як природна частина навчання
4	Застосування технологій	Інтерактивні платформи та ігрові елементи підвищують мотивацію та зацікавленість здобувачів освіти	Інтеграція мультимедійних матеріалів, онлайн-завдань та програм для самостійного навчання
5	Мимовільне запам'ятовування	Матеріал засвоюється ефективніше, якщо його застосовують у різних комунікативних ситуаціях, а не лише механічно	Робота з мовним матеріалом в усному мовленні, читанні, письмі та інтерактивних вправах для формування практичних навичок

Джерело: систематизовано авторами за [11]

Для підвищення ефективності опанування німецької мови як другої іноземної після англійської особливу увагу варто приділяти виявленим спільним рисам між мовами, які можуть полегшити процес засвоєння лексики, граматичних структур та фонетичних особливостей. Одночасно необхідно враховувати специфічні аспекти освітнього процесу, такі як послідовність подання мовного матеріалу, рівень мотивації здобувачів освіти, когнітивні та психолінгвістичні чинники, а також індивідуальні особливості сприйняття й запам'ятовування інформації. У цьому контексті важливе значення має систематичне порівняння мовних явищ, використання стратегій міжмовного трансферу, інтерактивних методик, ігрових технологій та вправ, що стимулюють аналіз і практичне застосування нових знань (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості навчання другої іноземної мови: психолінгвістичні й методичні аспекти на прикладі німецької мови після англійської

№	Аспект навчання другої іноземної мови	Основні положення	Практичне застосування для навчання німецької мови після англійської
1	Використання досвіду першої іноземної мови	Здобувачі освіти формують власні стратегії запам'ятовування лексичних одиниць під час вивчення першої мови	Адаптувати наявні стратегії для засвоєння нової лексики та мовних конструкцій другої мови
2	Обмежений час на вивчення другої мови	Для другої мови зазвичай виділяється менше часу, що вимагає прискореного темпу навчання	Інтенсивніші заняття: більший обсяг матеріалу, скорочені пояснення, активна робота з вправами; порівняння мовних явищ
3	Використання раніше відомих форм і видів вправ	Під час вивчення першої мови здобувачі вже опановують різні типи вправ	Викладачеві необхідно ретельно добирати вправи під час вивчення другої мови, уникати прямого перенесення всіх видів діяльності; забезпечити мотиваційну та комунікативну спрямованість
4	Порівняння мов та аналіз аналогій	Завдання повинні передбачати встановлення зв'язків між рідною, першою та другою іноземною мовами	Використовувати вправи на порівняння лексики, граматики, синтаксису та культурних особливостей мов

№	Аспект навчання другої іноземної мови	Основні положення	Практичне застосування для навчання німецької мови після англійської
5	Механізми пам'яті й контекстуальне засвоєння	Новий матеріал краще запам'ятовується, якщо його пов'язувати з наявними знаннями	Використовувати контекстуальні вправи, опиратися на знання рідної та першої іноземної мови для ефективного засвоєння лексики та комунікативних навичок

Джерело: створено авторами

Сучасна методика навчання другої іноземної мови потребує комплексних підходів, що враховують психолінгвістичні та когнітивні особливості здобувачів освіти, сприяють формуванню внутрішньої мотивації до активного навчання й створюють сприятливі умови для практичного застосування набутого мовного досвіду.

Особливу увагу має бути зосереджено на інтерактивних методах, оскільки вони передбачають постійну взаємодію між учасниками освітнього процесу, стимулюють активне залучення здобувачів в освітню діяльність та сприяють розвитку комунікативних, аналітичних і критичних навичок.

Інтерактивні технології – робота в парах і групах, ігрові вправи, рольові ситуації, проєктна діяльність та онлайн-платформи – не лише підвищують ефективність засвоєння лексики й граматичних структур, а й формують уміння застосовувати знання в реальних комунікативних контекстах (табл. 3).

Таблиця 3

Інтерактивні методи

№	Метод	Форма роботи	Мета	Очікуваний ефект	Приклад вправи
1	Групові дискусії й дебати	Робота в групах, обговорення тем	Розвиток комунікативної компетенції, критичного мислення	Покращення усного мовлення, створення аргумен-тованих висловлювань	Обговорення соціальної чи професійної теми німецькою мовою; дебати «за» і «проти»
2	Робота в парах і малих групах	Парна або групова взаємодія	Практика діалогічного мовлення, обмін досвідом	Підвищення впевненості в спілкуванні, розвиток співпраці	Парні вправи «інтерв'ю однокласника», спільне складання діалогів

№	Метод	Форма роботи	Мета	Очікуваний ефект	Приклад вправи
3	Ігрові та рольові вправи	Рольові ігри, симуляції	Моделювання реальних ситуацій комунікації	Покращення вимови, автоматизація мовних структур, зниження мовного стресу	Симуляція покупки в магазині, замовлення в ресторані, ділові зустрічі
4	Інтерактивні технології й цифрові платформи	Використання застосунків, онлайн-ресурсів, інтерактивної дошки	Підвищення мотивації, мультимодальне навчання	Активізація самостійної роботи, швидке закріплення лексики та граматики	Виконання онлайн-тестів, віртуальні квести, Kahoot! на тему лексики
5	Проєктна діяльність і проблемно орієнтоване навчання	Виконання проєктів, дослідницькі завдання	Інтеграція мовних знань у практичну діяльність	Розвиток креативності, аналітичного мислення та міжкультурної компетентності	Створення презентації на тему культури німецькомовних країн, підготовка буклета для туристів
6	Порівняльний аналіз мовних явищ	Інтерактивні вправи на зіставлення мов	Усвідомлення подібностей і відмінностей між мовами	Зменшення інтерференції, краща автоматизація мовних навичок	Вправа: зіставити граматичні конструкції англійської та німецької мов, обговорити відмінності й подібні правила

Джерело: створено авторами

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови має забезпечувати розвиток не лише когнітивних, особистісних та моральних якостей здобувачів освіти, а й формувати мотиваційні установки, що стимулюють активне засвоєння мовних навичок. Цього можна досягти шляхом інтеграції різних інноваційних методів, технологій та освітніх підходів, зокрема застосування інформаційних та професійно орієнтованих засобів. Такі підходи дають змогу організовувати в аудиторії ситуаційні та практичні види діяльності: комунікацію, розв'язання проблемних завдань, участь у дискусіях, дебатах та проєктній роботі мовою, що вивчається – для

забезпечення максимальної мотивації та залучення здобувачів до освітнього процесу.

Висновки. Психолінгвістичні аспекти вивчення німецької як другої іноземної охоплюють комплекс когнітивних, емоційних і лінгвістичних процесів, які безпосередньо впливають на ефективність засвоєння мовного матеріалу. Виявлено, що успішність опанування другої іноземної мови визначається не лише зовнішніми умовами навчання та обраними методиками, але й внутрішньою готовністю здобувача освіти, рівнем його мотивації, віковими особливостями, когнітивними здібностями та індивідуальними характеристиками сприйняття.

Сучасні психолінгвістичні дослідження свідчать, що засвоєння другої мови передбачає взаємодію кількох когнітивних систем: слухового сприйняття, уваги, робочої та довготривалої пам'яті, виконавчих функцій мозку. Значну роль відіграє також рідна мова, яка може як полегшувати засвоєння нових мовних структур через мовні аналогії, так і ускладнювати його через інтерференцію. Емоційний та психологічний стан здобувача, рівень його тривожності та мовний стрес впливають на здатність активно засвоювати лексику, граматику й опановувати комунікативні навички.

Адаптивні, інтерактивні й інноваційні методики навчання значно підвищують ефективність засвоєння другої іноземної мови. До таких методів належать групові дискусії, рольові ігри, проєктна діяльність, застосування інтерактивних цифрових технологій та порівняльний аналіз мовних явищ. Вони сприяють розвитку метамовної свідомості, аналітичного мислення, комунікативної та міжкультурної компетентності.

Отже, інтеграція психолінгвістичних знань у викладання другої іноземної мови сприяє виробленню персоналізованих стратегій навчання, що враховують індивідуальні та вікові особливості здобувачів освіти. Такий підхід сприяє ефективнішому засвоєнню лексики, граматики й комунікативних навичок, стабільному розвитку мовних компетенцій у професійно орієнтованому контексті, а також стимулює внутрішню мотивацію.

Подальші дослідження мають зосереджуватись на глибшому вивченні впливу різних типів інтерактивних методів на мотивацію та когнітивні процеси здобувачів освіти, дослідженні ролі цифрових технологій у створенні персоналізованих освітніх траєкторій та аналізі ефективності міжмовного трансферу в трилінгвальних середовищах. Крім того, важливим напрямом є розроблення адаптованих методичних комплексів для різних категорій здобувачів, що враховують їхні індивідуальні особливості, рівень підготовки та специфіку професійної спрямованості, а також оцінка довготривалих результатів навчання другої іноземної мови в практичних і професійних контекстах.

Література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання. Київ, 2003. URL: http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

2. Кушнір І. А. Особливості викладання англійської мови як другої іноземної. URL: https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9_kushn.pdf (дата звернення 22.09.2025)

3. Крашеніннікова Т. Психолінгвістичні можливості людини при вивченні та використанні іноземних мов. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей.* Збірник наукових статей. Львів, 2022. С. 91–97. URL: http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/898/1/Крашеніннікова%20Т.%20Психолінгвістичні%20можливості%20людини%20при%20вивченні%20та%20використанні%20іноземних%20мов.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

4. Лавриненко О. Функціонування психологічних механізмів в процесі вивчення лексики іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59. Т. 2. С. 174–181. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-26

5. Саєнко Н. В., Новікова Є. Б., Созикіна Г. С. Психолінгвістичні аспекти перекладу в контексті білінгвізму. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* 2022 № 56. С. 279–282. DOI: https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.56.62

6. Туркевич О. М. Процеси засвоєння і вивчення другої та іноземної мови: унормування і гармонізація основних термінів. *Psycholinguistics*. 2019. № 25 (2). С. 307–322. DOI: 10.31470/2309-1797-2019-25-2-307-322

7. Виноградова М. Особливості навчання другої іноземної мови студентів немовного профілю. *Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти:* матеріали І Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (20 травня 2021 року). 2021. С. 100–105. URL: http://www.tsatu.edu.ua/im/wp-content/uploads/sites/24/tezy-vynohradova-marharyta.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

8. Бойчевська І. Особливості вивчення німецької мови як другої іноземної у загальноосвітніх навчальних закладах України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10. Ч. 1. С. 25–30. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_1/3.pdf (дата звернення: 22.09.2025).

9. Гаманюк В. Навчання другої іноземної мови у системі загальної освіти в Україні: проблеми та перспективи. *Педагогіка вищої та середньої школи.* 2017. № 1 (50). С. 116–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2017_1_16 (дата звернення: 22.09.2025).

10. Макухіна С. В. Психологія мотивації досягнення успіху під час вивчення іноземних мов. *Закарпатські філологічні студії*. 2021. Вип. 18. С. 121–125. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.18.21

11. Zhu Y.The Power of Words: Exploring the Role of Psycholinguistics in Enhancing Communication, Motivation, and Performance in the Workplace. *Proceedings of the 4th International Conference on Literature, Language, and Culture Development*. 2024. P. 7–19. DOI: 10.54254/2753-7064/2025.18981

12. Гвоздяк О. М., Іваніцька Ю. В., Козак А. В. Психолінгвістичні аспекти навчання іноземних мов: роль мотивації та психологічних чинників (німецька мова). *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Вип. 32. Т. 1. С. 60–66. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.10

References:

1. *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia; vykladannia, otsiniuvannia* [General European Recommendations on Language Education: Learning, Teaching, Assessment] (2003). Kyiv. Retrieved from http://www.khotiv-nvk.edukit.kiev.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.pdf [in Ukrainian].

2. Kushnir, I. A. (2017). Osoblyvosti vykladannia anhliyskoi movy yak druhoi inozemnoyi [Features of Teaching English as a Second Foreign Language]. Retrieved from https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/9_kushn.pdf [in Ukrainian].

3. Krasheninnikova, T. (2022). Psykholinhvistychni mozhlyvosti liudyny pry vyvchenni ta vykorystanni inozemnykh mov [Psycholinguistic Capabilities of a Person in Learning and Using Foreign Languages]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei. Zbirnyk naukovykh statei – Current problems of teaching foreign languages for special purposes. Collection of scientific articles* (pp. 91–97). Lviv. Retrieved from http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/898/1/Крашеніннікова%20Т.%20Психолінгвістичні%20можливості%20людини%20при%20вивченні%20та%20використанні%20іноземних%20мов.pdf [in Ukrainian].

4. Lavrynenko, O. (2023). Funktsionuvannia psykholohichnykh mekhanizmiv v protsesi vyvchennia leksyky inozemnoyi movy [Functioning of Psychological Mechanisms in the Process of Learning Foreign Language Vocabulary]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, *59*(2), 174–181. https://doi.org/10.24919/2308-4863/59-2-26 [in Ukrainian].

5. Saienko, N. V., Novikova, Ye. B., & Sozykina, H. S. (2022). Psykholinhvistychni aspekty perekladu v konteksti bilinhvizmu [Psycholinguistic Aspects of Translation in the Context of Bilingualism]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology*, *56*, 279–282. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2022.56.62 [in Ukrainian].

6. Turkevych, O.M. (2019). Protsesy zasvoiennia i vyvchennia druhoi ta inozemnoyi movy: unormuvannia i harmonizatsiia osnovnykh terminiv [Processes of Second and Foreign Language Acquisition: Standardization and Harmonization of Key Terms]. *Psycholinguistics*, *25*(2), 307–322. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-25-2-307-322 [in Ukrainian].

7. Vynohradova, M. (2021). Osoblyvosti navchannia druhoi inozemnoyi movy studentiv nemovnoho profiliu [Features of Teaching a Second Foreign Language to Non-Linguistic Students]. *Problemy vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity: materialy I Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii – Problems of teaching foreign languages in higher education institutions: materials of the 1st All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference* (May 20, 2021) (pp. 100–105). Retrieved from http://www.tsatu.edu.ua/im/wp-content/uploads/sites/24/tezy-vynohradova-marharyta.pdf [in Ukr].

8. Boichevska, I. (2014). Osoblyvosti vyvchennia nimetskoi movy yak druhoi inozemnoyi u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Features of Learning German as a Second Foreign Language in Ukrainian General Education Schools]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Modern Teacher Training,* 10(1), 25–30. Retrieved from https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_1/3.pdf [in Ukrainian].

9. Hamaniuk, V. (2017). Navchannia druhoi inozemnoyi movy u systemi zahalnoi osvity v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Teaching a Second Foreign Language in the System of General Education in Ukraine: Problems and Prospects]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary School*, 1(50), 116–124. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2017_1_16 [in Ukrainian].

10. Makukhina, S.V. (2021). Psykholohiia motyvatsii dosiahnennia uspikhu pid chas vyvchennia inozemnykh mov [Psychology of Achievement Motivation in Foreign Language Learning]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 18, 121–126. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.18.21 [in Ukrainian].

11. Zhu, Y. (2024). The Power of Words: Exploring the Role of Psycholinguistics in Enhancing Communication, Motivation, and Performance in the Workplace. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Literature, Language, and Culture Development* (pp. 7–19). https://doi.org/10.54254/2753-7064/2025.18981.

12. Gvozdjak, O. M., Ivanitska, Y. V., & Kozak, A. V. (2023). Psykholinhvistychni aspekty navchannia inozemnykh mov: rol motyvatsii ta psykholohichnykh chynnykiv (nimetska mova). [Psycholinguistic aspects of foreign language learning: The role of motivation and psychological factors (German language)]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies, 32*(1), 60–66. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.10 [in Ukrainian].

УДК 811.162

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-692-701

Осіпова Тетяна Федорівна доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови імені професора Л. А. Лисичено, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м.Харків, https://orcid.org/0000-0003-2899-2606

ТЕРМІНОЛЕКСИКА ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ В МЕДІАТЕКСТАХ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто особливості функціювання терміно-лексики галузі цифрової економіки в сучасних медіатекстах. Зазначено, що цифрова трансформація суспільства спричиняє появу значної кількості нових мовних одиниць, переважно неологізмів і аналітичних термінів. Ці лексеми, що виникають як реакція на інноваційні процеси в економічній та технологічній сферах, активно поширюються не лише в спеціалізованій науковій комунікації, а й у загальновживаному мовленні, зокрема в медіадискурсі. Увагу приділено словосполученням із компонентом *цифровий*, що виступають центром лексико-семантичної групи та набувають статусу ключових концептів сучасного економічного дискурсу. Наголошено, що на вживання таких одиниць вплинули екстралінгвальні чинники: інтенсивний розвиток технологій, зміни інформаційного середовища та оновлення економічних відносин.

Проаналізовано особливості функціювання в медіатекстах термінів з компонентом *крипто-*, поява й широке використання яких пов'язані з популяризацією блокчейн-технологій та формуванням криптоекономіки. Зазначено, що ці терміни, виконуючи роль засобів мовної гри та стилістичних маркерів нової економічної реальності, набувають не лише номінативної, а й експресивної функції. Медіатексти, орієнтовані на широку аудиторію, сприяють адаптації спеціальних понять до загальновживаного мовлення, забезпечуючи їх зрозумілість і впізнаваність для пересічного мовця. Наголошено, що активне використання термінології в медійних текстах економічної тематики сприяє підвищенню рівня інформаційної та фінансової грамотності суспільства, забезпечуючи доступне пояснення складних економічних процесів і впливаючи на актуалізацію знань про цифровізацію суспільства. Зроблено висновок про необхідність подальшого лінгвістичного вивчення механізмів адаптації термінолексики в умовах діджиталізації комунікативного простору.

Ключові слова: цифрова економіка, медіатекст, дискурс, термін, термінолексика, іншомовний термін, термінотворення.

Osipova Tetiana Fedorivna Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the Professor L. Lysychenko Ukrainian Language Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-2899-2606

TERMINOLOGY OF THE DIGITAL ECONOMY IN MEDIA TEXTS: A FUNCTIONAL ASPECT

Abstract. The article examines the features of the functioning of terminology in the field of digital economy within contemporary media texts. It is noted that the digital transformation of society leads to the emergence of a significant number of new linguistic units, primarily neologisms and analytical terms. These lexical items, arising as a response to innovative processes in economic and technological spheres, are actively disseminated not only in specialized academic communication but also in general language use, particularly in media discourse. Attention is given to collocations with the component *digital*, which serve as the core of a lexical-semantic group and acquire the status of key concepts in contemporary economic discourse. It is emphasized that the use of such units is driven by extralinguistic factors, including rapid technological development, changes in the information environment, and the transformation of economic relations. The study analyzes the functioning of terms with the component *crypto-* in media texts, the emergence and wide use of which are associated with the popularization of blockchain technologies and the formation of the crypto-economy. These terms, acting as means of language play and stylistic markers of a new economic reality, acquire not only a nominative but also an expressive function. Media texts aimed at a wide audience facilitate the adaptation of specialized concepts into general language, ensuring their comprehensibility and recognizability for ordinary speakers. It is emphasized that the active inclusion of terminology in media texts on economic topics contributes to improving the population's information and financial literacy, as it provides accessible explanations of complex economic processes and promotes awareness of digitalization in society. The study concludes on the necessity of further linguistic research into the mechanisms of terminology adaptation in the context of the digitalization of the communicative space.

Keywords: digital economy, media text, discourse, term, terminology, foreign term, term formation.

Постановка проблеми. Сьогодні у сфері кібертехнологій відбуваються динамічні зміни. З метою забезпечення високих темпів економічного розвитку та ефективного регулювання нових суспільних відносин уряди багатьох країн, зокрема й України, розробили національні програми розвитку цифрових технологій. Ці програми передбачають конкретні кроки щодо впровадження інновацій, створення дорожніх карт, досягнення поставлених цілей, а також проведення аналітичних і наукових досліджень. Розроблено дорожні карти розвитку нейротехнологій і штучного інтелекту, робототехніки та сенсорних систем, вузькосмугових бездротових мереж для інтернету, квантових технологій тощо. У світовому масштабі активно впроваджуються концепції «Індустрія 5.0» та «Суспільство 5.0». Така діяльність свідчить про значущість цифрової трансформації в сучасній економіці, а результатом таких інноваційних поступів стало «<…> безпрецедентне зростання кількості неологізмів у мові, які в основному позначають спеціальні термінологічні поняття» [1, с. 112]. Використання термінів не обмежується спеціалізованими текстами первинної сфери функціювання, їх активно залучають і в неспеціальному середовищі, зокрема в медіатекстах, які поєднують функції інформування та впливу, «<…> І дуже важливо, щоб автор тексту міг створити орієнтовний ‘інтелектуальний портрет аудиторії’ і дібрати відповідні мовні засоби для реалізації вираження думок» [9, с. 291].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Функціювання терміно-лексики в ЗМІ залишається актуальним напрямом дослідження сучасного термінознавства. Відповідність термінолексики реаліям мислення й дійсності впливає на ефективність комунікації, оскільки медіатексти виконують передусім комунікативну функцію. Особливості функціювання термінів у засобах масової інформації в різні періоди досліджували Т. Коць, О. Стишов, Л. Туровська, Н. Яценко, М. Навальна, Є. Карпіловська, Д. Сизонов, Л. Архипенко, Г. Чорновол, Т. Пустовіт та інші. Проте дослідження функціонального аспекту термінолексики в ЗМІ залишається актуальним для сучасного термінознавства.

Мета статті – виявлення особливостей функціювання термінолексем галузі цифрової економіки в медіатекстах.

Виклад основного матеріалу. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології істотно впливають на всі сфери суспільного життя, що зумовлює формування нового типу господарських відносин – цифрової економіки. Хоча вона має певні спільні риси з традиційними економічними моделями, цифрова економіка характеризується якісно новими властивостями та принципами функціювання. У Законі України «Про Національну програму інформатизації» окреслено стратегії розвитку інформаційного суспільства й

цифрової економіки як діяльності. За визначенням професорки Г. Назарової *цифрова економіка* – «це система соціальних, культурних, економічних та технологічних відносин між державою, бізнесом та громадянами, що функціонує у глобальному інформаційному просторі, за допомогою широкого використання мережевих технологій, що генерує цифрові види та форми виробництва та просування до споживача продукції та послуг, які призводять до безперервних інноваційних змін методів управління та технологій з метою підвищення ефективності соціально-економічних процесів» [4, с. 409].

Тема цифровізації економічних відносин багатоаспектна, а її складники поступово стають об'єктом дослідження представників різних наукових галузей. Цифрова економіка, будучи сьогодні одним із провідних напрямів інноваційного розвитку, – важливий чинник соціальних трансформацій, що спричиняють появу нових мовних утворень. Ці неологізми виникають через осмислення та засвоєння носіями мови нових реалій, пов'язаних із цифровим простором.

Формування лексичного складу в контексті розвитку цифрової економіки відбувається переважно шляхом творення складених номінацій, що відповідає загальній тенденції останніх років до аналітизму в процесах термінотворення. Серед численних новел, характерних для цифрової сфери, переважають багатослівні найменування. Як зазначає О. Чуєшкова, аналітичні номінації в економічній терміносистемі зазвичай представлені словосполученнями, що позначають різноманітні явища досліджуваної галузі [10].

Особливий науковий інтерес викликають аналітичні неологізми, утворені вільними словосполученнями, елементи яких зберігають самостійність уживання, але в контексті цифровізації між ними посилюється семантичний зв'язок. Зокрема, не спостерігаємо вживання скороченого варіанта *економіка* замість *цифрова економіка*, навіть при багаторазовому повторенні цього словосполучення, що засвідчує сталість його структури й значення в сучасному економічному дискурсі.

Простежуємо продуктивність у творенні термінологічних словосполучень із використанням компоненти *цифровий*. Ця лексема слугує семантичним центром значної кількості аналітичних новотворів, що дає можливість простежити формування окремої лексико-семантичної групи, елементи якої поєднані семантико-парадигматичними відношеннями: *цифрова економіка, цифрова нерівність, цифрові гроші, цифрові активи, цифрова валюта, цифрова освіта, цифрова держава, цифрова валіза, цифрова інфраструктура, цифрова влада, цифрова зручність, цифрова грамотність, цифрові рішення, цифрові інструменти* тощо.

Наведені термінолексеми сучасний мовець не сприймає як абсолютні новели, їхнє значення інтуїтивно зрозуміле й не потребує додаткового осмислення. Активне входження подібних одиниць у мовлення вказує на закономірність результатів тривалих інноваційних процесів у сфері технологій та комунікацій. Власне ці екстралінгвальні чинники й упливають на частотність використання представлених терміноодиниць у текстах сучасних ЗМІ: *Попри війну, і фінансова система загалом, і* ***цифрова економіка*** *України включно з e-commerce залишаються, скоріше, стійкими. Більшість українців витрачають кошти і навіть інвестують у майбутнє. І, звісно, допомагають армії* (Економічна правда. 5 травня 2025 р.); *«До війни в Україні був дуже розвинений IT-сектор, вам варто рухатися в тому ж напрямку.* ***Цифрова інфраструктура*** *– одна з найсильніших галузей, яку можна використати для відбудови України», – вважає Христофор Політіс* (Економічна правда. 22 травня 2022 р.); *«Ми працюємо за тими напрямками, за якими працювали і до початку повномасштабної війни. А саме: державні послуги, розвиток* ***інтернет-інфраструктури, цифрова грамотність і цифрова економіка****. Звичайно, через війну вони дещо трансформувалися», – зазначив Михайло Федоров* (Економічна правда. 15 червня 2022 р.); ***Цифрові інструменти*** *в ARX не створюються заради тренду; їхнє завдання – знімати навантаження з критичних точок: скорочувати кількість ручних операцій, зменшувати вартість обслуговування, пришвидшувати і покращити взаємодію з клієнтами і їхній досвід* (Економічна правда. 10 червня 2025 р.). Закономірно висока частотність подібної термінолексики в текстах ЗМІ засвідчує актуальність цифрової економіки як однієї з провідних форм економічного розвитку.

Зазначмо, що термінологія сфери цифрової економіки не обмежується лише неологізмами, аналізованими в межах нашого дослідження. Розробка законодавчої бази цифрового сектору, розвиток цифрової економіки як окремої наукової галузі потребують систематизації терміноодиниць. Такі спроби виявляємо не лише в глосаріях підручників та навчальних посібників [7, 8]. До систематизації та кодифікації термінології цифровізації долучилося й Міністерство цифрової трансформації України, створивши «Тлумачний словник термінів та явищ цифрового світу». Його створення мотивовано принципом, що державна політика має бути зрозумілою громадянам, адже багато цифрових термінів і явищ ще нові для українців, порівн.: *Часто ці терміни зрозуміліші дітям, ніж їхнім батькам, тому було розроблено словник, у якому подано пояснення багатьох понять — від «діпфейк» і «кібербулінг» до «секстинг» і «фішинг»* (Укрінформ. 21 жовтня 2025). До цього словника створено короткі відео з поясненнями термінів. Передбачено розміщення відео на сторінці «Кіберпес» у ТікТок. Мета цієї

кампанії – сформувати політику онлайн-безпеки та інформування українців про Національну стратегію з безпеки для дітей в Інтернеті на 2020-2025 роки.

У сучасних ЗМІ, орієнтованих на широку аудиторію, дедалі частіше фіксується вживання термінів з компонентом *крипто-*: *криптоекономіка, криптовалюта, криптобіржі, криптогаманець, крипторинок* тощо. У контексті цифрового розвитку економіки терміноодиниці, утворені шляхом поєднання запозиченої основи з питомим словом, активно використовуються в сучасних медійних текстах. Такий тип словотворення відображає тенденцію до гібридизації лексики: іншомовні елементи поєднуються з українськими коренями для позначення нових понять, пов'язаних із цифровими технологіями. Подібні мовні утворення забезпечують точність і водночас зрозумілість номінацій, поєднуючи міжнародну термінологічну впізнаваність із національною мовною традицією: *«Якщо вам потрібен практичний* ***криптогаманець*** *з можливістю відкривати нові інвестиційні перспективи і ви зацікавлені в купівлі багатообіцяючого активу, $BEST і Best Wallet варті того, щоб їх розглянути»* (Економічна правда. 21 березня 2025 р.); *«Трейдерів* ***крипторинку*** *накрили рекордні ліквідації всього за кілька днів після того, як Bitcoin оновив історичний максимум – волатильність значною мірою спровокував новий раунд митних погроз від президента США Дональда Трампа»*(Економічна правда. 11 жовтня 2025р.).

Мотивувальне слово *kryptos* (від грец. κρυπτός 'таємний', 'прихований') спричиняє певні семантичні зміни, адже *крипто* – це частина складних слів, що означає 'таємно' або належність до певного прихованого стану, яка семантично співвіднесена з запозиченою основою – *криптографія, криптозний, криптомелан* [2].

Концепція цифрових грошей існувала до появи терміна *криптовалюта*. Сам термін став популярним завдяки публікації Сатоші Накамото «Bitcoin: A Peer-to-Peer Electronic Cash System» у 2008 році, де він описав платіжну систему, побудовану на криптографічних принципах, що забезпечує функціювання децентралізованої валюти без необхідності довіри до центрального фінансового посередника чи регулятора. Ця публікація стала визначальним поштовхом у розвитку цифрової економіки, адже започаткувала новий напрям фінансових технологій – *криптоекономіку.* Термін *криптовалюта* закріпився у загальному вжитку після публікації матеріалу в журналі Forbes від 20 квітня 2011 року, де вперше використали англійський відповідник *cryptocurrency*. Цей термін позначив цифрову або електронну валюту, що створюється, функціює винятково в мережі Інтернет і зберігається на балансі віртуального гаманця. Вона не має фізичного аналога, тому не може бути відтворена в матеріальній формі.

Від моменту появи *біткоїна* сформувався цілий пласт нової термінології, пов'язаної з криптографічними механізмами, блокчейн-технологіями та цифровими активами. Такі неологізми, як *криптовалюта, криптогаманець, криптоферма, блокчейн, майнінг, смартконтракт, криптоактиви, криптостартап, криптоекономіка* поступово увійшли в активний словниковий обіг, позначаючи процеси інноваційного розвитку фінансової сфери. Їхню появу зумовили не лише технологічні поступи, а й соціолінгвальні чинники – потреба позначити нові економічні реалії в доступній для широкої аудиторії формі: *Державний департамент і Міністерство фінансів США оголосили про санкції проти російської* ***криптобіржі*** *Garantex і її керівників* (Економічна правда. 15 серпня 2025 р.); *Світовий ринок* ***криптовалют*** *втратив близько 150 млрд. дол. після нової хвилі зниження активів, спровокованої зростанням напруженості у відносинах між Вашингтоном і Пекіном* (Економічна правда. 14 жовтня 2025 р.). Поширення лексики з компонентом *крипто-* в медіапросторі вказує на глибоку інтеграцію криптотехнологій у сучасну економічну систему й поступове утвердження нової лінгвістичної парадигми цифрової епохи.

Досліджуючи лексику спеціального призначення в медіадискурсі, Д. Сизонов зазначає, що «динамічний характер мови стилю масової інформації актуалізує також інноваційні лексико-семантичні процеси в термінології, за допомогою яких творяться "нові" функціонально зумовлені значення з яскраво вираженими експресією та іншими конотативними відтінками» [5, с.14].

Терміни галузі цифрової економіки, активно освоюються мовцями. Свідченням цього є приклади уживання таких лексем як засобу експресивізації мови: *Схоже, що у 2023 році* ***"криптозима"*** *закінчилася, адже ринок віртуальних валют показав позитивну динаміку: курс Bitcoin за рік зріс у 2,5 рази, а Ethereum – майже вдвічі* (Економічна правда. 11 січня 2024 р.); *Кількість людей, які усвідомлюють, що криптовалюта – це не просто* ***"цифрове золото"*** *чи інструмент для трейдерів, а новий рівень фінансової свободи, мобільності та децентралізації, який працює незалежно від банків, політики чи географії, росте щодня* (Економічна правда. 13 серпня 2025 р.); *Освіта – це не «галочка в резюме». Це інструмент виживання і розвитку у світі, де знання швидко знецінюються. Нові мови, аналітичне мислення, навички роботи з даними, розуміння принципів штучного інтелекту,* ***цифрова гігієна****, навички комунікації – усе це вже не бонус, а базовий набір для конкурентного фахівця* (Економічна правда. 16 липня 2025 р.). Фахівці відзначають, що <...> *цільове призначення ЗМІ в новий час не тільки інформувати реципієнта, а й маніпулювати його свідомістю* [6, с. 61]. Медійники активно формують

певну «мовну моду» для читачів чи слухачів: *цифрова економіка*, *криптовалюта*, *блокчейн*, *смартконтракт*, *майнінг* в медіатекстах використовуються і як терміни, і як засоби експресивного відображення нових реалій цифрового економічного середовища. Т. Космеда й О. Халіман зазначають, що *сучасна мовленнєва практика репрезентує активну креативність мовної особистості: інновації, інтертекстуальність, прецедентність, мовна гра, мовна рефлексія охоплюють усі комунікативні сфери, розширюючи простір свого функціювання, тому в аспекті прагматично зорієнтованих лінгвістичних досліджень актуальним уважаємо проблему інтерпретації лінгвокреативного потенціалу одиниць різних мовних рівнів, механізмів, принципів, своєрідності його реалізації в комунікативному просторі* [3, с. 10]. З огляду на наведені приклади адаптації термінолексики галузі цифрової економіки для створення мовної гри, уважаємо за можливе припустити, що подібні неологізми мають і фразеологічний потенціал.

Висновки. Формування лексики в галузі цифрової економіки відбувається переважно шляхом утворення аналітичних номінацій та актуалізації іншомовних компонентів. Частотність використання таких термінолексем у медіатекстах засвідчує їхнє активне функціювання. Екстралінгвальні чинники (швидке впровадження та вдосконалення новітніх технологій, посилення загального потоку інформаційних та технологічних оновлень, активне проникнення процесів цифровізації в усі сфери суспільного життя) зумовлюють оперативне засвоєння нових понять мовцями та використання нової термінології поза межами наукового й професійного спілкування, що сприяє поінформованості читачів про тенденції вітчизняної й світової економіки та підвищенню їхньої інформаційної та фінансової грамотності. Інтеграція різностильових елементів, зокрема термінолексики цифрової економіки в медійні тексти з метою ефективного встановлення контакту між автором і реципієнтом, потребує постійного ретельного аналізу й відкриває нові дослідницькі перспективи.

Література:

1. Архипенко Л. М. Термінологічна лексика в економічному дискурсі (на матеріалі інтернет видання «Економічна правда»). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* Том 31 (70). № 2. Ч. 1. 2020. С. 112–118.

2. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс] / ред. кол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]; НАН України, НТШ. Київ: Ін-т енциклопедичних досліджень НАН України, 2014. Режим доступу: https://esu.com.ua/article-1574

3. Космеда Т. А., Халіман О. В. Мовна гра в парадигмі інтерпретативної лінгвістики. Граматика оцінки. Граматична ігрема (теоретичне осмислення дискурсивної практики). Дрогобич : Коло, 2013. 228 с.

4. Назарова Г., Руденко В. Цифрова економіка: етимологія та інституційна структура. *Конкурентоспроможність та інновації: проблеми науки та практики: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 19 листопада 2021 р. Харків*: ФОП Лібуркіна Л. М., 2021. С. 406–410.

5. Сизонов Д. Лінгвопрагматичний потенціал української медичної термінології у ЗМІ: автореф. дис. ... канд. філол. наук: Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. 20 с.

6. Сизонов Д. Фразеологізм-заголовок як маніпулятивна домінанта медіатексту. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, 2020 (40), 58–70.

7. Цифрова економіка: підручник / А. І. Крисоватий, О. М. Десятнюк, О. В. Пташенко [та ін.]; за ред. А. І. Крисоватого, О. М. Десятнюк, О. В. Пташенко. Тернопіль: ЗУНУ, 2024. 520 с.

8. Цифрова економіка: підручник / Н.В. Касьянова, Т.І. Олешко, С.Ф. Смерічевський, Н.О. Іванченко, Д.М. Квашук, І.В. Пономаренко, О.С. Подскребко, Н.В. Попик, О.М. Густера, Я.В. Крисак. Київ: НАУ, 2024. 224 с.

9. Чорновол Г. Особливості використання термінів економіки сучасними електронними ЗМІ. Термінологічний вісник, 2017. Вип. 4. С. 289–294.

10. Чуєшкова О. В. Аналітичні номінації в економічній терміносистемі (структурно-типологічний аспект): дис. … канд. филол. наук: 10.02.01.Харків, 2002.200с.

References:

1. Arkhypenko, L. M. (2020). *Terminologichna leksyka v ekonomichnomu dyskursi (na materiali internet-vydannia "Ekonomichna Pravda")* [Terminological vocabulary in economic discourse (based on the online publication "Economic Truth")]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii* [Scientific Notes of TNU named after V. I. Vernadsky. Series: Philology. Social Communications], 31(70), 2(1), 112–118.

2. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy. (n.d.). *Encyclopedia of Modern Ukraine*. National Academy of Sciences of Ukraine, Shevchenko Scientific Society. Retrieved [вкажіть дату звернення], from https://esu.com.ua/article-1574

3. Kosmeda T. A., Khaliman O. V. Movna hra v paradyhmi interpretatyvnoi linhvistyky. Hramatyka otsinky. Hramatychna ihrhema (teoretychne osmyslennia dyskursyvnoi praktyky) [Language Play in the Paradigm of Interpretative Linguistics. Grammar of Evaluation. Grammatical Game (Theoretical Understanding of Discursive Practice)]. Drohobych: Kolo, 2013. 228 s.

4. Nazarova, H., & Rudenko, V. (2021). *Tsyfrova ekonomika: etymolohiia ta instytutsiina struktura* [Digital economy: Etymology and institutional structure]. In *Konkurentospromozhnist' ta innovatsii: problemy nauky ta praktyky* [Competitiveness and innovations: Problems of science and practice] (Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference, November 19, 2021, pp. 406–410).Kharkiv:FOPLiburkina L. M.

5. Syzonov, D. (2020). *Frazeolohizm-zaholovok yak manipuliatyvna dominanta mediatekstu* [Phraseological headline as a manipulative dominant of a media text]. *Aktualni problemy ukrainskoi linhvistyky: teoriia i praktyka* [Current Issues of Ukrainian Linguistics: Theory and Practice], 40, 58– 70.

6. Krysovatyi, A. I., Desiatniuk, O. M., & Ptaschenko, O. V. (Eds.). (2024). *Tsyfrova ekonomika: pidruchnyk* [Digital Economy: Textbook]. Ternopil: ZUNU.

7. Kasianova, N. V., Oleshko, T. I., Smerichevskyi, S. F., Ivanchenko, N. O., Kvashuk, D. M., Ponomarenko, I. V., Podskrebko, O. S., Popyk, N. V., Gustera, O. M., & Krysak, Ya. V. (2024). *Tsyfrova ekonomika: pidruchnyk* [Digital Economy: Textbook]. Kyiv: NAU.

8. Chornovol, H. (2017). *Osoblyvosti vykorystannia terminiv ekonomiky suchasnymy elektronnymy ZMI* [Peculiarities of using economic terms in modern electronic mass media]. *Terminolohichnyi visnyk* [Terminological Bulletin], (4), 289–294.

9. Chueshkova, O. V. (2002). *Analitychni nominatsii v ekonomichnii terminosystemi (strukturno-typolohichnyi aspekt)* [Analytical nominations in the economic terminological system (structural-typological aspect)] (Candidate dissertation in Philological Sciences, 10.02.01). Kharkiv.

УДК 81`1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-702-710

Островський Олександр Олександрович доктор філософії з галузі знань освіта, педагогіка, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ф. Ракоці ІІ, м. Берегово, https//orcid.org/0000-0003-0441-6866

Островська Маріанна Ярославівна доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорськийінститут імені Ф. Ракоці ІІ, м. Берегово, https//orcid.org/0000-0001-8810-3810

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ ФАХОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІД ЧАС ДІЛОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. Розбудова незалежної України потребує впровадження сучасних підходів у створення національної системи освіти. Розвиток особистості та її існування неможливі без взаємодії із суспільством і спілкування з іншими людьми. У процесі спілкування відбувається взаємообмін духовними та матеріальними складовими людської життєдіяльності, що є природною потребою кожної людини. Спілкування стає формою взаємодії, через яку індивіди впливають одне на одного та досягають взаєморозуміння. Воно включає не лише обмін інформацією, але й знаннями, враженнями, почуттями, а також внутрішнім діалогом.

Спілкування представляє складний процес формування й розвитку контактів між людьми, у центрі якого лежить обмін думками, емоціями та волевиявленнями з метою передачі інформації. Як соціально зумовлений процес, спілкування охоплює різні аспекти людської діяльності та здебільшого здійснюється за допомогою вербальних засобів, тобто мови. У межах комунікації варто виділити *професійне*, або *ділове спілкування*. Воно виникає в умовах конкретної діяльності й слугує її інструментом. Таке спілкування часто має індивідуальний характер, вирізняючись способами взаємодії, які обирають учасники в певних ситуаціях. Для успішної професійної діяльності важливо оволодіти навичками ефективного спілкування. Це сприяє не лише продуктивності праці, але й професійному зростанню. Щоб освоїти будь-яку професію, необхідно здобути базові та спеціальні знання, опанувати методи вирішення робочих завдань і

навчитися використовувати фахову мову. Вільне володіння мовою професії означає здатність використовувати її лексичні засоби, включно зі спеціальною термінологією конкретної галузі. Ділова мова призначена для забезпечення професійної діяльності фахівців, головним чином в усній формі, хоча також допускається її використання в письмовому вигляді. Її застосовують як в офіційних, так і в неофіційних ситуаціях спілкування. Відомий вислів, приписуваний Сократу, "*Заговори, щоб я тебе побачив*" акцентує увагу на тому, що майстерність усного мовлення, особливо в професійній сфері, є важливим показником загального рівня культури людини.

Ключові слова: професійне спілкування, форми спілкування, ділова комунікація, професійна діяльність фахівців.

Ostrovski Olexandr Oleksandrovych Doctor of Philosophy in Education, Pedagogy, Associate Professor of the Department of philology of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Beregovo, https//orcid.org/0000-0003-0441-6866

Ostrovska Marianna Yaroslavivna Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary and Preschool Education and Management of Educational Institutions of the Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education Ukraine, https//orcid.org/0000-0001-8810-3810

INDIVIDUAL AND COLLECTIVE FORMS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN BUSINESS COMMUNICATION

Abstract. Personal development and existence are impossible without interaction with society and communication with other people. In the process of communication, the spiritual and material components of human life are exchanged, which is a natural need for every person. Communication becomes a form of interaction through which individuals influence each other and achieve mutual understanding. It includes not only the exchange of information, but also knowledge, impressions, feelings, and internal dialogue. Communication is a complex process of forming and developing contacts between people, based on the exchange of thoughts, emotions and expressions of will to transmit information. As a socially conditioned process, communication covers various aspects of human activity and is mostly carried out with the help of verbal means, i.e. language. Within communication, we should distinguish professional or business communication. It arises in the context of a specific activity and serves

as its tool. Such communication is often individual in nature, distinguished by the ways of interaction that participants choose in certain situations. For a successful professional career, it is important to master effective communication skills. This contributes not only to labour productivity but also to professional growth. To master any profession, you need to acquire basic and specialised knowledge, master methods of solving work tasks and learn to use the professional language. Fluency in the language of the profession means the ability to use its vocabulary, including the special terminology of a particular industry. The business language is intended to support the professional activities of specialists, mainly in oral form, although its use in writing is also allowed. It is used in both formal and informal communication situations. The well-known saying attributed to Socrates, 'Speak so that I may see you', emphasises that the skill of oral communication, especially in the professional sphere, is an important indicator of a person's overall level of culture.

Keywords: professional communication, forms of communication, business communication, professional activity of specialists.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні, її поступова інтеграція в європейський освітній простір, сучасний стан науки і техніки, а також ускладнення освітніх завдань сприяють підвищенню вимог до рівня професійної підготовки (Баракатова, Коцюбовська, 2003). Унаслідок цих змін відбувається її істотне оновлення. Спілкування є надзвичайно важливим аспектом людського буття, що формує особистість, здатну до гармонійного співіснування з іншими. У процесі комунікації люди обмінюються знаннями, досвідом, навичками, результатами праці, що сприяє професійній взаємодії, досягненню взаєморозуміння та узгодженості дій. Завдяки спілкуванню людина навчається, розвивається і виховується. Це також дозволяє відкрити її внутрішній світ. Особливо важливим є спілкування у середовищі ділових людей, які прагнуть досягти конкретної цілі: порозуміння, узгодження дій для спільного успіху чи розв'язання задач у рамках виробничої діяльності чи роботи компанії (Загнітко, Данилюк , 2004). Однак досягнення цього вимагає впевненого володіння державною мовою як у писемній, так і в усній формі. Діловий партнер із примітивним, недбало сформульованим мовленням, переповненим мовними помилками, не викликає довіри. Так само небажаним буде співробітник, який не володіє правилами етикету чи не знає, як правильно поводитися в суспільстві. У процесі спілкування людина виражає власні якості, здібності, знання й навички, водночас розвиваючи їх, засвоюючи суспільний досвід, норми, цінності та методи діяльності. Таким чином, вона формується як особистість і як активний учасник суспільного життя.

У цьому контексті спілкування виступає ключовим чинником розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть суттєво розширився напрямок досліджень у сфері спілкування. Науковці зробили значний прогрес у його теоретичному осмисленні, провівши аналізи, які дали змогу глибше зрозуміти сам феномен спілкування та його різноманітні аспекти. Спілкування відіграє ключову роль як основа для об'єднання людей у спільній діяльності. На сучасному етапі дослідники розглядають спілкування як специфічний вид діяльності. Як в українських, так і в зарубіжних роботах найбільша увага приділяється аспектам ділового, професійного спілкування. Практичний характер цих досліджень спрямований на підвищення ефективності професійної взаємодії (Мацюк, Станкевич, 2008). Питаннями фахового професійного спілкування висвітлювали у своїх працях Л. Глазунська, О. Гриджук, І. Клименко, І. Козинець, Ю. Кульбабська, С. Шевчук та інші (Гінзбург, Требульова, 2004). Незважаючи на значний обсяг теоретичних розробок у цьому напрямі, спостерігається недостатність практичних посібників, методичних рекомендацій і статей, які б містили конкретні приклади завдань із використанням форм професійного спілкування, що відповідали б вимогам сучасної ділової людини.

Метою статті – є формування стійких навичок нормативного усного та письмового мовлення, орієнтованого на професійну діяльність та вдосконалення навичок самоконтролю щодо дотримання норм української літературної мови під час спілкування.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішня реальність, з її зростаючою соціальною мобільністю та динамікою, значно розширює кількість і різноманітність контактів професіонала. Однак швидкий прогрес інформаційних технологій і комунікаційних засобів неоднозначно впливає на суспільство. Це створює умови для взаємодії людей із різноманітними прагненнями й моральними цінностями, але водночас обмежує безпосередні контакти. Зростає потреба миттєвої орієнтації у нових ситуаціях, вибору оптимальних засобів комунікації, вміння правильно організувати взаємодію, визначити стиль поведінки та оцінити глибину знань і навичок співрозмовника (Мацько, Кравець, 2007). Це обумовлює нагальну необхідність підготовки до професійного спілкування. Потреби сучасного суспільства, як у духовній, так і в матеріальній сферах, висувають питання компетентності у міжособистісному та професійному спілкуванні на перший план. Без належного розвитку культури професійного спілкування неможливе ефективне функціонування таких сфер діяльності, як освіта, виховання, наука, мистецтво, політика, підприємництво, медицина та інші ключові галузі.

Усне професійне спілкування здійснюється у межах визначених форм, які характеризуються специфічною організацією мовних засобів.

Виокремлення цих форм базується на різних критеріях:

1. Залежно від способу взаємодії між учасниками комунікації:

- монологічне (коли говорить лише один учасник);
- діалогічне (розмова між двома особами);
- полілогічне (участь беруть три або більше учасників).

2. За кількістю учасників:

- індивідуальне (взаємодія двох осіб);
- колективне (залучення групи людей до спілкування).

3. Враховуючи канали комунікації:

- безпосереднє (спілкування "віч-на-віч");
- опосередковане (через телефон, радіо чи телебачення).

4. Залежно від змісту повідомлення виділяють такі типи мовного спілкування:

- побутове — обговорення повсякденних проблем;
- наукове — вирішення питань, пов'язаних із науковою діяльністю;
- професійно-ділове — взаємодія між людьми як представниками професійних установ;
- естетичне — передача інформації, що має естетичну цінність.

Для ефективної фахової підготовки особливу роль відіграють наступні форми спілкування: *діалог, монолог і полілог* (Гінзбург, Требульова, 2004). *Діалог* характеризується взаємодією двох учасників через словесний контакт, швидким обміном репліками, а також важливістю інтонації, тембру й тональності. Мовець і слухач у діалозі перебувають у безпосередньому контакті, маючи змогу бачити й чути одне одного. *Монолог* — це тривале висловлювання однієї особи перед аудиторією, яке може мати форму лекції чи доповіді. Він має чіткі часові межі та нерідко вимагає приблизної або повної підготовленості. *Полілог,* у свою чергу, передбачає участь кількох осіб і потребує дотримання правил конструктивного спілкува-ння для ефективного обміну думками.

Однією з найпоширеніших форм індивідуального усного професійного спілкування є ділова бесіда.

Це взаємодія між двома або більше особами, спрямована на отримання необхідної інформації чи вирішення важливих питань. *Для успішного проведення бесіди слід*:

- ретельно підготуватися до зустрічі;
- проявляти увагу та тактовність у спілкуванні;
- підтримувати інтерес співрозмовника до теми обговорення;
- вміти уважно слухати, враховуючи позицію, думки й аргументи партнера;

- ❖ аналізувати реакції співрозмовника та за потреби корегувати свої дії;
- ❖ виражати свої думки чітко, логічно та переконливо;
- ❖ створювати атмосферу довіри, яка сприятиме взаємній відкритості й розумінню.

Для забезпечення ефективності бесіди важливо уникати таких дій:

- ❖ перебивати співрозмовника,
- ❖ різко змінювати темп розмови,
- ❖ висловлювати негативні оцінки щодо його особистості,
- ❖ акцентувати увагу на відмінностях між учасниками спілкування, порушувати комфортну дистанцію.

Ділові бесіди, залежно від їх змісту, можуть виконувати кілька ключових функцій:

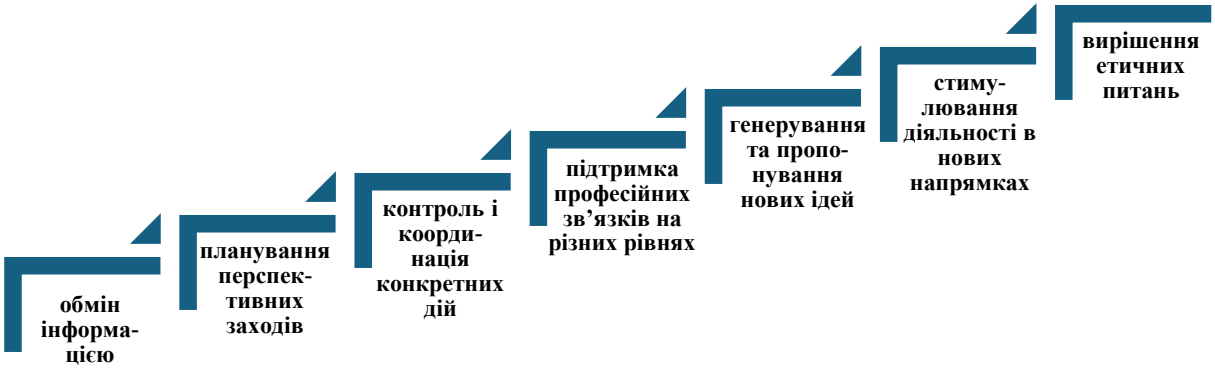


Рис. 1. Ключові функції ділових бесід

Індивідуальна бесіда — це розмова між двома людьми, де одна або обидві сторони мають мету, яку прагнуть досягти (Гапонова, Голенко, 2009).

Ділова бесіда, своєю чергою, є процесом спілкування, спрямованим на налагодження ділових взаємин, вирішення робочих питань або вироблення оптимального підходу до їх розв'язання.

Особливістю індивідуального монологічного спілкування є передача усної інформації від відправника до реципієнта без отримання зворотного зв'язку. Найчастіше таке спілкування здійснюється між роботодавцем, керівником структурного відділу і підлеглим, коли йдеться про постановку завдання, надання доручення, оцінювання виконаної роботи або навіть критику. У подібних ситуаціях підлеглий вислуховує керівника, при цьому не виражаючи своєї реакції словесно.

Однак це не означає, що реакції взагалі немає — вона може проявлятися у формі невербальних сигналів. Такий формат взаємодії характерний для авторитарного стилю спілкування і є ефективним у випадках, коли необхідно терміново вирішити проблему, не витрачаючи часу на діалоги або обговорення.

Індивідуальне діалогічне спілкування передбачає взаємодію між двома людьми, у якій здійснюється зворотний зв'язок. Цей процес зазвичай має поетапний характер: відправник передає інформацію реципієнту, той її осмислює та надає у відповідь свою думку чи коментар. Далі спілкування продовжується за аналогічною схемою. Крім того, діалогічне спілкування може виникати як природний розвиток індивідуального монологічного спілкування, поступово перетворюючись на обмін думками між сторонами.

Форми індивідуального фахового професійного спілкування.

1. *Прийом відвідувачів* є одним із форм приватного ділового спілкування, яке вимагає швидкого аналізу ситуації та психологічних особливостей людини, часто незнайомої. Основне завдання полягає в створенні атмосфери відкритості, неупередженості й доброзичливості, що дозволяє отримати максимально повну інформацію для прийняття обґрунтованого рішення.

2. *Телефонна розмова* є одним із найпоширеніших сучасних способів прямого обміну інформацією, що дозволяє спілкуватися незалежно від відстані та досягати миттєвих результатів.

3. *Ділові контакти* зазвичай проходять етап знайомства або встановлення зв'язку, після чого відбувається припинення або продовження співпраці, а також контактування в неформальній обстановці.

4. *Візитна картка* слугує засобом для налагодження персонального зв'язку (Гапонова, Голенко, 2010).

Перейдемо до розгляду **особливостей колективного фахового професійного спілкування**. Ця форма комунікації передбачає участь трьох і більше осіб. Її зазвичай використовують під час оперативних нарад, які часто називають «*п'ятихвилинками*». Водночас модифікованим варіантом такого формату є публічний виступ керівника перед колективом, наприклад, у вигляді доповіді чи лекції.

1. *Доповідь чи лекція* вважаються одними з найскладніших і водночас найпоширеніших форм публічного виступу.

2. *Промова* — це усний виступ, спрямований на передачу конкретної інформації, яка покликана впливати на свідомість, емоції та волю слухачів.

3. *Виступ* являє собою участь в обговоренні певної проблеми (Симоненко, 2009).

У процесі комунікативного акту важливо враховувати форму професійного спілкування, яка може бути індивідуальною монологічною, індивідуальною діалогічною, груповою монологічною або груповою діалогічною. Крім того, слід брати до уваги специфіку жанру, в якому відбувається спілкування, та особливості передачі інформації.

Висновки. З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок, що У професійному спілкуванні фахівець часто стикається з великою кількістю непередбачуваних ситуацій, які вимагають нових підходів до вирішення

питань взаєморозуміння та взаємодії. Такі завдання неможливо вирішити за стандартним алгоритмом або шаблоном. Водночас знання загальних творчих методів розв'язання професійних проблем зазвичай допомагає ефективно долати труднощі (Васенко, Дубічинський, Крилець, 2008). Фахове професійне спілкування являє собою складний багатогранний процес налагодження контактів між людьми у професійній сфері. Його ефективність значною мірою залежить від комунікативних навичок людей. Опановувати мистецтво успішного фахового професійного спілкування, необхідного для професійної діяльності, можливо через комунікування з колегами, близькими. Практичні навики можна отримати під час участі у семінарах і тренінгах.

Література:

1. Баракатова Н.А., Коцюбовська Г.А. Ділова українська мова (довідково-інформаційні матеріали та тренувальні вправи): Навч. посіб. – Дніпропетровськ: ДРІ ДУ УАДУ, 2003. – 64 с.

2. Васенко Л.А., Дубічинський В.В., Крилець О.М. Фахова українська мова: Навч. посіб. – К: ЦУЛ, 2008. – 272 с.

3. Загнітко А.П., Данилюк І.Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. – Донецьк: ТОВ ВКФ “БАО”, 2004. – 480 с.

4. Мацюк З.О., Станкевич Н.І. Українська мова професійного спілкування: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.

5. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.

6. Українська ділова мова: практичний посібник на щодень / Уклад.: М.Д. Гінзбург, І.О. Требульова, С.Д. Левіна, І.М. Корніловська; За ред. д-ра техн. наук, проф., акад. УНГА М.Д. Гінзбурга. – Харків: Торсінг, 2003. – 592 с.

7. Українська мова професійного спрямування. Частина І: Навч. посіб./ Л.Є. Гапонова, В.М. Голенко, Н.В. Леонова та ін. – Дніпропетровськ:НМетАУ,2009.-53с.

8. Українська мова за професійним спрямуванням. Частина ІІ: Навч. посіб. / Л.Є. Гапонова, В.М. Голенко, Н.В. Леонова та ін. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2010. – 54 с.

9. Українська термінологія і сучасність: Збірник наук. праць. Вип. IV / Відп. ред. Л.О. Симоненко. – К.: КНЕУ, 2001. – 368 с.

References:

1. Barakatova, N., Kotsiubovska, H. (2003). Dilova ukrainska mova [Business Ukrainian]. *Dnipropetrovs'k: DRI DU UASU*, 64 [in Ukrainian].

2. Vasenko, L., Dubichynskyi, V., Krylets, O. (2008). Fakhova ukrainska mova [Professional Ukrainian language]. *K.: TsUL*, 272 [in Ukrainian].

3. Zahnitko, A., Danyliuk, I. (2004). Ukrainske dilove movlennia: profesiine i neprofesiine spilkuvannia. [Ukrainian business speech: professional and non-professional communication] - *Donetsk: LLC VKF ‘BAO’*, 480 [in Ukrainian].

4. Matsiuk, Z., Stankevych, N. (2008). Ukrainska mova profesiinoho spilkuvannia [Ukrainian language of professional communication]. *K.: Caravel*, 352 [in Ukrainian].

5. Matsko, L., Kravets, L., (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Culture of the Ukrainian professional language] - *K.: VC ‘Academy’*, 360 [in Ukrainian].

6. Ukrainska dilova mova: praktychnyi posibnyk na shchoden [Ukrainian Business Language: A Practical Guide for Everyday Use] / Compiled by M. Ginzburg, I. Trebuleva, S. Levina, I. Kornilovska (2003). *Ginzburg - Kharkiv: Torsing*, 592 [in Ukrainian].

7. Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia. Chastyna I [Ukrainian for Specific Purposes. Part I]: L. Gaponova, V. Holenko, N. Leonova and others (2009). *Dnipro: NMetAU*, 53 [in Ukrainian].

8. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam. Chastyna II [Ukrainian language for professional purposes. Part II]: L. Gaponova, V. Golenko, N. Leonova and others (2010). *Dnipro: NMetAU*, 54 [in Ukrainian].

9. Symonenko, L. (2001). Ukrainska terminolohiia i suchasnist [Ukrainian terminology and modernity]. *K.: KNEU*, 368 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.82

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-711-723

Островський Олександр Олександрович доктор філософії з галузі знань освіта, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський університет ім. Ф.Ракоці ІІ, м. Берегове, https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Молнар Єва Романівна асистент кафедри філології, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ, місто Берегове, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

ФІЛОСОФІЯ ІДЕАЛУ ТА ДУХОВНА КРИЗА НАРОДУ В ПОЕМІ «МОЙСЕЙ» ІВАНА ФРАНКА

Анотація. Література кінця XIX - початку XX ст. розвивалася під гаслами національного відродження, яке переживала вся українська література. Слава історії України, подвиги, велич борців за свободу, культивовані українським письменником Іваном Франком, знаходять своє відображення у філософській поемі «Мойсей». Використання біблійного образу пророка Мойсея, намагання якнайповніше відтворити внутрішній світ героя – людини з народу, інтелігента, неоромантичного провідника, який прагнув досягти чогось величнішого – ось у чому полягає істинність поеми-притчі, що являє собою результат багаторічних духовних та творчих пошуків письменника-новатора. Франко готувався до написання поеми упродовж усього життя. Спонуканням до написання стала скульптура Мікеланджело Буонаротті – образ біблійного Мойсея у Римі, відчутні хвилі революційного руху 1905 року, а також досвід філософа, політика, культурного діяча, літературного критика, публіциста, який на схилі літ зрозумів істинність між матерією та духом. Франко знайшов чимало рис схожості між Мойсеєм і самим собою з погляду і пророка, і поета. Вони обоє вели свій народ в ім'я духовного просвітництва до невідомого майбутнього. Франко, як і Мойсей, бачить свій народ як знаряддя Бога, якому «суджено» звершувати великі справи, і одночасно він вимушений змагатися зі своїми земляками, які надто зациклені на земних, матеріальних справах і ще не доросли до того, щоб стати духовним інструментом. І тут починається велич трагедії.

Парадокс життєвого шляху Франка як відомого діяча, з однієї сторони, – це пропагандист матеріалістичного світогляду, а з іншої – це поет, просвітитель українського народу. Франко цілком вірив у всепотужну

силу духу. Постійна боротьба між ідеалізмом і раціоналізмом є ядром Франкової поезії. Духовний світ людини є її найдорожчим надбанням у житті. Філософія Франкової творчості, яка поєднує почуття і розуміння людського духу, духу любові й справедливості, громадянської самопожертви, віру в краще майбутнє – це дух цілком франківський.

У поемі «Мойсей» дух уособлює вищу ідею, прагнення до свободи та просвітлення, тоді як матерія символізує щоденні потреби, страхи й земну залежність. Трагедія героя Франка розкривається в контексті протистояння цих двох начал — потягу до духовного і прив'язаності до матеріального.

Ключові слова: поема, Мойсей, матеріальні блага, духовний світ, гармонія, сутність життя, Франкова філософія.

Ostrovsky Oleksandr Oleksandrovych doctor of philosophy in the field of knowledge, education, associate professor of the department of philology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove https://orcid.org/0000-0003-0441-6866

Molnar Eva Romanivna assistant of Philology Department, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian university, Berehove, https://orcid.org/0009-0009-5785-5214

THE PHILOSOPHY OF THE IDEAL AND THE SPIRITUAL CRISIS OF THE NATION IN IVAN FRANKO'S POEM 'MOSES'

Abstract. Literature of the late 19th and early 20th centuries developed under the principles of national revival, which was experienced by all Ukrainian literature. The glory of Ukrainian history, the feats, and the greatness of the freedom fighters, cultivated by Ukrainian writer Ivan Franko, are reflected in the philosophical poem 'Moses'. The glory of Ukrainian history, the exploits and greatness of the freedom fighters, cultivated by the Ukrainian writer Ivan Franko, are reflected in the philosophical poem 'Moses'. The use of the biblical image of the prophet Moses, the attempt to recreate as fully as possible the inner world of the hero — a man of the people, an intellectual, a neo-romantic leader who sought to achieve something greater — this is the truth of the parable-poem, which is the result of many years of spiritual and creative search by the innovative writer. Franko prepared to write the poem throughout his life. He was impressed by Michelangelo's sculpture in Rome, the tangible waves of the revolutionary movement of 1905, as well as the experience of a philosopher, politician, cultural figure, literary critic, and publicist who, in his twilight years, understood the truth between matter and spirit. Franko found many similarities between Moses and

himself in terms of both prophet and poet. They both led their people in the name of spiritual enlightenment into an unknown future. Franko, like Moses, sees his people as an instrument of God, destined to accomplish great deeds, and at the same time he is forced to compete with his compatriots, who are too preoccupied with earthly, material matters and have not yet grown up to become spiritual instruments. And this is where the tragedy begins.

The paradox of Franko's life as a publicist and politician is that, on the one hand, he was a propagandist of a materialistic worldview, and on the other, he was a poet and enlightener of the Ukrainian people. Franko fully believed in the powerful force of the spirit. The constant struggle between idealism and rationalism is at the core of Franko's poetry. A person's spiritual world is their most precious asset in life. The philosophy of Franko's work, which combines feelings and understanding of the human spirit, the spirit of love and justice, civic self-sacrifice, and faith in a better future, is entirely Franko's spirit.

In the poem 'Moses,' the spirit personifies the higher idea, the desire for freedom and enlightenment, while matter symbolises daily needs, fears, and earthly dependence. The tragedy of Franko's hero unfolds in the context of the confrontation between these two principles — the pull towards the spiritual and attachment to the material.

Keywords: poem, Moses, material goods, spiritual world, harmony, essence of life, Franko's philosophy.

Постановка проблеми. І. Франко – відомий український письменник, перекладач, публіцист, літературний критик, геній свого часу, громадський діяч, один із найвидатніших представників національної еліти. У своїх творах автор створив багато героїчних образів, які не лише відображають певну історично-художню дійсність, а й за допомогою мистецтва слова здійснюють виховний вплив на особистість. На сьогоднішньому етапі розвитку суспільства підкреслюється пріоритет людини-гуманіста, людини-патріота, духовно здорової особистості, яка здатна подолати труднощі, виявляє волю до перемоги, досягнення мети тощо. Однією з найвидатніших в творчості І. Франка є поема «Мойсей», яку називають другим заповітом української літератури, де письменник наводить паралелі із особистого життєвого шляху, осмислює минуле, і віщує важке, однак сповнене надією майбутнє українського народу. Поему написано на початку першої російської революції – в епоху змін і надій. Українську громадськість хвилювали питання національної гідності, зростання свідомості, взаємин «вождя» і народу, громадська роль слова. В. Корнійчук назвав поему «величним художнім підсумком Франкової життєтворчості», а М. Зеров «поемою «подоланого сумніву»[6].

В біблійних образах і ситуаціях, точніше у смерті Мойсея, розгорнулися Франкові переживання, муки й страждання, його боротьба за возз'єднання українського народу, боротьба з політичними колами, які постійно переслідували його і не дали можливість втілити ідеї національного відродження, і звичайно ж боротьба з самим собою. Франко старанно вивчав Біблію і особливо захопився пророком Мойсеєм. Релігію, як віру в Бога, Франкова душа успадкувала від своїх побожних батьків, а от до релігії, як церковно-кастової організації, поет ставився негативно. Наприкінці своїх літ, глянувши на своє минуле, він і сам вбачав у собі Мойсея українського народу. В найглибших філософських розробленнях поема завершує багатогранну Франкову творчість, виявляє останній етап еволюції, що відбувалася у світогляді митця.

У поемі «Мойсей» Франко виступає романтиком з приматом духа над матерією. Ідеальний світ Бога окреслений з неабиякою філософською проникливістю, а культурне служіння своєму народові підняте на недосяжну висоту.

Із-за ототожнення своєї долі з долею пророка Мойсея – просвітитель Франко долучає до цієї місії й український народ. Ця ідея особливо приваблива в кризові часи. «За неможливості забезпечити для свого народу автономний територіальний простір, що посилюється нівеляцією духовної/національної ідентифікації, культурно-політична еліта вдається до творення міфу про його майбутню всесвітню місію» [8].

Франко зрозумів важливість духовного світу на противагу матеріальному і прагнув навернути людей на шлях віри в духовне царство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ліна Вежель у статті Франко-поет в оцінці Г. Костельника звертається з погляду релігійного аналізу того доробку, що зробив культурний діяч на ниві раціонально-пагубної епохи. На його думку, «І. Франко не належить до категорії геніїв, хоч є неперевершеним майстром на поетичному полі, дотримуючись думки, що в житті „чистий тип генія" зустрічається надзвичайно рідко. У цьому плані генію властиві три прикмети: глибина думки, абсолютна оригінальність та інтимність, а все інше є тільки похідними чинниками.» „Глибина геніального духа, – вважає дослідник, – це наче другі очі, друге серце; очі, що бачать очі закриті, приховані (для буденних людей); серце, що відчуває недоступні (для буденних людей) чуття. В геніальній душі відзиваються дівочі (яких ніхто не дотикав) тайни життя-буття, порушуються глибоко під покровом буденного життя. Звичайна людина вдається зі своїми почуваннями й думками до свого сусіда; геній – до абсолюта. Серцем і розумом геній зв'язаний з всесвітом, як зі своїм життєвим становищем. А становище звичайної людини – це її побутові обставини. Тому геній вільний

у своїх почуваннях та думках. А звичайна людина може лише думати і відчувати. А якщо й змінює свої думки, то лише під впливом іншої особистості. Геній – це наче джерело, а звичайна людина – наче резервуар" [1]. На запитання, в чому полягає оригінальність генія, Г. Костельник відповідає, що передусім у тому, що він не є рабом „духу часу", а винятково творцем „нового духу – нових ідей, нового становища, нових відкриттів". Мовляв, на своїх дорогах він знаходить те, чого ще людство не знало. В цьому плані він є „виключним даром природи".

Характер життєвої наснаги Івана Франка дозволяє передбачити, що поштовхом створення поеми є переплетіння науки та боротьби раціональних доказів. Світогляд героя «Мойсея» його думки та почуття неабияк пов'язані з особою творця поеми. Біблійний Мойсей – посланець Бога через якого Бог здійснює свої дива, то Мойсей Франка – пророк, який намагається передати народу свої повчання та ідеї.

Юрій Шерех (Шевельов) називає Франків «Мойсей» другим заповітом, оскільки в ньому піднесено головне питання того часу – визволення українського народу з неволі, пробудження національної свідомості.

Поема «Мойсей» Івана Франка викликала глибоке враження на Богдана Лепкого, тому, пишучи твори, присвячені талановитому генію «Пам'яті І. Франка» у 1929 році та «Іван Франко» у 1930 році, він асоціює великого Каменяра з Мойсеєм:

Сорок літ, як Мойсей по пустині,
Він провадив нарід за собою,
В небо рвалися думи вірлині,
А життя вниз тягло,
бо в долині Бій завзятий кипів з темнотою.

Богдан Лепкий поставив перед собою завдання висвітлити унікальність і неповторність постаті великого поета. Мемуаристика Б. Лепкого допомагає більше пізнати життєвий та творчий шлях Івана Франка. Як зазначила Марія Гарасевич, «… Богдан Лепкий немов народився для розбудови українського красного письменства, для тяжкої праці на полі знедоленої і скатованої культури так, немов був для цього Богом призначений і ним щедро обдарований» [2].

Мета статті – розгляд головної ідеї філософської ліро-епічної поеми І. Франка «Мойсей». Дослідження проблематики поеми – позбавлення рабської психології та побудови нового життя, через призму смерті Мойсея як пророка.

Виклад основного матеріалу. Життя Франка сповнене перепон, страждань, зневіри, каторги і являється підґрунтям для поеми «Мойсей». З малих літ доля не шкодувала здібного поета Франка. Втрата батька у 9 років

не похитнула у талановитого хлопчика спраги до навчання. З дитинства він розумів важливість освіти і самоосвіти. Після завершення університетських занять у Львові молодий Франко проходить науковий семінар при віденській кафедрі академіка Ягича й здобуває докторський ступінь. Вступну габілітаційну лекцію на доцента Франко зачитує у Львівському університеті 1895 року. Всім здавалося, що блискуча кар'єра талановитого науковця цілком забезпечена. Однак польсько-австрійські кола та українські впливові чиновники доклали своїх рук, щоб перешкодити цілі Франка. За безпідставні звинувачення його було ув'язнено три рази. Тому, до діяльності у вищий освіті його не допущено. Висококваліфікований науковець вимушений заробляти на життя коректорською роботою в польських редакціях. Українські чиновники Галичини відмовилися найняти на роботу Франка у своїх виданнях. Проте талановитий молодий науковець творить бездоганні вірші, складає твори жанру – оповідання [7].

Іван Франко, хоча й залишився сиротою в молодому віці, здобув ґрунтовну освіту. Як зазначав Микола Зеров, "школу Франко пройшов довгу і хорошу". У 1862 році його батько віддав хлопця до тривіальної (початкової) школи в сусідньому селі Ясениця Сільна, звідки родом була мати Івана. У цій школі він навчився рахувати, читати та писати українською, польською й німецькою мовами, хоча й зазнавав жорстокого поводження від учителів. Ці спогади пізніше знайшли відображення в оповіданнях «Грицева шкільна наука», «Олівець», «Schönschreiben» і «Отець-гуморист». Протягом 1864–1867 років Франко продовжив навчання у нормальній Головній міській школі отців василіян у Дрогобичі, де викладання велося німецькою мовою. А в 1867 році він вступив до Дрогобицької реальної гімназії імені Франца-Йосифа, яка саме в той період переходила на польську мову навчання.

Іван Франко у своїх творах, таких як «Спомини із моїх гімназійних часів» та «Гірчичне зерно», нерідко описував гімназійних учителів, серед яких згадує о. О. Торонського, К. Охримовича, Е. Турчинського, Ю. Турчинського, Е. Міхонського й І. Верхратського. Особливе місце займає постать Івана Верхратського, який був класним керівником Франка. Саме він сприяв розвитку літературного інтересу в молодого письменника, даючи йому читати твори таких видатних діячів, як М. Драгоманов, П. Куліш і Т. Шевченко. Верхратський також організував у гімназії літературний гурток, до якого входили дванадцять учнів, включаючи Франка. Про початки своєї літературної творчості Франко згадує у листі до Михайла Драгоманова, датованому 26 квітня 1890 року.

Як зазначав Франко: «*Почав я писати віршем і прозою дуже вчасно, ще в нижчій гімназії. Вплив на вироблення у мене літературного смаку мали*

два вчителі: Іван Верхратський і Юлій Турчинський, оба писателі і поети…»[3].

Вже навчаючись у гімназії, Франко проявляв виняткові здібності. Він міг майже дослівно переказати одногрупникам годинну лекцію вчителя, знав напам'ять увесь «Кобзар». Завдання з польської мови він часто виконував у віршованій формі, демонструючи свій творчий потенціал. У цей час майбутній письменник багато читав: твори європейських класиків, культурологічні і філософські праці, а також популярну літературу з природничих наук. Саме тоді Франко почав перекладати твори античних авторів, таких як Софокл і Евріпід.

Ще в молодших класах гімназії Іван розпочав формування власної бібліотеки, яка нараховувала майже 500 книг українською та європейськими мовами. Окрім цього, він захоплювався збором фольклору, писав поезії та прозу. Свій перший вірш «Великдень», створений у 1871 році й присвячений батькові, на жаль, не зберігся. Натомість у 1873 році з'явилися перші збережені поезії: «Пісні народнії», «Моя пісня», «Котляревський» та інші. Цього ж періоду датуються і драматичні спроби митця-початківця, серед яких «Юґурта» та «Ромул і Рем».

У 1875 році, після успішного закінчення Дрогобицької гімназії з відзнакою, Іван Франко продовжив навчання на філософському факультеті Львівського університету. Там він зосередився на вивченні класичної філології, української мови та літератури. Активно долучався до роботи студенцького громадсько-культурного товариства москвофільського спрямування під назвою «Академічний кружок», де виконував обов'язки бібліотекаря. Свої перші твори він публікував у журналі цього товариства — «Друг», до редакційного комітету якого приєднався у 1876 році.

Під впливом трьох листів Михайла Драгоманова до редакції журналу «Друг», Франко перейшов на радикально орієнтовані світоглядні позиції. За свою громадсько-політичну діяльність, яка була розцінена австрійською владою як соціалістична пропаганда, він чотири рази піддавався арештам (у 1877, 1880, 1889 та 1892 роках). У період з 13 жовтня по 7 листопада 1879 року Франко проходив службу у збройних силах Австро-Угорщини у Львові. Перший арешт змусив його перервати навчання у Львівському університеті, але згодом у 1878—1879 роках він його відновив, загалом прослухавши сім семестрів. Повну вищу освіту Франко завершив пізніше, у 1890—1891 роках, коли навчався в Чернівецькому університеті, закінчивши восьмий семестр, необхідний для здобуття ступеня доктора.

У 1870–1880-х роках Іван Франко вів активну журналістську та публіцистичну діяльність. Разом із Михайлом Павликом він заснував періодичні видання, такі як журнал «Громадський друг» та альманахи

«Дзвін» і «Молот» (всі у 1878 році). Разом з Іваном Белеєм він працював над виданням журналу «Світ» (1881–1882), а спільно з гуртком львівських студентів випускав молодіжний журнал «Товариш» (1888). Також Франко співпрацював із українськими народовськими виданнями, серед яких були газета «Діло» (1883–1886), журнали «Зоря» (1883–1886) та «Правда» (1888). Окрім того, він публікувався в численних польських і австрійських часописах.

Розчарувавшись у співпраці з галицькими народовцями, Іван Франко разом із членами «Старої Громади» прагнув створити власний незалежний часопис під назвою «Поступ». З цією метою він двічі вирушав до Києва — у 1885 та 1886 роках, де зустрічався з видатними діячами громадського і культурного життя, такими як Микола Лисенко, Михайло Старицький, Єлисей Трегубов, Павло Житецький та іншими. Саме в цей період Франко познайомився зі своєю майбутньою дружиною Ольгою Хоружинською.

У 1899 році Франко залишив членство в Русько-українській радикальній партії (РУРП) і приєднався до Української національно-демократичної партії. Того ж року, за підтримки Михайла Грушевського, був обраний дійсним членом Наукового товариства імені Шевченка (НТШ), а з 1904 року став його почесним членом. Після цього він поступово відійшов від активної політичної діяльності, зосередившись на літературній та науковій роботі.

У Науковому товаристві Франко очолював філологічну секцію в періоди 1898–1901 і 1903–1912 років, а також керував етнографічною комісією у 1898–1900 і 1908–1913 роках. Окрім того, він був співредактором журналу «Літературно-науковий вістник» протягом 1898–1907 років разом із Михайлом Грушевським та Володимиром Гнатюком.

Художньо-поетична творчість викликає ентузіазм і підстави для наслідування серед молодого українського суспільства. Його твори слугують для формування національно-свідомого читача. Люди були позбавлені права на освіту, школу, культуру, рідну мову із сторони царизму. І саме праці Франка та інших поетів-борців піднімали питання свободи, справедливості, духовності, усвідомлення особою своєї людської й національної гідності. Поняття «Малоросія» витіснює термін «Україна» та «українець». Що чекає Україну в майбутньому? Що буде з народом українським? Коли українці здобудуть єдність і усвідомлять власну силу? Таких запитань безкінечна чисельність. Франко перекладає величезну кількість творів, надихаючись новими ідеями та ідеалами. Наявні проблеми епохи модернізму в українській літературі Франко інтерпретує по-різному. Спостерігається переоцінка буржуазних ідейно-етичних цінностей. Винятково талановитий і естетично чуйний творець шукає нові форми й

художні засоби вираження духовного світу українця, його інтелектуальних можливостей [5].

Останнє десятиріччя життя Івана Франка проходило в основному у самотності, супроводжуваній фізичними та душевними стражданнями. З 1900 року його дружина потерпала від періодичного загострення психічного розладу, внаслідок чого їй доводилося проходити лікування у клініці для людей із аналогічними проблемами. Після 1908 року сам Франко почав боротися з важкою хворобою, яка, за сучасними дослідженнями, визначається як інфекційний ревматоїдний поліартрит. Ця хвороба призвела до деформації та паралічу рук, що значно ускладнило його літературну й наукову роботу, проте він не полишав її до останніх днів життя. Застосування тодішніх медичних препаратів, зокрема наперстянки, не лише не допомогло, а й спричинило у Франка галюцинації та порушення психічного стану.Українське суспільство Галичини зазнало слабий інтелектуальний розвиток, що значною мірою гнітило Франка. З часом молодь усвідомила поетову місію і почала слідувати за його ідеями.

У 1904 році Іван Франко здійснив подорож до Італії, де його глибоко вразила скульптура Мойсей, видатний витвір Мікеланджело Буонарроті. Саме це стало натхненням для створення його майбутньої поеми.

Франко працював над своїм твором упродовж січня-липня 1905 року. Однак пролог до поеми з'явився лише після завершення основного тексту, і його створення було зумовлене революційними подіями 1905 року, що розгорталися в Росії та Україні. Письменник покладав великі надії на те, що ці потрясіння принесуть довгоочікуване визволення українському народові. Особливу увагу Франко приділяв питанню взаємодії широких народних мас із політичними силами, які могли б очолити їх боротьбу.

За жанром «Мойсей» є філософською поемою, що складається з прологу та двадцяти пісень-роздумів.

Поема "Мойсей" створена в руслі неоромантичного стилю. Іван Франко по-новому підходить до розгляду проблеми волі й рабства, надаючи їй філософського звучання. Автор переконливо показує, що духовне поневолення є значно страшнішим, ніж фізичне рабство. Образ Мойсея, який протягом сорока років вів свій народ через пустелю, слугує символом прагнення звільнитися від рабської психології.

У передмові до твору «Мойсей» Іван Франко вказував, що основною темою свого твору він обрав смерть Мойсея як пророка.

Основою поеми Франка є біблійний сюжет, але автор не адаптує саму біблійну історію в її повному вигляді. Він зосереджується лише на окремому епізоді: читач вперше зустрічається з героями вже після сорока років їхніх мандрів пустелею, у момент, коли ізраїльтяни під проводом Мойсея

наближаються до Обіцяної землі в Палестині. Саме на цьому етапі позиції Мойсея похитуються: народ починає нарікати, бунтувати та забувати Божі заповіді й обіцянки. Проте ідеї Мойсея не помирають разом із ним — Єгошуа продовжує його справу, ведучи ізраїльтян до мети. В кінці поеми Франко висловлює віру в те, що й українців так само, як євреїв колись Мойсей, очолить новий молодий лідер, здатний привести народ до омріяного майбутнього.

Проблематика твору:

- взаємини народу і лідера;
- втрата віри у власні сили;
- характерні риси справжнього керівника;
- конфлікт між поколіннями та рабським мисленням;
- нездатність до єдності, що призводить до відсутності власної державності.

Франко проводить паралель між євреями, які сорок років шукають обіцяну землю, та українцями, котрі протягом своєї історії не здатні створити незалежну державу.

Вступ створений у формі терцин, літературного прийому, який уперше використав Данте в своїй «Божественній комедії». У терцині перший і третій рядки римуються між собою, а середній пов'язаний римою з першим і третім рядками наступної строфи.

Досвідчений критик, публіцист, поет шукає компромісу й примирення, відбувається цілковитий перелом світогляду поета. Його починають тривожити проблеми про вищий суд над людиною, суд моралі, про Божий суд. І так виникає шлях до створення філософської поеми «Мойсей».

Се Мойсей, позабутий пророк,
Се дідусь слабосилий,
Що без роду, без стад і жінок
Сам стоїть край могили.
Все, що мав у житті, він віддав
Для одної ідеї,
І горів, і яснів, і страждав,
І трудився для неї.

Поточні слова можна вважати реінкарнаціями власних думок поета. Незважаючи на перешкоди з боку противників «Авіронів» та «Датанів» поета не зупинило ніщо, він твердо вірив у силу письма, що принесе народові визволення. Франко як і релігійний Мойсей готовий був пожертвувати собою заради вищого ідеалу. Однак неосвічене суспільство за яке боліло душа у поета мов зневірений люд…

І покинули ждать, і бажать,
І десь рваться в простори,

Франко наголошує на важливості матеріальних благ незалежно від місця і часу. І тут розкривається головне протиріччя поеми: що важливіше для людини духовне багатство чи матеріальні блага. Питання вважається актуальним і на сьогоднішній день. Сучасне суспільство здебільшого надає перевагу добробуту, професійному успіху, матеріальному благополуччі, відкидаючи етичні цінності, духовний розвиток та обов'язки перед суспільством. Подібно до народу, що слідував Мойсею у Франка, людина сьогодення ризикує втратити внутрішню гармонію й відчуття сенсу життя, якщо її світогляд обмежується лише задоволенням матеріальних потреб. Як і у творі, духовні прагнення — пошук істини, справедливості, моральна свідомість — можуть надати життю глибокий сенс і стати вказівником навіть у світі матеріального надбання.

Упродовж сорока років вів пророк Мойсей за Господнім наказом свій ізраїльський народ з неволі, формуючи віруюче у Боже слово суспільство.

Сила Мойсея також полягає ще і в красномовстві так само як сила Франка у слові. Не всім дано говорити до людей так, щоб пробудити у них душевну силу до боротьби і захисту своїх прав.

Мойсей звертається до людей: він підіймається на камінь і виголошує пристрасну промову, нагадуючи про відповідальність перед Богом і попереджаючи про Його гнів. Наводячи притчу про дерева, він закликає продовжувати шлях уперед.

Однак Авірон насміхається над Мойсеєм і пропонує поклонятися іншим богам — Ваалу та Астарті. Датан звинувачує пророка у всіх бідах, зокрема в тому, що численний народ, який вийшов з Єгипту, тепер зменшився до невеликої горстки. Він закликає юрбу розправитися з Мойсеєм, проте ніхто не наважується виконати його заклик.

Натовп усе ж таки проганяє Мойсея з табору. Підкоряючись долі, пророк іде в пустелю, де звертається до Бога. Але замість відповіді він чує злий голос духа безлюдної пустелі Азазеля, який намагається посіяти в ньому розбрат і відчай. Сумніви охоплюють Мойсея, але в цей момент перед ним постає Бог і пояснює сакральну мету його місії. Через хвилинну слабкість Мойсеєві судилося побачити обітовану землю, проте померти на її порозі, так і не ступивши до неї.

Силу духу не можна здолати навіть заставивши пророка помовчати.

Що, як зглушите душу живу,
Заговорить каміння.

Франко цими рядками хоче сказати, що сила слова рано чи пізно і так прорветься на волю, ідея свободи не може бути знищена.

Прототип Мойсея, Івана Франка, на противагу біблійному, вмирає самотнім та покинутим народом і Богом.

Він зневірився і Єгова покарав його, не дозволивши дійти до обіцяної землі. Однак Мойсей так само як Франко покладає надії на дітей, молодь задля яких

пророцькі слова перейшли
В кров і душу... '

У кульмінації подій Єгошуа, молодий князь конюхів, закликає євреїв до рішучого походу та боротьби. Його запал надихає натовп: ледачі кочівники перетворюються на героїв-завойовників. Датан і Авірон отримують заслужене покарання — першого линчують камінням, а другого страчують через повішення.

«Пророцтво про майбутнє звільнення народу втілене в образі Єгошуа, який помститься за Мойсея і пробудить людей від сну. Дослідники переконані, що кінцівка поеми тлумачиться як прорив Івана Франка від сумнівів до усвідомлення потрібності своєї праці» [8].

Окремої уваги заслуговує пролог до поеми «Мойсей». Дослідники творчості Франка часто розмежовують і окремо тлумачать пролог від основної частини поеми. Феномен такого відокремлення полягає в тому, що Іван Якович у пролозі прямо звертається до українського народу. Він ставить риторичні запитання, підсилюючи важке становище народу, який терпить випробування споконвіку, відчувається тон сумніву в державотворчих можливостях української нації. Проте на завершення прологу поет все ж таки з вірою та «голосом» позитивізму передбачає майбутнє свого краю. Настане час попри важкі перепони, коли «*глянеш, як хазяїн домовитий, по своїм хаті і по своїм полі*».

Таким чином, взявши за основу біблійну тему, Франко-просвітитель створив геніальну філософську поему, надавши їй метафоричного відтінку. У цю працю він вклав самого себе: свої переживання, сумніви, зневіру, правильність рішень, місце у суспільстві, боротьбу з оточенням. Однак з прологу до поеми його голос досягає висот, залишаючи для майбутнього покоління геніальний доробок, який не втрачає своєї актуальності і на сьогодні.

Висновки. Причину перемоги українофільської орієнтації він бачить у тому, що українофіли мали на своєму боці «силу літературного генія» Івана Франка. Франкові своєю творчістю вдалося показати, що українська мова є життєздатним знаряддям вираження всіх аспектів інтелектуального життя. Таке пояснення підкреслює важливий аспект національного руху «недержавних народів», де мовне питання відіграє особливо важливу роль інтеґраційного чинника. Однак ця інтерпретація не враховує того, що

поняття «геній» у ті часи визначалося не лише кількістю і якістю літературної продукції, але ще й суб'єктивними чинниками [4]. «Мойсей у Франковій поемі сповіщає своєму народові «печать Духа», що має завдання вести його через століття. В українському житті печать Франкової духової сили є величезною творчою потугою, що порушує маси і спонукає їх до все нових жертв, з візією Обіцяної країни» [3].

Література:

1. Вежель Ліна ФРАНКО–ПОЕТ В ОЦІНЦІ Г. КОСТЕЛЬНИКА Вісник львівського університету. Серія Журналістика. 2007. Вип. 31. С. 3-16
2. Гарасевич М. Богдан Лепкий – оратор // Овид. – Детройт, ч. 3, 1974.
3. Гординський Святослав Українське слово Хрестоматія української літератури та літературної критики XX ст. книга перша/ Видавництво «Рось» Київ – 1994, 702 с.
4. Грицак Ярослав, 2006 ISBN 966-7679-96-9 © Видавництво «Часопис "Критика"», 2006 ст. 407
5. Історія української літератури. XIX ст. (70-90-ті роки): у 2 кн.: Підручник / О.Д. Гнідан, Л.С. Дем'янівська, С.С. Кіраль та ін., За ред. О.Д. Гнідан. – К.: Вища школа, 2003. – Кн. 2. – 439 с.
6. Корнійчук В. Поет почуття і поет думки. Парадигма 2008. No 3. С.3–20.
7. Проф. С. Гаєвський Франків «Мойсей» (розвідка і текст поеми) 1948 с. 5-6
8. Юрчук О.О. 2016 ВІЗІОНЕРСЬКО-ПРОРОЧА УТОПІЯ ІВАНА ФРАНКА (ЗА ПОЕМОЮ "МОЙСЕЙ" ст.146-148

References:

1. Vezhel Lina (2007). FRANKO–POET V otsintsi H. KOSTELNYKA [FRANKO – POET IN THE ASSESSMENT OF H. KOSTELNYK] *Visnyk lvivskoho universytetu Seriia Zhurnalistyka - Visnyk of lviv university Series Journalism.* 31, 3-16 [in Ukrainian].
2. Harasevych M. (1974) Bohdan Lepkyi – orator [Bohdan Lepky – Orator]// Ovyd. – Detroit, ch. 3 [in Ukrainian].
3. Hordynskyi Sviatoslav (1994) Ukrainske slovo [Ukrainian Word] Khrestomatiia ukrainskoi literatury ta literaturnoi krytyky KhKh st.knyha persha Vydavnytstvo «Ros» Kyiv – , 702 s. [in Ukrainian].
4. Hrytsak Yaroslav (2006) [Hrytsak Yaroslav], ISBN 966-7679-96-9 © Vydavnytstvo «Chasopys "Krytyka"», st. 407 [in Ukrainian].
5. Istoriia ukrainskoi literatury. (2003) KhIKh st. (70-90-ti roky): u 2 kn.: [History of Ukrainian Literature. 19th Century (70s-90s): in 2 volumes] Pidruchnyk / O.D. Hnidan, L.S. Demianivska, S.S. Kiral ta in., Za red. O.D. Hnidan. – K.: Vyshcha shkola, – Kn. 2. – 439 s. [in Ukrainian].
6. Korniichuk V. (2008) Poet pochuttia i poet dumky. [Poet of Feelings and Poet of Thoughts] Paradyhma No 3. S.3–20 [in Ukrainian].
7. Prof. S. (1948) Haievskyi Frankiv «Moisei» (rozvidka i tekst poemy) [Franko's 'Moses' (research and text of the poem)] s. 5-6 [in Ukrainian].
8. Iurchuk O.O. (2016) VIZIONERSKO-PROROChA UTOPIIa IVANA FRANKA (ZA POEMOIu MOISEI) [IVAN FRANKO'S VISIONARY AND PROPHETIC UTOPIA (BASED ON THE POEM 'MOSES'] st.146-148 [in Ukrainian].

УДК 811.112.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-724-742

Павлик Ольга Борисівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-9060-606X

Рембач Ольга Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0595-1502

Нідзельська Юлія Михайлівна кандидат філолоічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології та перекладу, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-3946-4788

ВПЛИВ АНГЛІЦИЗМІВ НА СУЧАСНУ НІМЕЦЬКУ МОВУ

Анотація. У статті досліджується вплив англійської мови на сучасну німецьку мову, що проявляється у всіх сферах комунікації та серед носіїв різного віку, від підлітків до дорослих. Показано, що англіцизми інтегруються не лише в іменники, прикметники та дієслова, а й у міжфразові частки, інтер'єкції, рекламні та медійні слогани, а також форми привітань, сприяючи гнучкості, динамічності та стилістичній модернізації мовлення.

Визначено соціокультурні, психологічні та комунікативні чинники поширення англіцизмів, серед яких прагнення молоді та дорослих до сучасності та модерності, вплив глобалізації, медійна експозиція та міжнародний культурний обмін.

Проаналізовано лексичні, морфологічні, фонетичні та семантичні трансформації англіцизмів у німецькій мові. Встановлено, що запозичені слова адаптуються до граматичної системи німецької мови: дієслова отримують інфінітивний суфікс -en і додаткові афікси, прикметники формуються від англійських основ із суфіксами або через трансформацію іменників, а іменники зберігають або модифікують орфографію відповідно до німецьких норм. Показано, що англіцизми активно функціонують у медіа, рекламі, молодіжному сленгу та повсякденній комунікації, виконуючи комунікативну, соціальну, іміджеву та прагматичну функції.

Проаналізовано інтеграцію англіцизмів у німецькі медіатексти, зокрема у молодіжному журналі Bravo, де вони формують особливу лексичну систему, поєднуючи прямі запозичення, кальки, складні слова та гібридні утворення. Встановлено, що англіцизми активно використовуються у технічних, економічних, соціальних та культурних сферах, а також у повсякденному спілкуванні.

Визначено, що англіцизми сприяють комунікативній гнучкості, відкритості мови та інтеграції носіїв німецької мови у міжнародний соціокультурний простір, водночас стимулюючи дискусії про пуристичні мовні норми. У підсумку доведено, що англіцизми виступають ключовим чинником трансформації сучасної німецької мови, формуючи динамічний, відкритий, інноваційний та інтернаціонально орієнтований лексичний і семантичний простір, що забезпечує мовцям можливість адаптації до глобальних соціокультурних змін та ефективної міжмовної комунікації.

Ключові слова: англіцизми, запозичення, молодіжна мова, медіадискурс, німецька мова, глобалізація, лексична інтеграція, морфологічна адаптація, фонетична адаптація, семантичні зміни, медійні тексти, сленг.

Pavlyk Olha Borysivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics, Khmelnytsky University of Management and Law named after Leonid Yuzkov, Khmelnitsky, https://orcid.org/0000-0002-9060-606X

Rembach Olha Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics, Khmelnytsky University of Management and Law named after Leonid Yuzkov, Khmelnitsky, https://orcid.org/0000-0003-0595-1502

Nidzelska Yuliia Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-3946-4788

THE INFLUENCE OF ANGLICISMS ON MODERN GERMAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the influence of the English language on contemporary German, which is manifested across all spheres of communication among speakers of different ages, from adolescents to adults.

It is shown that Anglicisms are integrated not only into nouns, adjectives, and verbs but also into interphrasal particles, interjections, advertising and media slogans, as well as greeting forms, contributing to the flexibility, dynamism, and stylistic modernization of speech.

Sociocultural, psychological, and communicative factors influencing the spread of Anglicisms are identified, including the desire of young people and adults to appear modern, the impact of globalization, media exposure, and international cultural exchange.

Lexical, morphological, phonetic, and semantic transformations of Anglicisms in German are analyzed. It is established that borrowed words adapt to the German grammatical system: verbs receive the infinitive suffix -en and additional affixes, adjectives are formed from English bases using suffixes or through the transformation of nouns, while nouns either retain or modify their orthography according to German norms. Anglicisms are shown to function actively in media, advertising, youth slang, and everyday communication, performing communicative, social, pragmatic, and image-related functions.

The integration of Anglicisms into German media texts is analyzed, with particular attention to the youth magazine Bravo, where they form a distinctive lexical system combining direct borrowings, calques, compound words, and hybrid formations. It is demonstrated that Anglicisms are widely used in technical, economic, social, and cultural domains, as well as in everyday speech.

It is concluded that Anglicisms promote communicative flexibility, linguistic openness, and the integration of German speakers into the international sociocultural space, while simultaneously stimulating debates on linguistic purism. Ultimately, Anglicisms are shown to be a key factor in the transformation of contemporary German, forming a dynamic, open, innovative, and internationally oriented lexical and semantic space, which enables speakers to adapt to global sociocultural changes and engage in effective cross-linguistic communication.

Keywords: Anglicisms, borrowings, youth language, media discourse, German language, globalization, lexical integration, morphological adaptation, phonetic adaptation, semantic changes, media texts, slang.

Постановка проблеми. Упродовж історичного розвитку німецька мова, подібно до інших європейських мов, зазнавала постійного впливу зовнішніх культурних, соціальних і комунікативних чинників.

В останні десятиліття особливо помітним стало посилення ролі англійської мови, що призвело до стрімкого зростання кількості англіцизмів у сучасному німецькому лексиконі. Така тенденція має глобальний характер і простежується не лише на території Німеччини, а й у більшості

європейських країн, підтверджуючи інтеграцію мовних систем у межах міжнародного комунікативного простору.

Проблема запозичень із англійської мови перебуває в центрі системного лінгвістичного аналізу протягом кількох століть, набуваючи особливої актуальності у другій половині XX ст. З 1950-х років англійська мова утвердилася як основний інструмент міжнародного спілкування у сфері науки, техніки, політики та культури, що підвищило її престиж і сприяло глобальному поширенню. Внаслідок цього значно активізувалися мовні контакти й сформувалася тенденція до впровадження англомовних елементів у різні європейські мови. У Німеччині процес інтенсифікації вивчення англійської мови проявився через її закріплення як основної іноземної мови у системі освіти – від початкових шкіл до університетів [2, с. 8]. Англіцизми переважно проявляються на лексичному рівні, охоплюючи різні типи запозичень – від прямих лексичних одиниць і кальок до новотворів і псевдоанглізмів. У німецькому мовознавстві для позначення мовної суміші, що виникає внаслідок активного проникнення англійських елементів у німецьке мовлення, використовують термін *Denglisch* (поєднання *Deutsch* та *Englisch*) [5, с. 159]. Найбільш яскраво феномен *Denglisch* виявляється в мовленні молоді та молодіжній пресі, де англіцизми виконують як комунікативну, так і соціально-ідентифікаційну функцію.

Ставлення до англіцизмів у німецькому суспільстві неоднозначне: частина мовців свідомо вживає англомовні елементи, сприймаючи їх як ознаку сучасності та престижу, тоді як інші розглядають їх як загрозу мовній самобутності. Уникнути впливу англійської мови практично неможливо, оскільки проникнення відбувається в багатьох сферах. Значна кількість англіцизмів надходить через засоби масової інформації, де їх застосування обумовлює прагнення зробити тексти більш динамічними, привабливими та експресивними. Завдяки виразності й емоційній насиченості англіцизми стають ефективним стилістичним засобом увиразнення публіцистичного дискурсу.

Активне використання англомовних запозичень спостерігається у сфері економіки, політики, науки, техніки, мистецтва, спорту та масової культури. Значна кількість термінів, наприклад *Joint Venture*, *Know-how*, *Marketing*, не має точних німецьких відповідників і зберігає первісну форму [8, с. 133]. Процес запозичення лексики тісно пов’язаний із соціальними, економічними та культурними змінами, зокрема з розвитком міжнародної торгівлі, науковими досягненнями, воєнно-політичними подіями.

Англійська мова, будучи провідним засобом міжнародної комунікації, чинить постійний і значний вплив на всі мовні системи світу, у тому числі й на німецьку. Такий вплив спричиняє не лише кількісне розширення

словникового складу, а й якісні зміни в структурі німецької мови, що обґрунтовує актуальність дослідження англіцизмів у сучасній германістиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впливу англіцизмів на сучасну німецьку мову є предметом системного наукового дослідження вітчизняними та зарубіжними лінгвістами. Існує чітке наукове консенсусне бачення того, що англіцизми не лише збагачують лексичний склад мови, а й виступають детермінантами стилістичних, соціолінгвістичних та комунікативних трансформацій у німецькому мовному просторі. Зокрема, З. Бандурко [1] підкреслює, що запозичені слова інтегруються у німецьку мову через комплексну адаптацію орфографічних, морфологічних та семантичних характеристик, набуваючи ознак стабільних лексичних одиниць та формуючи нові мовні конотативні поля.

М. Воробель [2] та О. Гойда [3] акцентують увагу на соціолінгвістичних факторах запозичення англіцизмів, вказуючи, що їх активне використання у повсякденному мовленні, медіа та письмових жанрах сприяє поступовій інтеграції у граматико-лексичну систему німецької мови. Автори також відзначають, що англіцизми функціонують як інноваційні мовні одиниці, які маркують молодіжні та урбаністичні стилі комунікації, відображаючи глобальні культурні та інформаційні впливи.

Дослідження Є. Гораєвського, А. Курілова та О. Лазебної [4] демонструють, що англіцизми є ключовими компонентами сучасного медіаконтенту німецькомовних ЗМІ, зокрема таблоїдів, таких як *Bild*, де вони виконують функцію когнітивних та комунікативних маркерів, полегшуючи сприйняття інформації молодіжною аудиторією. Аналогічно, М. Горюнова, О. Лобова та Н. Курах [5] підкреслюють, що англіцизми сприяють формуванню сучасного журналістського стилю та стимулюють активізацію комунікативних практик, забезпечуючи динамічність і емоційність медійного дискурсу.

Системний підхід до причин та мотивацій запозичення англіцизмів висвітлюють С. Застровська та Т. Семенюк [6], зазначаючи, що їхнє поширення визначається культурними, соціальними та технологічними чинниками, серед яких особливої ваги набуває глобалізація медіа, інтернаціоналізація бізнесу та цифровізація комунікаційних платформ.

Морфологічні та семантичні трансформації англіцизмів детально досліджує В. Котвицька [7, 8, 9], яка виділяє ад'єктивні та адвербіальні форми, їхню інтеграцію в газетно-журнальний дискурс та контекстуальну модифікацію значень.

Авторка підкреслює, що англіцизми виконують роль мовних інновацій, які сприяють гнучкості стилю, формуванню нових конотативних полів та маркуванню сучасного соціокультурного досвіду.

Питання функціонування англіцизмів у професійному, молодіжному та медійному дискурсах розглядають М. Момот [10], Т. Паничок та М. Кузів [11], Т. Тіміна та О. Лазебна [12], В. Турківська, Н. Вирста та Н. Рокіцька [13], О. Шерстюк [14]. Дослідники доводять, що англіцизми активно впливають на розвиток граматики, лексики та семантики німецької мови, формуючи міжмовні відмінності у сприйнятті та інтерпретації понять, що особливо актуально для професійного спілкування та міжкультурної комунікації.

Практичне використання англіцизмів у німецьких медіа ілюструє журнал *Bravo* [15], де запозичені слова формують тематичні рубрики, стиль текстів та молодіжний сленг, що свідчить про їхню повну адаптацію та функціоналізацію у сучасному мовному середовищі. Додатково, ресурси DWDS [16], DUDEN [17], Educalingo [20] та наукові праці É. Kovács [18] підтверджують активне поширення англіцизмів у глобальному контексті та їхню роль у трансформації сучасної німецької лексики.

Таким чином, аналіз наукових джерел демонструє, що англіцизми є детермінантами розвитку сучасної німецької лексики та медіадискурсу, сприяють стилістичній інновації та міжмовній комунікації, а також відображають соціокультурні та глобальні процеси.

Водночас залишається актуальною потреба системного дослідження механізмів інтеграції англіцизмів у граматичну, семантичну та фонетичну структури німецької мови, що визначає наукову новизну та практичну значущість теми.

Мета статті – проаналізувати роль англіцизмів у сучасній німецькій мові, визначити основні механізми їх проникнення та функціонування в різних комунікативних сферах, а також окреслити соціолінгвістичні та культурні чинники, що впливають на поширення англомовних запозичень. У рамках дослідження передбачено вивчення сучасних підходів до класифікації англіцизмів, аналіз специфіки їх вживання в офіційній, науковій, медійній та молодіжній комунікації, а також оцінку впливу англіцизмів на розвиток лексичного складу й стилістичну різноманітність німецької мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасна німецька мова зазнає значного впливу англійської, що проявляється у всіх сферах комунікації та серед носіїв різного віку. Англіцизми, за твердженням В. Котвицької, інтегруються не лише в основні частини мови – іменники, прикметники та дієслова, а й у міжфразові частки, інтер'єкції, слогани та форми вітання. Зокрема, сучасні форми привітань, рекламні та медійні слогани часто запозичуються безпосередньо з англійської, відображаючи тенденції глобалізації та культурного обміну [8, с. 133–134].

Мовлення носіїв німецької мови формується під впливом різних соціальних середовищ. Спілкування в родині та серед ровесників або колег призводить до переходу між мовними системами та впливає на словниковий вибір. Сучасні англіцизми використовують не лише підлітки, а й дорослі, прагнучи виглядати сучасними або «молодими в очах інших», що має психологічно-соціальне пояснення [4, с. 76-77].

При цьому М. Момот зазначає, що англіцизми часто заповнюють прогалини німецької мови, де традиційні слова не відображають сучасні явища чи концепти. Наприклад, слова *Job* («робота») і *Steak* («стейк») стали невід'ємною частиною лексикону, а складніші словосполучення, такі як *public viewing, no-go-area* або *brainstorming*, активно використовуються в медіа та повсякденній мові [10, с. 43].

Поширення англіцизмів, на думку Т. Паничок та М. Кузів, зумовлене глобалізацією, яка стимулює використання спільної мови в міжнародній торгівлі, медіа та технологічних сферах. Рекламні кампанії, орієнтовані на молодь та широку аудиторію, широко використовують англійські терміни для створення іміджу та впливу на споживчу поведінку: *Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner*, а також такі ключові поняття, як *Slogans, Promotion, Corporate Identity, Marketing, Message, Image*. Молодь та дорослі активно сприймають ці запозичення, що сприяє їхній стабільній інтеграції в німецьку мову [11, с. 75].

Лексичний аналіз Германна Емана (*Voll Konkret*) показує, що англіцизми в німецькій мові проявляють різноманітні лінгвістичні процеси: зміни значень (*schrill* – «різкий, гучний»), розширення значень (*cool, supporten* – «підтримувати»), звуження значень (*Looser, tricky*), зміни слів (*grips*), нові словоутворення (*problemon, abprickeln*), утворення дієслів від іменників (*müllen, zoffen*), запозичення з інших мов (*Supporter*) та перебільшення (*Superbirne*) [9, с. 37].

Англійські слова активно інтегруються в німецьку граматичну систему, що дозволяє їм функціонувати повноцінно як частина німецького мовного середовища. Дієслова, запозичені з англійської, отримують інфінітивний суфікс *-en*, а також додаткові афікси, які дозволяють їм змінюватися за часами, відмінками та особами, наприклад: *stretchen* («розтягувати, тренуватися»), *abpowern* («викладатися, виснажуватися»). Такий процес демонструє гнучкість німецької морфологічної системи, здатної адаптувати запозичення навіть із зовні чужої граматичної структури.

Прикметники можуть утворюватися від англійських основ із суфіксом *-y* або через трансформацію запозичених іменників, наприклад: *poppig* («яскравий, модний»), *speedig* («швидкий, енергійний»). У атрибутивній функції такі прикметники взаємодіють із іменниками як рівноцінні складові,

дотримуючись правил узгодження у роді, числі та відмінку: *eine coole Sache* («крута річ»), *eine geswitchte Äußerung* («змінена за стилем заява»). Крім того, англіцизми можуть поєднуватися з іншими афіксами та складовими німецької морфології, що дозволяє формувати похідні слова та нові словоформи: від дієслова *to brainstorm* виникає *brainstormen*, від *to check – checken*, які здатні набувати різних часових форм (*brainstormte*, *gecheckt*), відповідно до правил німецької граматики [6].

У молодіжному жаргоні англіцизми часто замінюють традиційні німецькі терміни, що свідчить про їхню функціональну перевагу та точність у вираженні значень. Наприклад, *das ist cool* («круто») використовується замість *das ist toll*, а *der Typ* («тип, хлопець») застосовується замість *der Kerl* («хлопець») [1, с. 577]. Така заміна демонструє глибоку інтеграцію англіцизмів у семантичну та соціолінгвістичну структуру німецької мови, забезпечуючи мовцям можливість передавати нові емоційні, культурні та соціальні відтінки.

Англіцизми у граматичних конструкціях часто використовуються для створення ефекту стилістичної модернізації або соціальної ідентифікації, що особливо характерно для молодіжного сленгу та медіа-мови. Наприклад, у рекламних текстах чи постах у соціальних мережах можна зустріти такі словосполучення: *ein gechilltes Wochenende* («розслаблений вікенд») або *ein geswipter Artikel* («стаття, яку перегорнули»), що поєднують англійську лексику з німецькою морфологією та синтаксисом для створення нових комунікативних значень [5, с. 161].

В різних сферах життя англіцизми стали невід'ємною частиною німецького лексикону. У технічній сфері це: *Online*, *Mouse*, *E-Mail*, *Provider*, а раніше запозичені терміни включають: *Airbag*, *Display*, *Playstation*, *Gameboy*, *Joystick*. У спорті широко використовуються: *Match*, *Fan*, *Cross*, *Penalty*, *Badminton*, *Freestyle*, *Sprint*, *Finish*, *Team*, *Handicap* [14, с. 29].

Сучасні німці активно використовують англійські запозичення у повсякденному житті: *Hi!*, *Notebook*, *Magazine*, *Coffee-to-go*, *Investor*, *Slang*, *Marketing*, *Cool*, *User*, *Must-have*, *Baby*, *Hello!*, *Team*, демонструючи незворотність процесу інтеграції англіцизмів у мову. Кожна епоха залишає свої запозичення, а сучасна тенденція посилює використання англійських слів у словниках та лексиконах, які адаптуються під німецьку граматику та фонетику.

Особливо цікаво спостерігати активне використання форм вітання: *Hallo*, *Hi!*, які витіснили традиційні *Guten Morgen*, *Guten Tag*, або регіональні *Grüß Gott*, *Gott zum Gruße*. Крім того, у німецькій мові прижилися англійські частки та вигуки: *Okay*, *Hey*, що цілком інтегровані в сучасну комунікацію.

Важливо зазначити, що англіцизми забезпечують інтернаціональність, полегшують спілкування та швидку передачу нових понять. Проте виникають суперечки з боку пуристичних тенденцій, які виступають проти надмірного використання англіцизмів, особливо у зв'язку з новими термінами, пов'язаними з соціальними та гендерними змінами [3, с. 243-244].

В сучасній німецькій мові іменники, запозичені з англійської, часто зберігають первинну орфографію, що відображає їхнє англомовне походження. До таких прикладів належать *Computer*, *Internet*, *Sport*, які пишуться аналогічно до оригіналу [7, с. 82]. Проте, коли певні запозичені іменники стають стійкими елементами словникового запасу та широко вживаються у повсякденному спілкуванні, вони зазвичай пишуться з великої літери, що є ознакою їх повної інтеграції в німецьку мову. Так, слова *Handy* (мобільний телефон), *Job* (робота) та *Meeting* (зустріч) використовуються в текстах та усній комунікації з великої літери, підкреслюючи їх статус як мовних одиниць, адаптованих до німецької граматичної системи [2, с. 8].

Аналіз орфографічних трансформацій англіцизмів демонструє певні закономірності адаптації. Зокрема, англійська буква *c* у німецькій мові часто замінюється на *k*, що можна спостерігати у таких словах, як *Kamp, Klipp, Kockpit, Musikal, Kamera*. Група *sh* замінюється на *sch*, наприклад: *Schocken, Schocker, schrinken*. Англійські приголосні *-p* та *-t* у німецьких запозиченнях подвоюються: *Tripp, Slipp, Klipp*.

У молодіжній писемній мові активно використовуються абревіатури та скорочення англійського походження. Наприклад, *LOL* означає «сміх через сльози» або «дуже смішно» (*laugh out loud*), а *OMG* передає емоційну реакцію «боже мій» (*oh my God*) [11, с. 77].

Фонетичний вплив англіцизмів на німецьку мову проявляється у збереженні англійської транскрипції та звучання окремих слів. Наприклад, слово *joggen* («бігати») вимовляється з англійським звуком [dʒ], який відсутній у традиційній німецькій фонетичній системі. Крім того, англіцизми можуть змінювати інтонаційні та ритмічні характеристики мовлення: слово *cool* часто вживається з наголосом на другий склад, підкреслюючи згоду чи підтримку у спілкуванні.

З часом значна частина англійських запозичень повністю інтегрувалася у звукову систему німецької мови. Звуки, що не властиві німецькій фонетиці, під час повторного використання замінюються на близькі за звучанням німецькі аналоги.

При цьому вимова може відрізнятися залежно від віку мовця, рівня володіння англійською та гендерних особливостей.

Походження та значення запозичень також мають важливе лінгвістичне значення. Деякі англійські слова, що потрапили до німецької мови, походять від індоєвропейських чи латинських коренів, проте їх сучасна форма сформована в англійській мові. У результаті одне й те саме слово може набувати різних значень у двох мовах. Так, слово *Handy* у німецькій мові означає «мобільний телефон», тоді як англійське *handy* позначає «зручний», «практичний». Подібні семантичні відмінності можуть призводити до непорозумінь у міжмовній комунікації [4, с. 78-79].

Молодіжна мова в Німеччині зазнає значного впливу англіцизмів, що відображається як у повсякденному спілкуванні, так і в медіа. Німецький молодіжний журнал *Bravo* є показовим прикладом такого явища і користується великою популярністю серед підлітків та молоді [18]. У журналі активно використовуються англійські слова та вирази, причому їх частка перевищує аналогічні показники у традиційних німецьких виданнях. Таким чином, можна стверджувати, що англіцизми стали невід'ємною складовою сучасного молодіжного лексикону в Німеччині, а медіа сприяють їх поширенню у повсякденній мові та сленгу.

Аналіз лексичного складу *Bravo* демонструє певні тенденції в застосуванні англіцизмів. Вони переважно пов'язані з музикою, кіно, модою та іншими аспектами поп-культури. Деякі запозичення настільки прижилися, що виконують роль стандартних термінів у німецькій мові.

Наприклад, слово *Stars* використовується для позначення «зірок» у контексті шоу-бізнесу, а рубрики журналу – *Stars*, *Style*, *Life*, *Buzz*, *Job*, *Community* – повністю запозичені з англійської [15].

У рубриці *Style* зустрічаються такі словосполучення: *Fashion*, *Styling-Tipps*, *Pflege*, *Style-Test*, *Girl! Mode*, *Girl! Beauty*, *Bravo Lookbook*. Слово *Fashion* не має прямого німецького аналога: існують терміни *Zeiterscheinung* або *Zeitgeschmack*, але вони не використовуються у повсякденній мові. *Styling-Tipps* – гібридне словосполучення, де *Tipp* походить з англійської і означає «порада», але активно інтегроване в німецьку мову. *Pflege* є єдиним німецьким словом у цьому наборі. *Style-Test* поєднує англіцизм *Style* та французьке *Test*, формуючи гібридну одиницю. *Girl* та *Beauty* залишаються англійськими словами, а *Lookbook* – складним англійським словом, де *look* означає «вигляд», а *book* – «книга». Рубрика *Life* містить підзаголовок *Fotolovestory*, який поєднує англіцизм *Story* («історія») та компонент *Foto*, що походить від англійського *photogenic* та французького *héliographie*. Часто зустрічаються й інші англіцизми, такі як *Psychotest*, *Trends* та *Job*. Термін *Trend(s)* позначає розвиток або тенденцію, яку можна простежити протягом певного періоду, та формується з англійською морфемою множини *-s*, оскільки німецький аналог відсутній.

Словосполучення *Karriere machen* є прикладом кальки з англійської мови, а дієслово *Chatten* походить від англійського *to chat*, але отримує німецький інфінітивний суфікс *-en*. Складне слово *Internet-Typ* поєднує *Internet* (inter = між + network = мережа) та *Typ* (латинське походження, «характер, тип»). Слово *Web* є скороченням від *World Wide Web* і не має німецького аналога, а термін *Smartphone* означає «мобільний телефон із сенсорним екраном та додатковими функціями, такими як GPS і можливість встановлення додатків» (Mobiltelefon mit Touchscreen und zusätzlichen Funktionen wie GPS und der Möglichkeit, Apps darauf zu installieren) [15].

Англіцизм *PC* (Personal Computer) позначає «стаціонарний, потужний комп'ютер для широкого спектра застосувань у приватному та комерційному секторі» (stationärer, leistungsfähiger Computer für vielfältige Anwendungen im privaten und gewerblichen Bereich) [15]. Інші запозичення, як-от *Hobby* чи *der Chiller*, також активно використовуються серед підлітків. *Chiller* походить від дієслова *chillen* – «ледарювати, розслаблятися» – і вперше зафіксоване у словнику у 2004 році. Як видно з табл. 1, у рубриках журналу *Bravo* активно вико-ристовуються англіцизми різного походження, включаючи чисто англійські слова, гібридні словосполучення та кальки з англійської мови, що демонструє інтенсивну інтеграцію англійської лексики у сучасну молодіжну німецьку мову.

Таблиця 1

Використання англіцизмів у німецькому молодіжному журналі *Bravo*

Рубрика / контекст	**Англіцизм / термін**	**Походження**	**Особливості інтеграції в німецьку мову**
Style	Fashion	Англійська	Немає прямого німецького аналога; терміни Zeiterscheinung / Zeitgeschmack не використовуються
	Styling-Tipps	Англійська + німецька	Tipp запозичене з англійської; інтегроване в німецьку мову
	Pflege	Німецька	Єдине німецьке слово серед набору
	Style-Test	Англійська + французька	Гібридне слово: Style (англ.) + Test (фр.)
	Girl! Mode / Girl! Beauty	Англійська	Чисто англійські слова, використання як брендові назви
	Bravo Lookbook	Англійська	Складне англійське слово: look + book
Life	Fotolovestory	Англійська + французька	Гібридне слово: Story (англ.) + Foto (англ. photogenic + франц. héliographie)
	Psychotest	Англійська	Англіцизм, повністю інтегрований
	Trends	Англійська	Використовується з англ. множиною -s, немає німецького аналога
	Job	Англійська	Англіцизм, стандартний термін

Рубрика / контекст	Англіцизм / термін	Походження	Особливості інтеграції в німецьку мову
Фрази	Karriere machen	Англійська калька	Калька з англійської
	Chatten	Англійська	Дієслово отримує німецький інфінітивний суфікс -en
Складні слова / техніка	Internet-Typ	Англійська + латинь	Гібрид: Internet (inter + network) + Typ (латинське походження)
	Web	Англійська	Скорочення від World Wide Web, немає німецького аналога
	Smartphone	Англійська	Термін із повним описом функцій у німецькому словнику
	PC	Англійська	Personal Computer, стаціонарний, потужний комп'ютер
Інші молодіжні терміни	Hobby	Англійська	Активно використовується серед підлітків
	der Chiller	Англійська	Від дієслова chillen – «ледарювати, розслаблятися», вперше в словнику 2004

Джерело: сформовано авторами на основі [15]

Молодіжна мова відзначається високою креативністю, інноваційністю та варіативністю. При цьому, головні ознаки цього явища – гнучкість, швидка зміна лексики та здатність адаптуватися до нових соціокультурних умов. Дослідження свідчать, що медіа, особливо журнали для молоді, активно формують і стандартизують загальнодержавну молодіжну мову. Використання англіцизмів у молодіжній пресі виконує комерційну функцію: видання орієнтуються на аудиторію і одночасно стимулюють засвоєння нових слів, що збагачує словниковий запас молодих людей [8, с. 134]. Застосування англіцизмів у журналі *Bravo* наочно демонструє глобалізаційний вплив англомовних культур на сучасну німецьку молодіжну мову. Вони формують особливу лексичну систему, у якій традиційні німецькі слова поступово витісняються сучасними англомовними відповідниками. Така тенденція свідчить про динамізм, відкритість і комунікативну гнучкість мовлення молодого покоління, що прагне до інтеграції у міжнародний культурний простір.

Водночас англіцизми не лише змінюють лексику повсякденного спілкування, але й активно проникають у німецькомовний медійний дискурс, який виступає потужним каналом мовної інновації.

Нижче проведено аналіз німецькомовних медійних текстів, який дозволив розробити класифікацію англіцизмів за формальними та семантичними ознаками (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація англіцизмів у німецькомовному медійному дискурсі

№	Тип англіцизмів	Характеристика	Приклади	Приклади в медіатекстах
1	**Прямі запозичення**	Слова, запозичені без змін, адаптовані лише орфографічно або фонетично	*der Job, das Internet, das Team, der Workshop, der Deal*	«Events wie das Open-Air-Kino oder Beachvolleyballtourni ere»; «Überall gibt es Checkpoints, Kameras, Iris-Scanner und WI-FI-Sniffer»
2	**Адаптовані запозичення**	Англійські слова, змінені відповідно до німецької граматичної системи	*testen, kreativ, googeln, mobben, recyceln*	«Der Privatjet sollte am Freitag, dem 13. Juli, abheben»; «Diese Stressreaktionen können problemlos mehrmals am Tag herauf- und wieder heruntergefahren werden»
	Псевдозапози-чення	Утворення на основі англійських слів, але зі зміненим або новим значенням	*das Handy, das Partei-Binge-Watching*	«Als Grund werden ... verbotene Inhalte auf Handy oder Computer genannt»; «Parteitags-Binge-Watching»
4	**Складні (змішані) утворення**	Комбінації англійських та німецьких основ у межах одного слова	*die Hotelbar, die Digitalwährung, der Presseteam, die TV-Autorin*	«Es werde an Skype-Zuschaltungen und schriftliche Stellungnahmen gedacht»
5	**Кальковані слова**	Дослівні переклади англійських виразів	*der Nachtklub, der Klimawandel, soziale Medien, der Fingerabdruck*	«Seit der Finanzkrise von 2008 haben viele Firmen ihre Verschuldung gesenkt»
6	**Слова неповного калькування**	Часткове копіювання англійських слів або структур	*die Luftwaffe, der Freizeitpark, das Bachelorstudium*	«Die Startseite ihrer Website ziert inzwischen eine Großaufnahme des Thomas-Mann-Hauses»

Джерело: сформовано авторами на основі [16; 17; 19; 20]

Як показано у **табл. 2**, англіцизми в німецькому медійному дискурсі охоплюють широкий спектр лексичних типів – від прямих запозичень до складних кальок. Їхнє поширення зумовлене, з одного боку, необхідністю найменування нових реалій, насамперед у сферах інформаційних технологій (*online, digital, display*), економіки (*der Export, exportieren*), соціальних мереж (*Follower, Community*), а з іншого – модними тенденціями та престижем англійської мови як символу глобальної культури.

Разом із тим, у низці випадків англіцизми замінюють уже наявні німецькі слова (*der Report → der Bericht; der Shop → der Laden; das Equipment → die Ausrüstung*), що свідчить не лише про запозичення нових понять, а й про поступове зміщення мовних норм під впливом глобалізаційних процесів.

Таким чином, англіцизми виступають важливим чинником розвитку сучасної німецької мови, сприяючи її динамічності, комунікативній гнучкості та відкритості до глобальних культурних впливів, що забезпечує мовцям можливість ефективної інтеграції у міжнародний соціокультурний простір.

Висновки. Проведений аналіз сучасної німецької мови свідчить, що англіцизми стали невід'ємною частиною лексичного, граматичного та стилістичного середовища. Вони проникають у всі сфери комунікації, від повсякденного мовлення до медіа та реклами, формуючи особливу лексичну систему, де традиційні німецькі слова поступово витісняються сучасними англомовними відповідниками. Інтеграція англіцизмів охоплює іменники, прикметники, дієслова, міжфразові частки, інтер'єкції, слогани та форми вітання, що демонструє їхню універсальність і гнучкість у функціонуванні в німецькому мовному середовищі.

Лексичний і граматичний аналіз показує, що англіцизми активно адаптуються до німецької морфології: дієслова набувають інфінітивного суфікса -en, прикметники утворюються з англійських основ із суфіксом -y, а складні слова та словосполучення поєднують англійські та німецькі або навіть французькі компоненти. Такі процеси дозволяють англіцизмам функціонувати повноцінно, зберігаючи власне значення та передаючи нові семантичні й соціокультурні відтінки.

Особливу роль англіцизми відіграють у молодіжному мовленні, де вони виступають інструментом соціальної ідентифікації та стильової модернізації. Молодіжні журнали, такі як *Bravo*, демонструють інтенсивне використання англіцизмів у рубриках Style, Life та інших, що сприяє їх поширенню серед підлітків та молоді. Тут вони виконують як комунікативну, так і комерційну функцію, стимулюючи засвоєння нових слів і формування сучасного лексикону.

Водночас було з'ясовано, що медіадискурс і реклама виступають ключовими каналами поширення англіцизмів, що дозволяє мовцям швидко освоювати нові концепти та інтегрувати їх у повсякденне спілкування. Англіцизми забезпечують інтернаціональність, полегшують комунікацію та сприяють швидкій адаптації до глобальних культурних і технологічних процесів. Водночас вони викликають дискусії щодо мовного пуризму та збереження національної мовної ідентичності.

Отже, англіцизми є не лише лексичним явищем, а й соціокультурним маркером глобалізації, що впливає на мовну поведінку носіїв німецької мови різного віку. Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз їх впливу на семантичні та граматичні структури, інтеграцію в медійний дискурс, а також на соціопсихологічні аспекти сприйняття англіцизмів у різних вікових і соціальних групах.

Література:

1. Бандурко З. Особливості функціонування запозичених слів у складі сучасної німецької мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2014. Вип. 126. С. 576–579. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/c5ab5177-51d8-43fe-bcec-91a0e28ddbe2

2. Воробель М. М. Шляхи та причини інтеграції англіцизмів у сучасну німецьку мову. *Young Scientist*. 2020. № 3.2 (79.2). С. 6–10. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.2-2 URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/3.2/2.pdf

3. Гойда О. Використання англіцизмів у сучасній німецькій мові. *Мовознавство. Літературознавство*. 2022. С. 243–249. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-37 URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/51_2022/37.pdf

4. Гораєвський Є. О., Курілов А. Г., Лазебна О. А. Англіцизми в сучасному німецькомовному медіаконтенті (на матеріалі публікацій інтернет-версії таблоїда "Bild"). *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Вип. 35. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/trphst_2024_35_15

5. Горюнова М. М., Лобова О. К., Курах Н. П. Англіцизми в німецькій мові: аналіз медійного дискурсу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Журналістика*. 2022. Т. 33(72), № 5(1). С. 159-163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UZTNU_filol_2022_33(72)_5(1)__29

6. Застровська С. О., Семенюк Т. П. Англіцизми та причини їх запозичення в сучасній німецькій мові. *Волинський національний університет ім. Лесі Українки*. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4124/5/anglic.pdf

7. Котвицька В. А. Ад'єктивні та адвербіальні англіцизми в німецькомовному газетно-журнальному дискурсі. *Науковий потенціал та перспективи розвитку філологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2017. С. 81–84. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/%D0%96%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A0.%D0%84.-%D0%96%D1%96%D0%BD%D0%BE%D1%87%D0%B5-%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%BE-non-fiction-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7-%D0%B6%D196%D0%BD%D0%BA%D0%B8-%D0%B1%D1%83%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1

%80%D0%BA%D0%B8-%D0%B2-%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%96-%C2%AB%D0%AF-%E2%80%93-%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BB%D0%B0%C2%BB.pdf#page=81

8. Котвицька В. А. Англіцизми в сучасній німецькій мові: розширення та звуження значень. *Формула компетентності перекладача: матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції*. Київ: НТУУ «КПІ», 2013. С. 133–134. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=MBVIXgVAt74C&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=MBVIXgVAt74C:IWHjjKOFINEC

9. Котвицька В. А. Щодо питання про структуру контекстів уживання англіцизмів у сучасній німецькій мові. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2015. Вип. 17(2). С. 37–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_17%282%29__13

10. Момот М. В. Функціонування англійських запозичень у сучасній німецькій мові. *Перекладацькі інновації: матеріали VIII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції*. Суми: СумДУ, 2018. С. 43–46. URL: https://gf.sumdu.edu.ua/images/naukova-diyalnist/zbirnyk2018.pdf

11. Паничок Т. Я., Кузів М. З. Вплив англіцизмів на розвиток німецької мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 27. Т. 3. С. 74–79. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.3.13 URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/364cf04b-3c07-4c84-b551-f1162c43faa9/content

12. Тіміна А. О., Лазебна О. А. Теоретичні засади вивчення граматичного освоєння запозичень у сучасній німецькій мові. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (73). С. 343–346. URL: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-73

13. Турківська В. Р., Вирста Н. Б., Рокіцька Н. В. Новітні англіцизми в сучасній німецькій та українській пресі (на основі матеріалів журналів "der Spiegel" та "Український тиждень"). *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. 2019. № 11. С. 140-144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvddpufm_2019_11_30

14. Шерстюк О. І. Запозичення англіцизмів як спосіб утворення економічних термінів у німецькій мові. *Науковий журнал «Південний архів» (філологічні науки)*. 2019. Випуск LXXIX. С. 28–31. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2019-79-5

15. Bravo. Hamburg. Heinrich Bauer Verlag. URL: https://www.presseplus.de/BRAVO-Abo?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=DE%20%7C%20DSA%20(Titel)%20%7C%20tROAS%20875%25%2007.08.&utm_id=1001087512&utm_term=&utm_content=303327361563&utm_source_platform=Google+Ads&gad_source=1&gad_campaignid=1001087512&gbraid=0AAAADMHvfe-AkLz0wQ8xusvZ0Zg17tZ8&gclid=CjwKCAjwmNLHBhA4EiwA3ts3mY8D_m_Ah-Q1i0Df7gy2dmjYdIMA1EtV2Lo6-C4GK3rmB-V8fErRnxoCR8UQAvD_BwE

16. Der Anglizismus. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: https://www.dwds.de/wb/Anglizismus

17. DerAnglizismus.*DUDEN*URLhttp://www.duden.de/rechtschreibung/Anglizismus

18. Kovács É. The Impact of English on Present-day German. Vytautas Magnus University, 2015. URL: https://www.vdu.lt/cris/bitstreams/80f21e3a-c5f8-4a12-aaf7-d184202b4746/download

19. Sprachexperte sieht in Anglizismen keine Gefahr. *DIE WELT*. URL: https://www.welt.de/kultur/article120296426/Sprachexperte-sieht-in-Anglizismen-keine-Gefahr.html

20. Was bedeutet Anglizismus auf Deutsch. *Educalingo*. URL: https://educalingo.com/de/dic-de/anglizismus

References:

1. Bandurko, Z. (2014). Osoblyvosti funktsionuvannia zapozychenykh slov u skladi suchasnoi niмets'koi movy [Peculiarities of functioning of borrowed words in modern German]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 126, 576–579. Retrieved from: https://ekhsuir.kspu.edu/items/c5ab5177-51d8-43fe-bcec-91a0e28ddbe2 [in Ukrainian]

2. Vorobel, M. M. (2020). Shliakhy ta prychyny integriatsii anhlytsymiv u suchasnu niмets'ku movu [Ways and reasons of integration of Anglicisms in modern German]. *Young Scientist*, 3.2 (79.2), 6–10. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-79.2-2 Retrieved from: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/3.2/2.pdf [in Ukrainian]

3. Hoida, O. (2022). Vykorystannia anhlytsymiv u suchasnii niмets'kii movi [Use of Anglicisms in modern German]. *Movoznavstvo. Literaturoznavstvo*, 243–249. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-37 Retrieved from: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/51_2022/37.pdf [in Ukrainian]

4. Horaievskyi, Ye. O., Kurilov, A. H., & Lazebna, O. A. (2024). Anhlytsymy v suchasnomu niмets'komovnomu mediakontenti (na materialakh publikatsii internet-versii tabloidu "Bild") [Anglicisms in modern German media content (based on online tabloid "Bild")]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 35, 76–80. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/trphst_2024_35_15 [in Ukrainian]

5. Horiunova, M. M., Lobova, O. K., & Kurakh, N. P. (2022). Anhlytsymy v niмets'kii movi: analiz mediinoho dyskursu [Anglicisms in German: analysis of media discourse]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 33(72) 5(1), 159–163. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UZTNU_filol_2022_33(72)_5(1)__29 [in Ukrainian]

6. Zastrovska, S. O., & Semeniuk, T. P. Anhlytsymy ta prychyny yikh zapozychennia v suchasnii niмets'kii movi [Anglicisms and reasons for their borrowing in modern German]. *Volynskyi natsionalnyi universytet im. Lesi Ukrainky*. Retrieved from: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/4124/5/anglic.pdf [in Ukrainian]

7. Kotvytska, V. A. (2017). Ad'ektivni ta adverbial'ni anhlytsymy v niмets' komovnomu hazetno-zhurnal'nomu dyskursi [Adjectival and adverbial Anglicisms in German press-journal discourse]. *Naukovyi potentsial ta perspektyvy rozvytku filolohichnykh nauk: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 81–84. Retrieved from: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/03/%D0%96%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%A0.%D0%84.-%D0%96%D1%96%D0%BD%D0%BE%D1%87%D0%B5-%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C%D0%BC%D0%BE-non-fiction-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7-%D0%B6%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-%D0%B1%D1%83%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%B8-%D0%B2-%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D1%96-%C2%AB%D0%AF-%E2%80%93-%D0%9C%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BB%D0%B0%C2%BB.pdf#page=81 [in Ukrainian]

8. Kotvytska, V. A. (2013). Anhlytsymy v suchasnii niмets'kii movi: rozshyrennia ta zvuzhennia znachen' [Anglicisms in modern German: extension and narrowing of meaning]. *Formula kompetentnosti perekladacha: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi*

konferentsii, 133–134. Retrieved from: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=MBVIXgVAt74C&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=MBVIXgVAt74C:IWHjjKOFINEC [in Ukrainian]

9. Kotvytska, V. A. (2015). Shchodo pytannia pro strukturu kontekstiv uzhyvannia anhlytsymiv u suchasnii niмets'kii movi [On the structure of contexts of Anglicisms usage in modern German]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia*, 17(2), 37–39. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2015_17%282%29__13 [in Ukrainian]

10. Momot, M. V. (2018). Funktsionuvannia anhliiskykh zapozychen' u suchasnii niмets'kii movi [Functioning of English borrowings in modern German]. *Perekladatski innovatsii: materialy VIII Vseukrainskoi studentskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*, 43–46. Retrieved from: https://gf.sumdu.edu.ua/images/naukova-diyalnist/zbirnyk2018.pdf [in Ukrainian]

11. Panichok, T. Ya., & Kuziv, M. Z. (2022). Vplyv anhlytsymiv na rozvytok niмets'koi movy [Influence of Anglicisms on the development of German]. *Zakarpatski filolohichni studii*, 27(3), 74–79. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.3.13 Retrieved from: https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/364cf04b-3c07-4c84-b551-f1162c43faa9/content [in Ukrainian]

12. Timina, A. O., & Lazebna, O. A. (2019). Teoretychni zasady vyvchennia hramatychnoho osvoiennia zapozychen' u suchasnii niмets'kii movi [Theoretical principles of grammatical mastering of borrowings in modern German]. *Molodyi vchenyi*, 9(73), 343–346. Retrieved from: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-73 [in Ukrainian]

13. Turkivska, V. R., Vyrsta, N. B., & Rokitska, N. V. (2019). Novitni anhlytsymy v suchasnii niмets'kii ta ukrainskii presi (na osnovi materialiv zhurnaliv "der Spiegel" ta "Ukrainskyi tyzhden'") [New Anglicisms in modern German and Ukrainian press (based on "der Spiegel" and "Ukrainskyi tyzhden'")]. *Naukovyi visnyk Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo)*, 11, 140–144. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvddpufm_2019_11_30 [in Ukrainian]

14. Sherstiuk, O. I. (2019). Zapozychennia anhlytsymiv yak sposib utvorennia ekonomichnykh terminiv u niмets'kii movi [Borrowing Anglicisms as a way of creating economic terms in German]. *Naukovyi zhurnal «Pivdennyi arkhiv» (filolohichni nauky)*, LXXIX, 28–31. Retrieved from: https://doi.org/10.32999/ksu2663-2691/2019-79-5 [in Ukrainian]

15. Bravo. (n.d.). Hamburg: Heinrich Bauer Verlag. URL: https://www.presseplus.de/BRAVO-Abo?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=DE%20%7C%20DSA%20(Titel)%20%7C%20tROAS%20875%25%2007.08.&utm_id=1001087512&utm_term=&utm_content=303327361563&utm_source_platform=Google+Ads&gad_source=1&gad_campaignid=1001087512&gbraid=0AAAADMHvfe-AkLz0wQ8xusvZ0Zg17tZ8&gclid=CjwKCAjwmNLHBhA4EiwA3ts3mY8D_m_Ah-Q1i0Df7gy2dmjYdIMA1EtV2Lo6-C4GK3rmB-V8fErRnxoCR8UQAvD_BwE [in Ukrainian]

16. Der Anglizismus. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Retrieved from: https://www.dwds.de/wb/Anglizismus [in German]

17. Der Anglizismus. *DUDEN*. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Anglizismus [in German]

18. Kovács, É. (2015). The Impact of English on Present-day German. *Vytautas Magnus University*. Retrieved from: https://www.vdu.lt/cris/bitstreams/80f21e3a-c5f8-4a12-aaf7-d184202b4746/download [in English]

19. Sprachexperte sieht in Anglizismen keine Gefahr. *DIE WELT*. Retrieved from: https://www.welt.de/kultur/article120296426/Sprachexperte-sieht-in-Anglizismen-keine-Gefahr.html [in German]

20. Was bedeutet Anglizismus auf Deutsch. *Educalingo*. Retrieved from: https://educalingo.com/de/dic-de/anglizismus [in German]

УДК 811.161.2:81'42:323.28

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-743-758

Плеханова Тетяна Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри видавничої справи та редагування, факультет журналістики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-2639-0396

Горбенко Інна Федорівна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра видавничої справи та редагування, факультет журналістики, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-2190-0887

Мочалова Наталія Степанівна старший викладач, кафедра прикладної лінгвістики, Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

ЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ФЕЙКОВИХ НОВИН У МЕДІАТЕКСТАХ

Анотація. У статті проаналізовано лінгвістичні механізми формування фейкових новин у медіатекстах. Основна мета – вивчення специфічних мовних засобів, що сприяють маніпуляції інформацією та формуванню сприйняття реальності в читачів. Сучасне інформаційне середовище насичене дезінформацією, тому важливо ідентифікувати й аналізувати мовні засоби (лексичні та граматичні), що застосовуються для створення фейкових новин. Методологія дослідження охоплює теоретичні й емпіричні підходи. Серед теоретичних методів застосовано аналіз, синтез, абстрагування, індукцію та дедукцію, що дозволяє детально розглянути мовні особливості медіатекстів. Емпіричні методи ґрунтуються на спостереженні реальних прикладів неправдивої інформації, що дає змогу дослідити їхню структуру та риторичні прийоми. У результаті дослідження проаналізовано лексико-граматичні структури медіатекстів, які містять фальшиві новини. Виявлено такі риторичні прийоми, як маніпуляція емоціями, апеляція до авторитетів, які активно застосовуються для впливу на свідомість аудиторії. Наприклад, часте використання емоційно забарвленої лексики може викликати в читача сильні емоції, що призводить до швидшого прийняття інформації без критичного аналізу. Визначено також вплив цих прийомів на сприйняття інформації, що демонструє їхню

здатність змінювати думки та переконання читачів. Дослідження виявило, що для створення ілюзії об'єктивності чи дискусійності чутки часто використовують певні граматичні конструкції. Зокрема, це питальні та умовні речення, які підсилюють враження про багатосторонність інформації, навіть якщо вона однобока або маніпулятивна. У висновках підкреслено, що розуміння лінгвістичних механізмів фейкових новин є важливим етапом підвищення медіаграмотності. Знання про маніпулятивні засоби дає змогу читачам критично оцінювати отриману інформацію та мінімізувати вплив дезінформації. Отже, зростання рівня медіаграмотності в суспільстві є важливим кроком у боротьбі з поширенням фейкових новин та дезінформації загалом.

Ключові слова: дезінформація, медіатексти, маніпуляція, риторичні прийоми, сприйняття інформації, лексичні структури, граматичні структури, медіаграмотність, критичне мислення, мовні засоби.

Plekhanova Tatyana Mykolayivna Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Publishing and Editing, Faculty of Journalism, Zaporizhzhya National University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0003-2639-0396

Horbenko Inna Fedorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Publishing and Editing Department, Faculty of Journalism, Zaporizhzhia National University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0003-2190-0887

Mochalova Nataliia Stepanivna Senior Lecturer, Applied Linguistics Department, National University of Shipbuilding after Admiral Makarov, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

LINGUISTIC MECHANISMS OF CREATING FAKE NEWS IN MEDIA TEXTS

Abstract. This article analyzes the linguistic mechanisms used to generate fake news in media texts. The main goal is to study specific linguistic means that contribute to the manipulation of information and the formation of readers' perceptions of reality. In the conditions of the modern information environment saturated with disinformation, it is important to be able to identify and analyze lexical and grammatical structures used to generate fake news. The research methodology includes theoretical and empirical approaches. Among the theoretical methods used were analysis, synthesis, abstraction, induction and

deduction, which allows us to consider in detail the linguistic features of media texts. Empirical methods are based on the observation of real examples of false information, which allows us to investigate their structure and rhetorical techniques. The study analyzed the lexical and grammatical structures of media texts containing fake news. It identified rhetorical techniques such as emotional manipulation and appeals to authority, which are actively used to influence the audience's consciousness. For example, frequent use of emotionally charged vocabulary can evoke strong emotions in the reader, which leads to faster acceptance of information without critical analysis. The impact of these techniques on the perception of information was also determined, demonstrating how they can change the opinions and beliefs of readers. The study also found that rumors often use certain grammatical constructions, such as questions or conditional sentences, which create the illusion of discussion or alternation, which enhances the impression of the objectivity of the information presented, although in fact it may be one-sided or manipulative. The conclusions emphasize that understanding the linguistic mechanisms of fake news is an important step in increasing the media literacy of the population. Knowledge of manipulative means will help readers critically evaluate the information received and avoid the influence of disinformation. Increasing the level of media literacy in society can be an important step in combating the spread of fake news and disinformation in general.

Keywords: disinformation, media texts, manipulation, rhetorical devices, information perception, lexical structures, grammatical structures, media literacy, critical thinking, language tools.

Постановка проблеми. Поширення фейкових новин у сучасному інформаційному просторі істотно впливає на формування громадської думки, перебіг політичних процесів і соціальну взаємодію. Особливий інтерес для дослідників становлять лінгвістичні засоби їхнього створення, оскільки вони не лише розкривають мовні механізми маніпуляції, а й виявляють соціокультурні чинники, що формують сприйняття інформації.

Дослідження цих механізмів має не лише теоретичну, а й практичну значущість, оскільки сприяє розробленню ефективних стратегій протидії дезінформації. У контексті глобальних медіавикликів аналіз лінгвістичних прийомів, що застосовуються у створенні маніпулятивних новин, дає змогу розкрити їхню структуру та функціональне призначення, а також зрозуміти їхній вплив на когнітивні процеси споживачів інформації.

Отже, вивчення лінгвістичних механізмів дезінформації в медіа-текстах є надзвичайно важливим чинником розвитку медіаграмотності, критичного мислення та збереження інформаційної безпеки суспільства.

Розуміння цих механізмів не лише сприятиме підвищенню рівня обізнаності громадськості про ризики дезінформації, а й формуванню здатності розпізнавати маніпуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури демонструє багатогранність підходів до вивчення дезінформації та її впливу на суспільство. Звернення авторів до різних аспектів проблеми сприяє формуванню комплексного уявлення про сучасні медіавиклики й наголошує на необхідності міждисциплінарного підходу до її вивчення. Зокрема, Л. Шевченко та Д. Дергач аналізують лінгвістичні технології фактчекінгу, підкреслюючи важливість семіотичної гетерогенності в інформаційних текстах. Дослідники акцентують на відмінності між традиційними та новими медіа, що є важливим аспектом для розуміння механізмів сприйняття інформації аудиторією. Це підкреслює необхідність соціальної відповідальності як авторів, так і реципієнтів контенту, оскільки кожен із них відіграє важливу роль у формуванні інформаційного середовища [1]. На медіаграмотності військовослужбовців акцентує К. Яндола, розглядаючи критичне оцінювання інформації як важливий компонент професійної підготовки [2]. Методи виявлення фейкового контенту із застосуванням машинного навчання досліджують В. Праздніков та І. Сугоняк. Автори наголошують на важливості репрезентативних наборів даних, підкреслюючи, що технологічні інновації є потужним інструментом у боротьбі з дезінформацією [3]. Лінгвістичні засоби легітимації аналізує М. Чадюк, виявляючи механізми натуралізації в новинах. Науковиця доводить, що легітимація дій через мову може формувати соціальні норми [4; 5]. Взаємозв'язок між лінгвістичними засобами та мовною політикою в умовах глобалізації вивчають Н. Головчак та співавтори. Вчені підкреслюють важливість адаптації мовної політики до соціокультурних реалій, що є важливим чинником забезпечення ефективної комунікації в багатокультурному середовищі [6]. На впливі публіцистичних текстів на формування суспільної думки акцентують А. Сотникова та І. Кобилінська, демонструючи, як мова використовується для маніпуляції свідомістю читачів. Це ще раз підтверджує необхідність критичного ставлення до сприйняття інформації [7]. Лінгвістичні засоби, що використовуються в наукових текстах, досліджують М. Гарбар та колеги. Зіставлення тез цих авторів із механізмами формування фейкових новин дає підстави стверджувати, що ризики дезінформації можуть проявлятися навіть у науковому дискурсі [8]. Поширення фейкових повідомлень через ЗМІ та їхній вплив на громадську думку аналізує А. Миколаєнко, підкреслюючи важливість медіаграмотності в протидії дезінформації. Саме усвідомлення цих ризиків може допомогти суспільству краще реагувати на

виклики сучасності [9]. Фейки як інструмент гібридної війни досліджує В. Вовк, акцентуючи на їхньому впливі на національну безпеку України. Це підкреслює необхідність комплексного підходу до вивчення фейків у сучасному інформаційному середовищі, оскільки їхній вплив може бути руйнівним для суспільства [10].

Отже, аналіз окресленої проблематики засвідчує багатогранність лінгвістичних механізмів, що використовуються у створенні фейкових новин. Це зумовлює потребу в комплексному підході, який поєднує розвиток медіаграмотності населення з упровадженням технологічних інновацій для протидії дезінформації. Результати сучасних досліджень підтверджують, що ефективна боротьба з фейковим контентом можлива лише за умови консолідації зусиль усіх суб'єктів інформаційного простору – медіа, освітніх інституцій, державних структур та споживачів інформації.

Мета статті – дослідити лінгвістичні механізми створення дезінформаційних новин у медіатекстах та визначити специфічні мовні прийоми, що сприяють маніпуляції інформацією й формуванню викривленого сприйняття реальності в читачів.

Завдання статті:

1) вивчити та класифікувати лексичні й граматичні засоби, які найчастіше використовуються у фейкових новинах;

2) дослідити риторичні прийоми, які застосовуються для переконання читача;

3) проаналізувати вплив лінгвістичних механізмів на когнітивні процеси споживачів інформації, зокрема на формування упереджень і стереотипів, а також на здатність критично оцінювати отриману інформацію.

Виклад основного матеріалу. Визначення неправдивих новин набуває особливого значення в умовах сучасних інформаційних викликів, зокрема в контексті гібридної війни, у межах якої дезінформація є одним із найдієвіших засобів маніпулятивного впливу на суспільну свідомість. Фейкові новини характеризуються навмисним поширенням неправдивої або спотвореної інформації, що має на меті маніпуляцію громадською думкою, підрив довіри до інституцій або дестабілізацію суспільства [11, с. 248].

У цьому контексті лінгвістичний аналіз медіатекстів стає важливим інструментом для виявлення маніпулятивних стратегій, адже сучасне суспільство неможливо уявити без активного впливу реклами та інформаційних джерел, які є невіддільною частиною масової культури. Медіатексти, зокрема новини, формують суспільні думки та переконання, що зумовлює необхідність їхнього детального дослідження. Автори публікацій активно застосовують різні мовні засоби (експресивну лексику,

фразеологію, цитати та сленг) для впливу на свідомість читача. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для аналізу лінгвістичного матеріалу, допомагаючи дослідникам робити об'єктивні висновки про мовні особливості медіатекстів [12, с. 55].

Лінгвістичні механізми, які застосовуються для створення таких новин, часто спрямовані на маніпуляцію свідомістю читачів і формування в них певних емоційних реакцій. У табл. 1 представлено основні лінгвістичні механізми, що розкривають способи, за допомогою яких неправдива інформація впливає на формування інформаційного дискурсу.

Таблиця 1

Лінгвістичні механізми створення фейкових новин у медіатекстах

Лінгвістичний механізм	**Опис**
Використання емоційних слів	Слова, що викликають сильні емоції (страх, гнів, радість) для маніпулювання читачами
Неправдиві факти	Подання інформації без належної перевірки або спотворення фактів
Анонімні джерела	Посилання на неназвані або ненадійні джерела інформації
Суперечливі твердження	Використання суперечностей між різними фактами або думками для створення плутанини
Зловживання статистикою	Використання статистичних даних поза контекстом або маніпуляція цифрами для підтримки хибних тез

Джерело: створено авторами

Як бачимо, фейкові новини формуються за допомогою низки повторюваних лінгвістичних механізмів. Зокрема, використання емоційно забарвлених слів викликає сильні емоції в читачів і сприяє необ'єктивному сприйняттю інформації, що полегшує подальше поширення неправдивих фактів або спотвореної реальності без належної перевірки. Крім того, посилання на анонімні джерела створює ілюзію експертності, водночас знижуючи відповідальність за поширення недостовірної інформації. Таке поєднання прийомів доповнюється використанням суперечливих тверджень, що дезорієнтують читачів і примушують їх сумніватися у власних переконаннях, а також маніпуляцією статистичними даними, коли цифри подаються без контексту або для підтвердження певної тези, що додатково посилює загальний вплив фейкових новин.

Вивчення маніпуляції інформацією є багатогранним процесом, що охоплює різні теоретичні підходи, які дають змогу глибше зрозуміти механізми впливу на свідомість індивіда та суспільства загалом. Одним з основних напрямів є когнітивний підхід, який акцентує на способах сприйняття, обробки й інтерпретації інформації людьми. Він допомагає

виявити, як маніпулятивні техніки, такі як фреймінг або селективне подання інформації, можуть змінювати сприйняття реальності. Іншим важливим аспектом є соціокультурний підхід, що розглядає маніпуляцію в контексті соціальних норм, цінностей та ідеологій, які створюють основу для сприйняття інформації. Комунікаційний підхід аналізує стратегії комунікації та риторичні прийоми, що застосовуються для досягнення маніпулятивних цілей. Сучасні мультимедійні технології розширюють межі цього дослідження, відкриваючи нові напрями для вивчення впливу візуальних елементів та інтерактивних засобів на процеси маніпуляції інформацією [13, с. 40].

Класифікація лексичних засобів, які використовуються у фейкових новинах, є важливим елементом аналізу інформаційної маніпуляції. У цьому випадку метафори й емоційно забарвлені слова виконують визначальну роль у формуванні сприйняття читача. Метафори створюють емоційний контекст, що безпосередньо впливає на когнітивні процеси та може змінювати ставлення аудиторії до подій чи осіб. Наприклад, опис війни як «боротьби темряви зі світлом» або «битви за майбутнє» може викликати в читача позитивні емоції та підтримку певної сторони конфлікту. Водночас негативні метафори, такі як «ворожий наступ» або «загроза миру», формують негативний образ супротивника, що також є елементом маніпулятивної стратегії [14, с. 146].

Крім того, емоційно забарвлена лексика істотно впливає на сприйняття інформації. Її можна поділити на декілька категорій: слова, що викликають сильні емоційні реакції (наприклад, «катастрофічний», «феноменальний»), терміни для опису репортажу (такі як «озвучити», «заявити») та слова, що виражають імовірність (наприклад, «можливо», «ймовірно»). Лексичні засоби створюють конкретний емоційний фон, який може підсилити або спотворити сприйняття інформації. Використання таких слів у фейкових новинах дає змогу маніпулювати думкою аудиторії, подаючи їй певну інтерпретацію подій [15, с. 85].

Маніпулятивні конструкції, що містять спеціально підібрані фрази та граматичні структури, сприяють формуванню упередженого сприйняття, часто навмисно пропускаючи важливі відомості або спотворюючи факти для створення бажаного наративу. У таких умовах інформаційного перенасичення важливо опанувати інструменти перевірки достовірності повідомлень. Серед них можна виокремити ресурси для аналізу зображень та відео, такі як FotoForensics для Error Level Analysis, Findexif.com для перевірки параметрів файлів, Google Maps і Geofeedia для визначення місця розташування, а також Google Search by Image, TinEye і JPEGsnoop для пошуку оригінальних матеріалів та перегляду метаданих [16, с. 75].

Поряд із технічними засобами перевірки, важливу роль у формуванні сприйняття відіграють мовні засоби, зокрема модальні дієслова, які надають висловлюванням певної емоційної забарвленості та впливають на оцінку інформації читачами. Наприклад, фраза «Це може призвести до серйозних наслідків» викликає тривогу, тоді як «Це не є обов'язковим» здатна зменшити рівень напруження. Важливо зазначити, що прагматичний потенціал дієслова реалізується не лише на лексичному, а й на граматичному рівнях: структура речення може як підсилювати, так і послаблювати емоційний вплив повідомлення [17, с. 78]. У цьому контексті розуміння механізмів мовної маніпуляції є надзвичайно важливим для розвитку медіаграмотності та формування здатності аудиторії критично оцінювати інформацію.

Риторичні прийоми, які використовують, зокрема, політичні лідери у своїх промовах, відіграють важливу роль у переконанні, формуванні громадської думки та впливі на емоції слухачів. Промови Володимира Зеленського та Дональда Трампа демонструють ефективність риторичних запитань як засобу підвищення переконливості, оскільки вони спонукають аудиторію до рефлексії й викликають емоційний відгук, що додатково посилює вплив висловленого.

Сила емоційного залучення робить ці прийоми дієвими. Наприклад, Президент України В. Зеленський запитав: «Невже ми можемо дозволити собі забути, якою ціною дається свобода нашому народу?» У цитаті Зеленський апелює до національної пам'яті та колективної відповідальності, утверджуючи необхідність боротьби та солідарності [18].

У своєму пості Трамп зазначив, що «повністю усвідомлює воєнну й економічну ситуацію в Україні та Росії». «Я вважаю, що Україна, за підтримки Європейського Союзу, має можливість боротися та відновити свою територію в її первісному вигляді. З часом, терпінням і фінансовою допомогою Європи, а також НАТО, початкові кордони, з яких розпочалася ця війна, є цілком реальним варіантом. Чому б і ні? Росія безцільно веде війну вже три з половиною роки в конфлікті, який справжня військова сила мала б виграти менш ніж за тиждень», – написав американський президент. У наведеному абзаці риторичне запитання «Чому б і ні?» підкреслює думку Трампа про можливість відновлення територіальної цілісності України [19]. Це запитання не передбачає відповіді, а його функція – спонукати читача до осмислення логіки аргументів. Риторичні запитання часто використовуються для акцентуації певних ідей або привернення уваги до важливих аспектів обговорюваної теми. У цьому випадку Трамп ставить під сумнів ефективність російської військової кампанії, що також зміцнює його позицію щодо підтримки України. Отже, це питання є риторичним, оскільки

його функція полягає в підкресленні певних ідей, а не в отриманні конкретної інформації.

Апеляція до емоцій є ще одним важливим аспектом риторичних прийомів. Вона допомагає оратору налагодити зв'язок з аудиторією на глибшому рівні, сприяючи формуванню довіри. Залучення авторитетних джерел і експертних думок також має критичне значення для зміцнення довіри до висловлених ідей. Коли оратор спирається на думки визнаних експертів, це не лише підвищує його авторитет, але й створює враження об'єктивності й правдивості представленої інформації. Проте варто зазначити, що техніки створення ілюзії експертності можуть бути використані для маніпуляції громадською думкою. Інформація подається у формі, що викликає довіру, хоча насправді вона може бути спотвореною або неповною. Це підкреслює важливість критичного сприйняття та усвідомлення мовних стратегій, які впливають на наше бачення дійсності [20, с. 49].

Аналіз прикладів дезінформації демонструє, як риторичні прийоми та маніпуляції можуть використовуватися для формування хибних уявлень про реальність. Розглянемо три конкретні випадки, кожен із яких ілюструє різні аспекти дезінформації.

Перший приклад – фейк про святкування «дня росії» в Одесі. Цей випадок ілюструє, як відео може бути вирване з контексту й неправильно представлене для створення певного враження. Використання відеоматеріалів, які насправді були зняті в Хабаровську, а не в Одесі, – класичний приклад маніпуляції фактами [21]. Риторичний прийом у цьому випадку полягає в тому, що зображення російських прапорів і закликів «слава росії!» створює ілюзію підтримки агресора українцями, що не лише підриває моральний дух суспільства, а й сприяє внутрішнім конфліктам, посилюючи розбіжності між різними соціальними групами.

Другий приклад стосується неправдивої інформації про скасування статусу захисту для українців у Швейцарії. Тут спостерігається використання маніпулятивних мовних засобів, які викликають страх і невпевненість. Твердження про те, що більша частина території України вважається безпечною, не лише спотворює реальність, але й знижує рівень довіри до західних партнерів. Риторичний прийом полягає у створенні уявлення про поступове відвертання Заходу від України, що може спричинити паніку серед біженців та членів їхніх родин. Метою цього фейку є не лише дезінформація, а й деморалізація осіб, які покладаються на підтримку міжнародної спільноти [22].

Третій приклад – фейкові обкладинки сатиричних видань, які висміюють українських лідерів. У цьому випадку використання підроблених матеріалів спрямоване на дискредитацію політичних діячів через

іронію, насмішки та приниження [23]. Риторичний прийом тут полягає в тому, що сатиричні видання мають певний авторитет, тому їхнє ім'я використовується для надання легітимності неправдивій інформації. Це створює хибне враження, що критика українських лідерів відображає загальноприйняту позицію західних медіа, тоді як насправді вона є маніпулятивним прийомом, спрямованим на формування негативного сприйняття.

Наведені приклади демонструють, як дезінформація будується на риторичних прийомах, що апелюють до емоцій і страхів аудиторії. Усвідомлення цих механізмів є критично важливим для ефективного протистояння фейкам і розвитку критичного мислення в суспільстві. Ставлення населення України та Європи до фейкових новин стало більш критичним, особливо під час війни в Україні й у контексті глобальних викликів, що свідчить про зростання медіаграмотності та усвідомлення важливості перевірки фактів і розсудливості. Водночас розмежування чуток і правди залишається складним завданням, оскільки деякі групи населення, зокрема ті, хто не має доступу до надійних джерел або живе в умовах інформаційного стресу, залишаються вразливими до маніпуляцій.

Відповідно, суспільству надзвичайно важливо продовжувати навчання та розвиток навичок критичного аналізу, що дозволить ефективніше протистояти дезінформації та зміцнити демократичні цінності. З огляду на це, глибоке розуміння того, як мова використовується для конструювання й поширення медіатекстів, є важливим інструментом у боротьбі з маніпуляцією інформацією.

Саме в цьому контексті особливого значення набуває когнітивна лінгвістика – міждисциплінарна галузь, яка вивчає зв'язок між мовою та мисленням, акцентуючи на тому, як мовні елементи репрезентують концепти у свідомості індивідів і суспільства загалом. Слова, словосполучення й тексти не лише передають інформацію, а й структурують наше сприйняття навколишнього світу. Вони слугують інструментами для організації знань і досвіду, дозволяючи розглядати зміст і структуру концептів як одиниці мислення певної соціальної групи, що надає нові можливості для аналізу когнітивних процесів, оскільки мовні конструкції можуть суттєво впливати на сприйняття реальності та формування світогляду [24, с. 191].

Один із важливих аспектів впливу мови на когнітивні процеси полягає у формуванні упереджень і стереотипів. Мовні засоби сприяють закріпленню культурних норм і соціальних установок, що визначають стереотипні уявлення про різні соціальні групи. Наприклад, використання специфічних епітетів або певних фраз може підсилювати негативні асоціації з певними

етнічними чи соціальними групами, формуючи упереджене сприйняття в суспільстві. Це демонструє, що мова не лише відображає реальність, а й активно її конструює, впливаючи на когнітивні процеси як окремих індивідів, так і колективів. Отже, мова є не лише засобом комунікації, а й потужним інструментом соціального впливу.

Мова істотно впливає на критичне мислення та оцінювання інформації. Структура подання даних, вибір слів і риторичні прийоми можуть змінювати сприйняття фактів та подій. Наприклад, маніпуляції з формулюванням можуть викликати певні емоційні реакції або упереджені оцінки. У цьому контексті важливо усвідомлювати, як мовні засоби можуть бути використані для маніпуляції свідомістю аудиторії, особливо в умовах поширення дезінформації. Сфабриковані новини часто експлуатують специфічну лексику та структуру для створення ілюзії правдивості, що може призводити до когнітивних викривлень у сприйнятті реальності.

Отже, лінгвістичні механізми створення фейкових новин у медіатекстах є ефективним інструментом маніпуляції, що ґрунтується на специфічному виборі лексики, риторичних фігурах, структурі тексту та емоційному забарвленні висловлювань для формування спотвореного сприйняття дійсності.

Аналіз і усвідомлення цих стратегій є необхідним для розвитку критичного мислення, що дозволяє оцінювати інформацію об’єктивно, розпізнавати маніпулятивні впливи та сприяє створенню відповідального інформаційного середовища.

Висновки. Дослідження показало, що у фейкових новинах активно використовуються стилістичні засоби, такі як метафори та емоційно забарвлені слова, які створюють певний настрій і впливають на сприйняття інформації.

Граматичні конструкції, зокрема, маніпулятивні форми, сприяють формуванню ілюзії об’єктивності, що знижує критичність сприйняття читачів. Аналіз риторичних прийомів показав, що такі засоби, як емоційна маніпуляція й апеляція до авторитетів, істотно впливають на формування суспільних уявлень. Використання авторитетних джерел і створення ілюзії експертності допомагає переконати читача прийняти інформацію без ретельного аналізу, що підкреслює важливість критичного підходу до медіаконтенту.

Лінгвістичні механізми, застосовані у фейкових новинах, істотно впливають на когнітивні процеси споживачів інформації, що охоплює формування упереджень і стереотипів, які можуть призводити до спрощеного сприйняття складних соціальних явищ. Такі механізми ускладнюють формування в читачів навичок критичної оцінки отриманої інформації.

Важливість цього дослідження полягає в його внеску в підвищення медіаграмотності населення. Знання про риторичні прийоми та їхній вплив на свідомість може допомогти читачам критично оцінювати отриману інформацію та уникати впливу дезінформації. Підвищення рівня медіаграмотності в суспільстві є важливою умовою протидії фейковим новинам і формуванню свідомої, інформованої аудиторії, здатної критично реагувати на виклики інформаційної доби.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні та систематизації лінгвістичних стратегій створення фейкових новин, аналізі їхнього впливу на когнітивні процеси та критичне мислення аудиторії, а також у розробленні методик підвищення медіаграмотності та формування об'єктивного інформаційного середовища.

Література:

1. Шевченко Л., Дергач Д. Лінгвістичні технології фактчекінгу в інформаційних жанрах сучасних мас-медіа. *Актуальні питання української лінгвістики: теорія та практика.* 2024. № 49. С. 77–100. DOI: https://doi.org/10.17721/apultp.2024.49.77-100.

2. Яндола К. Сучасні тенденції формування та розвитку медіаграмотності військовослужбовців. *Українське суспільство в умовах цифрових трансформацій: виклики, тенденції, можливості: монографія.* Дніпро, 2024. С. 392–423. DOI: https://doi.org/10.15421/342475

3. Праздніков В. О., Сугоняк І. І. Моделі та методи машинного навчання для розпізнавання фейкового контенту. *Технічна інженерія.* 2023. № 2(92). С. 131–136. DOI: https://doi.org/10.26642/ten-2023-2(92)-131-136

4. Чадюк М. Легітимація натуралізацією в новинах: механізм, прийоми та мовні засоби. *Актуальні питання української лінгвістики: теорія та практика.* 2023. № 46. С. 128–146. DOI: https://doi.org/10.17721/apultp.2023.46.128-146

5. Чадюк М. Лінгвістичні методи легітимації в ЗМІ. *Мова: класичне - модерне - постмодерне*. 2020. № 6. С. 69–91. DOI: https://doi.org/10.18523/lcmp2522-9281.2020.6.69-91.

6. Головчак Н. І., Зінченко В. М., Письменна І. І. Роль лінгвістичних засобів у формуванні мовної політики в сучасному світі. *Закарпатські філологічні студії.* 2024. Вип. 33. Т. 1. С. 66–73. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.1.11

7. Сотников А., Кобилінська І. Лінгвопрагматичні особливості текстів публіцистичного стилю. *Advanced Linguistics.* 2024. № 14. С. 152–157. DOI: https://doi.org/10.20535/.2024.14.316537.

8. Гарбар М., Навчук Г., Хававчак О. Лінгвопоетика наукового дискурсу: аналіз мовних засобів побудови наукових текстів. *Лінгвістичні студії.* 2024. № 48. С. 61–72. DOI: https://doi.org/10.31558/1815-3070.2024.48.5

9. Миколаєнко А. Фейкові новини в українському медіапросторі: технології експериментальних проектів. *Наукові записки Інституту журналістики.* 2019. № 1(74). С. 29–37. DOI: https://doi.org/10.17721/2522-1272.2019.74.3

10. Вовк В. Фейки як загроза національній безпеці в умовах гібридної війни. *Філософські та методологічні проблеми права.* 2022. № 2(24). С. 80–85. DOI: https://doi.org/10.33270/02222402.80

11. Лавров В., Дудатьєв А. Огляд існуючих методів оцінки ризиків дезінформації в контексті гібридної війни. *Кібербезпека: освіта, наука, техніка.* 2025. № 3(27). С. 248–256. DOI: https://doi.org/10.28925/2663-4023.2025.27.720

12. Білик К. Аналіз лінгвістичних характеристик медіакорпусу за темою «Війна в Україні». *Вісник Житомирського державного університету імені ІванаФранка. Філологічні науки.* 2023. № 1(99). С. 54–74. DOI: https://doi.org/10.35433/philology.1(99).2023.54-74

13. Гришин М. Маніпуляція інформацією: теоретичні аспекти наукового дискурсу. *Інтегровані комунікації.* 2023. № 2(16). С. 38–43. DOI: https://doi.org/10.28925/2524-2644.2023.164

14. Івангородський К., Синявська Л. Виправдання повномасштабної агресії РФ проти України (так звана «СВО») російською академічною «гуманітаристикою»: історіографічний огляд. *Проблеми гуманітарних наук. Серія Історія.* 2023. № 13/55. С. 142–161. DOI: https://doi.org/10.24919/2312-2595.13/55.283182

15. Mishchenko L., Klymenko I. Method for detecting fake news through writing style. *Технічні науки та технології*. 2023. № 4(34). С. 82–90. DOI: https://doi.org/10.25140/2411-5363-2023-4(34)-82-90

16. Доскіч Л. Фейкові новини як новітній інструмент маніпуляції та дезінформації. *Бібліотекознавство. Архівні дослідження. Інформологія.* 2022. № 4. С. 72–77. DOI: https://doi.org/10.32461/2409-9805.4.2022.269809.

17. Кузьмич О. Лексико-граматичні засоби мовної маніпуляції. *Scientific Collection «InterConf+»*. № 25(125). С. 67–79. DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.09.2022.008.

18. Робіть усе, що можете, щоб ми разом вистояли в цій війні за нашу свободу і незалежність – звернення Президента України Володимира Зеленського. *Офіційне інтернет-представництво Президента України.* 2022. URL: https://www.president.gov.ua/news/robit-use-sho-mozhete-shob-mi-razom-vistoyali-v-cij-vijni-za-74041 (дата звернення: 06.10.2025).

19. Ржеутська Л. Зміна риторики Трампа щодо війни РФ: як реагують в Україні. DW: вебсайт. 2025. URL: https://www.dw.com/uk/zmina-ritoriki-trampa-sodo-vijni-rf-ak-reaguut-v-ukraini/a-74121838 (дата звернення: 06.10.2025).

20. Долинський Є. В. Риторичні прийоми у політичних промовах американських лідерів як засоби маніпуляції суспільною свідомістю громадян. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Германістика та міжкультурна комунікація.* 2021. № 1. С. 45–51. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2021-1-7

21. НЕПРАВДА: В Одесі відзначили «день росії» — відео. *Вокс Україна: вебсайт.* 2025. URL: https://voxukraine.org/nepravda-v-odesi-vidznachyly-den-rosiyi-video (дата звернення: 06.10.2025).

22. Фейк: Швейцарія планує скасувати біженський статус для українців. *Детектор медіа: вебсайт.* 2025. URL: https://disinfo.detector.media/post/feik-shveitsariia-planuie-skasuvaty-bizhenskyi-status-dlia-ukraintsiv (дата звернення: 06.10.2025).

23. ФЕЙК: Обкладинка Charlie Hebdo про «50 днів марного опору України». *Вокс Україна: вебсайт.* 2025. URL: https://voxukraine.org/fejk-obkladynka-charlie-hebdo-pro-50-dniv-marnogo-oporu-ukrayiny (дата звернення: 06.10.2025).

24. Приходько Г. Когнітивний напрям у сучасній мовознавстві. *Сучасні дослідження з іноземної філології.* 2025. № 1(27). С. 188–196. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.27.188-196.

References:

1. Shevchenko, L., & Derhach, D. (2024). Linhvistychni tekhnolohii faktchekinhu v informatsiinykh zhanrakh suchasnykh mas-media [Linguistic technologies of fact-checking in information genres of modern mass media]. *Aktualni pytannia ukrainskoi linhvistyky: teoriia ta praktyka – Current issues of Ukrainian linguistics: theory and practice, 49,* 77–100. https://doi.org/10.17721/apultp.2024.49.77-100 [in Ukrainian].

2. Yandola, K. (2025). Suchasni tendentsii formuvannia ta rozvytku mediahramotnosti viiskovosluzhbovtsiv [Modern trends in the formation and development of media literacy of military personnel.]. *Ukrainske suspilstvo v umovakh tsyfrovykh transformatsii: vyklyky, tendentsii, mozhlyvosti: monohrafiia – Ukrainian society in the context of digital transformations: challenges, trends, opportunities: monograph* (pp. 392–423). Dnipro. https://doi.org/10.15421/342475 [in Ukrainian].

3. Prazdnikov, V. O., & Suhoniak, I. I. (2023). Modeli ta metody mashynnoho navchannia dlia rozpiznavannia feikovoho kontentu [Machine learning models and methods for recognizing fake content]. *Tekhnichna inzheneriia – Technical engineering*, *2*(92), 131–136. https://doi.org/10.26642/ten-2023-2(92)-131-136 [in Ukrainian].

4. Chadiuk, M. (2023). Lehitymatsiia shliakhom naturalizatsii v novynakh: mekhanizm, metody ta linhvistychni zasoby [Legitimization by naturalization in the news: mechanism, techniques and linguistic means]. *Aktualni pytannia ukrainskoi linhvistyky: teoriia ta praktyka – Current issues of Ukrainian linguistics: theory and practice, 46,* 128–146. https://doi.org/10.17721/apultp.2023.46.128-146 [in Ukrainian].

5. Chadiuk, M. (2020). Linhvistychni metody lehitymatsii v ZMI [Linguistic methods of legitimation in the media]. *Mova: klasychne – moderne – postmoderne – Language: classical – modern – postmodern, 6,* 69–91. https://doi.org/10.18523/lcmp2522-9281.2020.6.69-91 [in Ukrainian].

6. Holovchak, N. I., Zinchenko, V. M., & Pysmenna, I. I. (2024). Rol linhvistychnykh zasobiv u formuvanni movnoi polityky v suchasnomu sviti [The role of linguistic means in the formation of language policy in the modern world]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, *1*(33), 66–73. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2024.33.1.11 [in Ukrainian].

7. Sotnykov, A., & Kobylinska, I. (2024). Linhvoprahmatychni osoblyvosti tekstiv u publitsystychnomu styli [Linguo-pragmatic features of journalistic style texts]. *Advanced Linguistics, 14*, 152–157. https://doi.org/10.20535/.2024.14.316537 [in Ukrainian].

8. Harbar, M., Navchuk, H., & Khavavchak, O. (2024). Linhvopoetyka naukovoho dyskursu: analiz movnykh zasobiv pobudovy naukovykh tekstiv [Linguopoetics of scientific discourse: analysis of linguistic means of constructing scientific texts]. *Linguistic studies – Linhvistychni studii*, *48*, 61–72. https://doi.org/10.31558/1815-3070.2024.48.5 [in Ukrainian].

9. Mykolaienko, A. (2019). Feikovi novyny v ukrainskomu mediaprostori: tekhnolohii eksperymentalnykh proektiv [Fake news in the Ukrainian media space: technologies of experimental projects]. *Naukovi zapysky Instytutu zhurnalistyky – Scientific notes of the Institute of Journalism*, *1*(74), 29–37. https://doi.org/10.17721/2522-1272.2019.74.3 [in Ukrainian].

10. Vovk, V. (2022). Feiky yak zahroza natsionalnii bezpetsi v umovakh hibrydnoi viiny [Fakes as a threat to national security in the conditions of hybrid war]. *Filosofski ta metodolohichni problemy prava – Philosophical and methodological problems of law*, *24*(2), 80–85. https://doi.org/10.33270/02222402.80 [in Ukrainian].

11. Lavrov, V., & Dudatyev, A. (2025). Ohliad isnuiuchykh metodiv otsinky ryzykiv dezinformatsii v konteksti hibrydnoi viiny [Review of existing methods for assessing disinformation risks in the context of hybrid warfare]. *Kiberbezpeka: osvita, nauka, tekhnika – Cybersecurity: Education, Science, Technique, 3*(27), 248–256. https://doi.org/10.28925/2663-4023.2025.27.720 [in Ukrainian].

12. Bilyk, K. (2023). Analiz linhvistychnykh kharakterystyk mediakorpusu za temoiu «Viina v Ukraini» [Analysis of the linguistic characteristics of the media corpus on the topic "war in Ukraine"]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Filolohichni nauky – Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Philological Sciences, 1*(99), 54–74. https://doi.org/10.35433/philology.1(99).2023.54-74 [in Ukrainian].

13. Hryshyn, M. (2023). Manipuliatsiia informatsiieiu: teoretychni aspekty naukovoho dyskursu [Manipulation of information: theoretical aspects of scientific discourse]. *Intehrovani komunikatsii – Integrated communications, 16*(2), 38–43. https://doi.org/10.28925/2524-2644.2023.164 [in Ukrainian].

14. Ivanhorodskyi K., Syniavska L. (2023). Vypravdannia povnomasshtabnoi ahresii RF proty Ukrainy (tak zvana «SVO») rosiiskoiu akademichnoiu «humanitarystykoiu»: istoriohrafichnyi ohliad [Justification of the Russian Federation's full-scale aggression against Ukraine (the so-called "SVO") by Russian academic "humanities": a historiographical review]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriia Istoriia – Problems of the Humanities. History Series, 13*(55), 142–161. https://doi.org/10.24919/2312-2595.13/55.283181. [in Ukrainian].

15. Mishchenko, L., & Klymenko, I. (2023). Method for detecting fake news through writing style. *Tekhnichni nauky ta tekhnolohii – Technical sciences and technologies, 4*(34), 82–90. https://doi.org/10.25140/2411-5363-2023-4(34)-82-90

16. Doskich, L. (2022). Feikovi novyny yak novitnii instrument manipuliatsii ta dezinformatsii [Fake News as the Newest Tool of Manipulation and Disinformation]. Bibliotekoznavstvo. Arkhivni doslidzhennia. Informolohiia – *Library Science. Record Studies. Informology,4*,72-77.Retrieved fromhttps://doi.org/10.32461/2409-9805.4.2022.269809.[Ukr].

17. Kuzmych, O. (2022). Leksyko-hramatychni zasoby movnoi manipuliatsii [Lexico-grammatical means of language manipulation]. *InterConf, 25*(125), 67–79. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.09.2022.008 [in Ukrainian].

18. Robit use, shcho mozhete, shchob my razom vystoialy v tsii viini za nashu svobodu i nezalezhnist – zvernennia Prezydenta Ukrainy Volodymyra Zelenskoho [Do everything you can so that we can stand together in this war for our freedom and independence - an address by the President of Ukraine Volodymyr Zelenskyy] (2022). *Ofitsiine internet-predstavnytstvo Prezydenta Ukrainy – Official online representation.* Retrieved from https://www.president.gov.ua/news/robit-use-sho-mozhete-shob-mi-razom-vistoyali-v-cij-vijni-za-74041 [in Ukr].

19. Rzheutska, L. (2025). Zmina rytoryky Trampa shchodo viiny RF: yak reahuiut v Ukraini [Trump's change in rhetoric regarding the war with Russia: how are people in Ukraine reacting]. *DW: vebsait – DW: website.* Retrieved from https://www.dw.com/uk/zmina-ritoriki-trampa-sodo-vijni-rf-ak-reaguut-v-ukraini/a-74121838 . [in Ukrainian].

20. Dolynskyi Ye.V. (2021). Rytorychni pryiomy u politychnykh promovakh amerykanskykh lideriv yak zasoby manipuliatsii suspilnoiu svidomistiu hromadian [Rhetorical devices in the american leaders' political speeches as the manipulation ways of the citizens' public consciousness]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Hermanistyka ta mizhkulturna komunikatsiia – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series German Studies and Intercultural Communication, 1,* 45–51. https://doi.org/10.32999/ksu2663-3426/2021-1-7 [in Ukrainian].

21. NEPRAVDA: V Odesi vidznachyly «den rosii» – video [FALSE: “Russia Day” celebrated in Odessa – video] (2025). *Voks Ukraina: vebsait – Vox Ukraine: website.* Retrieved from https://voxukraine.org/nepravda-v-odesi-vidznachyly-den-rosiyi-video. [in Ukrainian].

22. Feik: Shveitsariia planuie skasuvaty bizhenskyi status dlia ukraintsiv [Fake: Switzerland plans to cancel refugee status for Ukrainians] (2025). *Detektor media: vebsait – Media Detector: website.* Retrieved from https://disinfo.detector.media/post/feik-shveitsariia-planuie-skasuvaty-bizhenskyi-status-dlia-ukraintsiv. [in Ukrainian].

23. FEIK: Obkladynka Charlie Hebdo pro «50 dniv marnoho oporu Ukrainy» [FAKE: Charlie Hebdo cover about “50 days of futile resistance in Ukraine”] (2025). *Voks Ukraina: vebsait – Vox Ukraine: website.* Retrieved from https://voxukraine.org/fejk-obkladynka-charlie-hebdo-pro-50-dniv-marnogo-oporu-ukrayiny [in Ukrainian].

24. Prykhodko, H. (2025). Kohnityvnyi napriam u suchasnii movoznavstvi [Cognitive direction in modern language science]. *Modern research in foreign philology – Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii*, *1*(27), 188–196. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2617-3921.2025.27.188-196 [in Ukrainian].

УДК: 81'42:316.77:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-759-772

Подашевська Тетяна Леонтіївна кандидат наук із соціальних комунікацій, заслужений журналіст України, доцент кафедри інформаційної діяльності та зв'язків з громадськістю факультету PR, журналістики та інформаційної політики, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7198-2070

Мочалова Наталія Степанівна старший викладач кафедри прикладної лінгвістики, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

Стрельбіцька Олена Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-1989-8829

ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ ЯК ІНСТРУМЕНТА СОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ В ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню прагматичного потенціалу інтернет-мемів як інструмента соціального впливу в сучасному комунікативному просторі. Уточнено особливості їх функціонування в інтернет-дискурсі, проаналізовано мовну і візуальну структури, а також окреслено ключові механізми впливу на масову свідомість. Висвітлено лінгвопрагматичні та соціокультурні чинники, що зумовлюють ефективність мемів у процесі формування громадської думки і відображення актуальних соціальних процесів.

Особливу увагу приділено прагматичним стратегіям, за допомогою яких меми реалізують іронічне, сатиричне й провокаційне осмислення соціальних і політичних реалій. Розглянуто роль контексту, інтертекстуальності та культурних кодів, що впливають на тлумачення мемів і їх сприйняття різними соціальними групами в онлайн-середовищі.

Показано, що меми є гібридними семіотичними конструкціями, які поєднують текстові, візуальні та символічні елементи. Таке поєднання дає їм змогу виконувати не лише розважальну, а й соціально-регулятивну та критичну функції. Меми формують простір колективної інтерпретації,

слугують каналом вираження суспільних настроїв, емоційних реакцій і засобом самоідентифікації учасників комунікації.

Підкреслено, що прагматичний ефект мемів зумовлений когнітивними та емоційними чинниками, що визначають особливості їх сприйняття та поширення. Завдяки здатності швидко адаптуватися до актуальних подій і культурних контекстів меми набувають рис символічного коментаря та форми колективної рефлексії. Наголошено, що інтернет-меми є вагомим елементом сучасної медіакультури, який відображає ціннісні та ідеологічні тенденції суспільства й впливає на процеси соціальної взаємодії та формування нових дискурсивних практик.

Ключові слова: дискурс, цифрова культура, комунікативні стратегії, масова свідомість, інтертекстуальність, візуальна риторика, соціальні медіа, когнітивна лінгвістика, гумор, маніпуляція, культурний код, медіапростір, соціальна динаміка. інтернет-мем, медіакомунікації.

Podashevska Tetiana Leontiivna PhD in Social Communications, Honored Journalist of Ukraine, Associate Professor, Department of Information Activities and Public Relations, Faculty of PR, Journalism and Information Policy, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7198-2070

Mochalova Nataliia Stepanivna Senior Instructor, Applied Linguistics Department, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0001-6178-6287

Strelbitska Olena Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology, Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-1989-8829

PRAGMATIC POTENTIAL OF INTERNET MEMES AS A TOOL OF SOCIAL INFLUENCE IN ONLINE COMMUNICATION

Abstract. This article explores the pragmatic potential of internet memes as a tool of social influence in modern communicative space. It clarifies the specific features of their functioning within internet discourse, analyzes their linguistic and visual structures, and outlines the key mechanisms through which they influence mass consciousness. The study highlights the linguo-pragmatic and sociocultural factors that determine the effectiveness of memes in shaping public opinion and reflecting current social processes.

Particular attention is given to pragmatic strategies that enable memes to express ironic, satirical, and provocative interpretations of social and political realities. The role of context, intertextuality, and cultural codes influencing the interpretation and perception of memes by various social groups in online environments is examined.

It is demonstrated that memes are hybrid semiotic constructs that combine textual, visual, and symbolic elements. This combination allows them to perform not only an entertaining function but also social-regulatory and critical ones. Memes create a space for collective interpretation, serve as a channel for expressing public sentiments and emotional reactions, and function as a means of self-identification for participants in communication.

The study emphasizes that the pragmatic effect of memes is conditioned by cognitive and emotional factors determining their perception and dissemination. Due to their ability to quickly adapt to current events and cultural contexts, memes acquire the features of symbolic commentary and a form of collective reflection. It is concluded that internet memes are a significant element of contemporary media culture, reflecting the value and ideological tendencies of society and influencing processes of social interaction and the formation of new discursive practices.

Keywords: discourse, digital culture, communicative strategies, mass consciousness, intertextuality, visual rhetoric, social media, cognitive linguistics, humor, manipulation, cultural code, media space, social dynamics, internet meme, media communication.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття спостерігається інтенсивне зростання значення інтернет-комунікації як провідного каналу соціальної взаємодії. Цифрові технології та соціальні мережі суттєво трансформували способи обміну інформацією, механізми формування громадської думки та впливу на масову свідомість. Одним із найвиразніших проявів цих змін є активне поширення інтернет-мемів – коротких візуально-текстових повідомлень, які завдяки динамічності, доступності та емоційній насиченості набули статусу важливого соціокультурного феномена.

Інтернет-мем як елемент сучасної медіакультури виконує низку функцій, зокрема інформаційну, розважальну, емоційно-регулятивну та комунікативну. Водночас сучасні дослідження засвідчують, що його роль не обмежується лише розвагою: мем дедалі частіше постає інструментом соціального впливу, що здатен формувати ставлення до суспільних подій, підтримувати чи заперечувати ідеологічні позиції та транслювати емоційні реакції спільнот на соціально значущі явища.

З огляду на це, багатофункціональність інтернет-мемів зумовлює потребу в поглибленому аналізі їхнього прагматичного потенціалу як специфічного засобу комунікації.

Науковий інтерес до феномена інтернет-мемів посилюється потребою осмислення нових типів комунікативної поведінки користувачів у цифровому просторі. Останніми роками з'явилася значна кількість праць, присвячених семіотичним, когнітивним і соціолінгвістичним аспектам функціонування мемів, однак їхній прагматичний вимір і надалі залишається недостатньо опрацьованим. Зокрема потребує уточнення те, яким чином взаємодіють мовні та візуальні компоненти мемів у створенні впливу на адресата, які комунікативні стратегії забезпечують їхню ефективність, а також яку роль відіграють контекст, інтертекстуальність і культурні коди у формуванні смислів. Актуальність дослідження зумовлена тим, що інтернет-меми стають невіддільним складником соціального дискурсу, зокрема політичного, культурного та освітнього. Вони не лише відображають суспільні настрої, а й активно їх формують, перетворюючись на індикатор соціальних трансформацій. Сучасні медіадослідження свідчать, що завдяки здатності оперативно реагувати на події та транслювати колективні емоції меми виконують соціально-регулятивну функцію і слугують засобом публічної рефлексії.

Отже, постає потреба в ґрунтовному лінгвопрагматичному аналізі інтернет-мемів як інструмента соціального впливу в умовах цифрового суспільства. Розуміння механізмів їхнього прагматичного потенціалу дасть змогу точніше окреслити канали впливу медіатекстів на колективну свідомість і визначити місце мемів у сучасному комунікативному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи сучасні публікації, присвячені тематиці інтернет-мемів, варто зупинитися на праці І. Мудрої, яка наголошує, що в умовах війни меми стають складником медіаконтенту, виконуючи мобілізаційну, підтримувальну та критичну функції [1]. Меми впливають на інтерпретацію подій аудиторією, що, на думку дослідниці, безпосередньо підтверджує соціально-прагматичний потенціал їх використання в кризових дискурсах.

Натомість В. Биков, О. Спірін і А. Пінчук розглядають цифрову трансформацію як процес зміни комунікативних практик і ролей учасників освітнього середовища [2]. Науково-практичний інтерес становить запропонований ними підхід до розуміння цифрових екосистем і мережевої взаємодії як чинників, що опосередковано пояснюють умови, за яких меми набувають здатності до швидкого поширення та впливу на масову свідомість у відкритих комунікативних платформах.

На увагу заслуговують дослідження І. Драча, у яких сформульовано принципи відкритої науки в університетському середовищі [3]. На думку автора, забезпечення прозорості та доступності знань сприяє активнішій циркуляції меметичного інформаційного контенту. Це відбувається завдяки зменшенню обмежень доступу до інформації та розширенню публічних комунікаційних майданчиків, що перетворює меми на інструмент колективної рефлексії.

У звіті Національної академії педагогічних наук України за 2023 рік описано системні зміни у сфері цифрової комунікації в освіті та науці [4]. У документі підкреслено, що в сучасних умовах особливого значення набуває роль цифрових каналів у формуванні установок і поведінкових моделей, на яких ґрунтуються механізми соціального впливу мемів у медіасередовищі.

Питання використання електронних науково-освітніх систем і формування цифрових компетентностей у роботі з ними розглядають І. Іванова, А. Яцишин, Л. Лупаренко та ін. [5]. Науковці дійшли висновку про необхідність розвитку нових медіаграмотних умінь, що корелює з особливостями інтерпретації мемів. Отже, можна стверджувати, що рівень цифрової компетентності безпосередньо впливає на глибину сприйняття та адекватність тлумачення медіатекстів. Зокрема спільноти з вищим рівнем цифрової компетентності виявляють більшу здатність розпізнавати інтертекстуальні зв'язки та прагматичні смисли мемів, що свідчить про взаємозалежність технічних навичок і когнітивних механізмів інтерпретації.

У цьому контексті показовими є результати досліджень, здійснених фахівцями Інституту цифровізації освіти НАПН України, які у своєму аналізі цифрової компетентності сучасного педагога відзначають потребу у формуванні навичок критичного прочитання візуально-текстових матеріалів [6]. Таким чином, підтверджується теза, що сприйняття мемів є не лише культурно, а й компетентнісно зумовленим. З огляду на це, можна дійти висновку, що здатність до критичного аналізу мультимодального контенту безпосередньо визначає рівень комунікативної активності та соціального впливу індивіда в цифровому середовищі.

Подальший розвиток теоретичного осмислення цифровізації освіти представлено в працях В. Кременя, В. Бикова, О. Ляшенка, С. Литвинової та ін. [7]. Науковці детально проаналізували методологічні засади цифровізації та показали, як цифрові платформи структурують комунікаційні процеси й моделі поширення контенту. Вони визначили, що такі показники, як «швидкість», «масштаб» і «резонанс» функціонування мемів, зумовлюють їхню ефективність як інструмента соціального впливу в мережевих медіа.

Поглиблюючи зазначені підходи, В. Барладим, А. Бруяка, А. Ейсмонт та ін. [8] досліджують потенціал віртуальної реальності у формуванні нових

культурних кодів. Автори наголошують, що зростання ролі мультимодальності посилює тезу про гібридну, візуально-текстову природу мемів і визначає їхню прагматичну ефективність у мультимодальних середовищах.

Отже, мультимодальність постає системоутворювальним чинником, який інтегрує когнітивний, комунікативний і соціальний виміри функціонування мемів.

Запит сучасного суспільства на ефективні інструменти опрацювання емоційно забарвлених повідомлень продемонстровано в дослідженні О. Овчарук, І. Іванюк та О. Гриценчук [9].

Науковці проаналізували емоційну насиченість як чинник, що визначає прагматичну силу мемів – їхню здатність об'єднувати, підтримувати чи формувати протестні наративи в освітніх і громадських спільнотах. Водночас на важливості цифрової трансформації в умовах воєнного стану наголошують О. Пінчук і Н. Яськова [10].

Науковці продемонстрували, що в екстремальних контекстах зростає роль коротких візуально-текстових форм, зокрема мемів, які посилюють функції швидкого сенсоутворення та сприяють соціальній координації. Таким чином, меми виконують роль своєрідного інструмента колективної адаптації та підтримання інформаційної стійкості суспільства. Вагомий внесок у розуміння ролі відкритих електронних систем у науковій діяльності зробили С. Іванова, В. Дем'яненко, А. Дудко та ін. [11].

Вчені розглядають мем як тиражований, змінний і керований мережевою логікою «відкритий модуль» культурної інформації. З огляду на це, меми інтерпретуються як структурні одиниці цифрової комунікації, що забезпечують циркуляцію соціально значущих змістів у відкритому інформаційному середовищі.

Досліджуючи феномен цифрової освіти, О. Спірін систематизував ключові поняття та підходи до цифрової комунікації [12]. У його трактуванні зміст мема розглядається як елемент цифрової екосистеми, що бере участь у формуванні мережевих смислів.

Учений підкреслює, що меми є не лише формою розважального контенту, а й повноцінною комунікативною одиницею з прагматичним ефектом, який можна вимірювати через публічні онлайн-дискурси. Отже, у межах цифрової екосистеми мем постає як засіб соціального впливу та механізм смислотворення.

Мета статті – дослідження прагматичного потенціалу інтернет-мемів як інструмента соціального впливу та виявлення мовних, візуальних і контекстуальних механізмів їхнього функціонування в сучасному інтернет-дискурсі.

Завдання статті:

1. Теоретично окреслити феномен інтернет-мема в сучасному комунікативному просторі та визначити його прагматичний потенціал як засобу соціального впливу.
2. Виявити мовні, візуальні й контекстуальні механізми прагматичної дії та показати, як їхня взаємодія формує смисл і впливає на сприйняття адресата.
3. Описати комунікативні стратегії, зокрема іронію, сатиру, провокацію, інтертекстуальність та культурні коди, що забезпечують ефективність мемів у формуванні громадської думки.
4. Проаналізувати соціальні функції мемів у політичному, культурному та освітньому дискурсах і узагальнити їхній вплив на колективну пам'ять та ціннісні орієнтири суспільства.

Виклад основного матеріалу. У сучасному інформаційному суспільстві цифрові технології відіграють провідну роль у забезпеченні комунікації. Життєдіяльність людини тісно пов'язана з засобами цифрової взаємодії. Соціальні мережі, месенджери та платформи коротких відео формують нову культуру спілкування, у межах якої відбувається не лише обмін інформацією, а й створення індивідуальних смислів, символів і емоцій. У цьому контексті інтернет-меми посідають особливе місце, оскільки часто виконують функцію заміни вербальної комунікації. З огляду на це, їх розглядають як важливий елемент масової комунікації, що відображає тенденції культурних змін і суспільних процесів.

Меми можна трактувати як специфічну форму висловлювання, яка поєднує візуальний компонент, текст і підтекст. Ефективність їх сприйняття мемів значною мірою залежить від належності учасників комунікації до спільного культурного простору. Окрім того, зміст мемів часто виходить за межі прямого значення, що зумовлює потребу володіння відповідними культурними чи соціальними кодами для їх розуміння.

Таким чином, щоб збагнути механізм функціонування мемів, важливо враховувати, що їх сприйняття ґрунтується не лише на зображенні чи фразі, а й на колективному досвіді певної соціальної групи. З огляду на це, одні меми набувають вірусного поширення, що спостерігається на сучасних інтернет-платформах, тоді як інші залишаються поза увагою користувачів.

Прагматичний потенціал мемів полягає в здатності не лише передавати інформацію, а й безпосередньо впливати на сприйняття та емоційний стан адресата. Зокрема меми можуть змінювати настрій, формувати емоційну атмосферу, стимулювати обговорення або навіть спонукати до певних дій. У цьому контексті їх розглядають як сучасний

засіб масової комунікації, що поєднує елементи гумору, критики, пропаганди та самоіронії. Розглядаючи меми як інструмент соціального впливу, варто зазначити, що вони активно використовуються в політичних, соціальних і культурних процесах. Меми слугують способом вираження ставлення до влади, реформ чи суспільних явищ. Іноді вони здатні оперативніше й точніше, ніж журналістські матеріали, передавати суспільні настрої. Їхня ефективність полягає в простоті форми та здатності концентрувати складні емоції в лаконічному тексті чи зображенні.

У політичному дискурсі меми часто виконують функцію неформальної критики, висміюючи політичні гасла, поведінку політиків або суспільні стереотипи. Такий спосіб комунікації дає змогу обговорювати складні чи суперечливі питання в доступній і безпечній формі. Через меми користувачі не лише виражають власне невдоволення, а й формують спільне бачення ситуації. Отже, однією з провідних функцій мемів є створення колективного погляду на реальність.

Водночас меми можуть виконувати не лише критичну, а й об'єднувальну функцію. Зокрема в періоди суспільних потрясінь або під час воєнних подій вони слугують засобом підтримки, сприяють формуванню відчуття єдності. У кризових ситуаціях гумор допомагає знижувати рівень тривоги та створює простір для спільного переживання. У таких умовах мем стає інструментом не лише для вираження емоцій, а й для збереження стійкості. Інтернет-меми мають виразну культурну природу, оскільки поєднують мовні, візуальні та символічні елементи сучасної цифрової комунікації. Їхній зміст ґрунтується на символах, алюзіях і текстах, уже наявних у колективній пам'яті. Це можуть бути фрагменти з фільмів, зображення історичних подій, популярні фрази чи політичні слогани. Саме інтертекстуальність забезпечує зрозумілість і привабливість мемів для широкої аудиторії, оскільки знайомий контекст викликає емоційну реакцію та підсилює прагматичний ефект.

Мовна складова мемів відіграє ключову роль у формуванні їхнього смислу, адже саме текст визначає тональність, іронію та комунікативний намір автора. Зазвичай текст мема короткий, але виразний, часто містить іронію, метафору або гіперболу. Завдяки цьому виникає подвійний смисл: буквальний і прихований (те, що сказано, і те, що мається на увазі). Саме багатошаровість робить меми ефективними засобами комунікації, здатними порушувати серйозні питання в жартівливій формі.

Цікаво, що навіть граматичні неточності чи навмисні мовні помилки в мемах можуть виконувати комунікативну функцію. Вони створюють ефект невимушеності, наближаючи мем до повсякденного мовлення, що сприяє підвищенню довіри до повідомлення.

З огляду на психологічний аспект, варто підкреслити, що меми часто використовують для вираження емоцій у ситуаціях, коли складно підібрати слова. Мем дає змогу ідентифікуватися з певною емоцією або досвідом, стаючи каналом співпереживання та полегшуючи спілкування в умовах стресу чи інформаційного перевантаження.

Меми виконують захисну функцію, допомагаючи людині дистанціюватися від проблеми через сміх і самоіронію, особливо в кризові періоди, коли їхня кількість у мережі різко зростає. Це свідчить про використання гумору як засобу колективного відновлення та підтримання емоційної стійкості. У таблиці 1 наведено порівняльну характеристику головних аспектів прагматичного потенціалу інтернет-мемів, що охоплює їхні інформаційну, психологічну, об'єднувальну та терапевтичну функції.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика головних аспектів прагматичного потенціалу інтернет-мемів

Аспект аналізу	Змістова характеристика	Приклади проявів у мемах	Прагматична функція
Мовний	Використання коротких, емоційно насичених висловів, гри слів, іронії, метафори, гіперболи	Фрази типу «це фіаско, братан!», «очікування/реальність», «зрада/перемога»	Створення іронічного ефекту, передача емоцій, формування ставлення до події
Візуальний	Комбінування тексту з образами, символами, впізнаваними персонажами чи сценами	Фото політиків, кадри з фільмів, мемні обличчя («Distracted Boyfriend», «Drakeposting»)	Підсилення смислу, формування візуального коду, впізнаваність контенту
Контекстуальний	Опора на спільний соціальний і культурний досвід користувачів	Мем про черги, бюрократію, воєнну тематику, ціни, політичні події	Залучення аудиторії через спільний досвід і колективну пам'ять
Психоемоційний	Виклик емоцій – сміху, співпереживання, підтримки, протесту	Мем як реакція на кризові ситуації або війни	Розрядка напруги, емоційна стабілізація, формування відчуття єдності

Джерело: авторська розробка

У сучасному медіапросторі меми функціонують як своєрідні носії ідеології, через які транслюються уявлення про добро і зло, справедливість, патріотизм, владу та суспільну мораль. Зазвичай вони відображають не офіційну, а народну позицію, що створює простір для альтернативної комунікації, у межах якої кожен може висловити власну думку, не порушуючи суспільно прийнятих норм.

З огляду на це, меми відображають стан культури певного періоду. Вони швидко втрачають актуальність, проте формують набір символів і фраз, які закарбовуються в колективній пам'яті користувачів. Таким чином, меми можна розглядати як елементи історичної пам'яті інтернет-спільнот.

Окрім того, меми точно фіксують культурний стан суспільства в конкретний момент часу, з'являючись як реакція на події, ситуації чи настрої. Через них можна простежити, що саме турбує людей, як вони ставляться до влади, війни, новин або повсякденних проблем. Швидке поширення мемів зумовлено використанням простої, зрозумілої більшості мови. Більшість мемів існує недовго – лише декілька днів або тижнів, після чого вони зникають. Однак навіть після цього вони залишають по собі слід: окремі фрази, образи чи жарти перетворюються на стійкі культурні маркери, які згодом з'являються в нових контекстах. У такий спосіб формується система символів, що стає частиною культурної пам'яті інтернет-користувачів.

З часом окремі меми повертаються в інформаційний простір, набуваючи нових значень, зокрема їх використовують для опису сучасних подій або вони залишаються в пам'яті як «класика» мемної культури, що слугує знаками певної епохи. Впізнавання знайомого зображення чи цитати дає змогу користувачеві миттєво відновити в пам'яті обставини їхнього виникнення.

Меми виконують не лише розважальну функцію, а й допомагають висловлювати думки, емоції, страхи чи надії. Через них передається ставлення до суспільних подій, іронія або протест. У цьому контексті меми відіграють роль колективної пам'яті, зберігаючи настрої часу, жарти, емоції та способи осмислення подій.

Отже, меми можна розглядати як короткі історії, що відображають колективний досвід. Вони є свідченням епохи, дають змогу простежити реакцію суспільства на виклики, зміни та актуальні проблеми. Саме тому інтернет-меми важливо аналізувати не лише як засіб гумору чи комунікації, а й як елемент сучасної культури, що фіксує дух часу та допомагає зрозуміти особливості колективної свідомості.

Висновки. Інтернет-меми є невіддільним елементом сучасної комунікації, що поєднує інформативність, емоційність і здатність до впливу.

Вони відображають не лише зміст суспільно значущих подій, а й ставлення користувачів до них, виконуючи функцію індикатора суспільних настроїв. У цифровому середовищі меми еволюціонували з простої форми розваги у вагомий інструмент соціального впливу.

Проведене дослідження засвідчує, що прагматичний потенціал інтернет-мемів полягає в інтеграції мовних, візуальних і культурних компонентів, які спільно створюють потужний емоційно-комунікативний ефект. Мем не лише передає інформацію, а й формує ставлення, підсилює чи послаблює певні соціальні позиції, забезпечує можливість вираження іронії, сарказму або протесту в зрозумілій і безпечній формі. У цьому контексті меми виступають чинником впливу на масову свідомість, стаючи складником процесів соціальної регуляції.

Окрім того, інтернет-меми мають як короткочасний, так і тривалий культурний ефект. Вони фіксують окремі моменти суспільного життя, залишаючи після себе систему символів, фраз і візуальних образів, які згодом інтегруються в колективну пам’ять. Отже, меми можна розглядати як специфічні документи епохи, що репрезентують реалії часу крізь призму сприйняття звичайних користувачів.

Таким чином, інтернет-меми не є випадковим продуктом масової культури, а становлять стійке комунікативне явище, що потребує подальшого системного аналізу. Перспективним напрямом майбутніх досліджень є вивчення механізмів формування суспільних смислів у межах мемної комунікації, виявлення прагматичних стратегій, які забезпечують ефективність цього виду дискурсу, а також аналіз національних особливостей мемотворення й порівняння функціонування мемів у різних культурних просторах. Такий підхід сприятиме глибшому розумінню ролі мемів у сучасній медіакультурі та уточненню механізмів їхнього впливу на суспільну свідомість.

Література:

1. Мудра І. Меми як інструмент інформаційної війни: інфодискурс у медіапросторі України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Журналістика*. 2023. № 2(12). С. 45–52. URL: https://doi.org/10.23939/sjs2023.02.081 (дата звернення: 14.10.2025).

2. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. Т. 1. № 1. С. 27–36. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 (дата звернення: 14.10.2025).

3. Драч І. Відкрита наука в університетах: цілі та переваги. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2022. № 1(50). С. 90–93. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/257633 (дата звернення: 14.10.2025).

4. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2023 р.: звіт / за ред. В. Г. Кременя. 2024. DOI: https://doi.org/10.37472/zvit2023 (дата звернення: 14.10.2025).

5. Використання електронних науково-освітніх систем у підготовці та підвищенні кваліфікації наукових і науково-педагогічних працівників: методичні рекомендації / Іванова С. М., Яцишин А. В., Лупаренко Л. А., Дудко А. Ф., Новицька Т. Л., Кільченко А. В., Яськова Н. С., Новицький С. В., Лабжинський Ю. А. Київ: Педагогічна думка, 2020. 113 с. URL: https://surli.cc/herpnx (дата звернення: 14.10.2025).

6. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2023 (Пошук рішень в період війни): зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 21 берез. 2023 р.) / за заг.ред. О. В. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 208 с. URL: https://surl.li/xduxnt (дата звернення: 14.10.2025).

7. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18–19 листопада 2022 р. / В. Г. Кремень, В. Ю. Биков, О. І. Ляшенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, Ю. І. Мальований, О. П. Пінчук, О. М. Топузов. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–49. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223.

8. Методологія використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у закладах освіти: монографія/ Барладим В.М., Бруяка А.В., Ейсмонт А.В., Коваленко В.В., Мар'єнко М. В., Носенко Ю. Г., Семеріков С. О., Сухіх А. С., Шишкіна М. П. ; за ред. М. П. Шишкіної. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 197 с. URL: https://surl.lu/gbcprt (дата звернення: 14.10.2025).

9. Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023». Аналітичний звіт / О. Овчарук, І. Іванюк, О. Гриценчук [та ін.]; за заг. ред. О. Овчарук. Київ: ІЦО НАПН України. 2023. 81 с. URL: https://surl.lu/ermmti (дата звернення: 14.10.2025).

10. Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану: збірник матеріалів. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України, 23 лютого 2024 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 168 с.

11. Відкриті електронні науково-освітні системи у науково-дослідній діяльності: метод. посіб. / Іванова С. М., Дем'яненко В. М., Дудко А. Ф., Кільченко А. В., Лабжинський Ю. А., Лупаренко Л. А., Новицька Т. Л., Новицький С. В., Спірін О. М., Ткаченко В. А., Шиненко М. А., Яськова Н. В, Яцишин А. В. / за наук. ред. проф. О. М. Спіріна. Київ: Педагогічна думка, 2020. 208 с. URL: https://surl.li/iktqjo (дата звернення: 14.10.2025).

12. Спірін О. М. Цифрова освіта. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1096.

13. Адаптивна хмаро орієнтована система навчання та професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти: монографія / Дем'яненко В. М. та ін.; за наук. ред. М. П. Шишкіної. Київ: Педагогічна думка, 2020. 183 с.

14. Методологія використання хмаро орієнтованих систем відкритої науки у закладах освіти: монографія/ Барладим В.М., Бруяка А.В., Ейсмонт А.В., Коваленко В.В., Мар'єнко М. В., Носенко Ю. Г., Семеріков С. О., Сухіх А. С., Шишкіна М. П.; За ред. М. П. Шишкіної. Київ: ІЦО НАПН України, 2023. 197 с.

15. Burov O. Yu., Lytvynova S. H., Semerikov S. O., Yechkalo Y. V. ICT for disaster-resilient education and training. *CEUR Workshop Proceedings*. 2023. P. 1–25. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3482/paper000.pdf (date of access: 14.10.2025).

16. Lukianova L., Ovcharuk O. Information Literacy and Digital Inclusion: Challenges of the Modern Information Educational Environment in Ukraine. *From Digital Divide to Digital Inclusion*. Singapore, 2023. P. 541–565. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4_25 (date of access: 14.10.2025).

References

1. Mudra, I. (2023). Memy yak instrument informatsiinoi viiny: infodyskurs u mediaprostori Ukrainy [Memes as a tool of information warfare: Info-discourse in the media space of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriia: Zhurnalistyka*, 2(12), 45–52. https://doi.org/10.23939/sjs2023.02.081 [in Ukrainian].

2. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Pinchuk, O. P. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Modern tasks of digital transformation of education]. *Visnyk Kafedry YuNESKO "Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia"*, 1(1), 27–36. https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36 [in Ukrainian].

3. Drach, I. (2022). Vidkryta nauka v universytetakh: tsili ta perevahy [Open science in universities: Goals and advantages]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*, 1(50), 90–93. http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/257633 [in Ukrainian].

4. Kremen, V. H. (Ed.). (2024). *Zvit pro diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy u 2023 r.* https://doi.org/10.37472/zvit2023 [in Ukrainian].

5. Ivanova, S. M., Yatsyshyn, A. V., Luparenko, L. A., Dudko, A. F., Novytska, T. L., Kilchenko, A. V., Yaskova, N. S., Novytskyi, S. V., & Labzhynskyi, Yu. A. (2020). *Vykorystannia elektronnykh naukovo-osvitnikh system u pidhotovtsi ta pidvyshchenni kvalifikatsii naukovykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: Metodychni rekomendatsii*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

6. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2023). *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly (2023): Poshuk rishen v period viiny.* Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

7. Kremen, V. H., Bykov, V. Yu., Liashenko, O. I., Lytvynova, S. H., Luhovyi, V. I., Malovanyi, Yu. I., Pinchuk, O. P., & Topuzov, O. M. (2022). Naukovo-metodychne zabezpechennia tsyfrovizatsii osvity Ukrainy: Stan, problemy, perspektyvy [Scientific and methodological support for digitalization of education in Ukraine: State, problems, prospects]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223 [in Ukrainian].

8. Barladym, V. M., Bruyaka, A.V., Eismont, A.V., Kovalenko, V.V., Marienko, M.V., Nosenko, Yu. H., Semerikov, S. O., Sukhikh, A. S., & Shyshkina, M. P. (2023). Metodolohiia vykorystannia khmaro oriientovanykh system vidkrytoi nauky u zakladakh osvity [Methodology of using cloud-oriented open science systems in educational institutions]. In M. P. Shyshkina (Ed.), *Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy.* [in Ukrainian].

9. Ovcharuk, O., Ivaniuk, I., & Hrytsenchuk, O. (2023). Rezul'taty onlain-opytuvannia "Gotovnist i potreby vchyteliv shchodo vykorystannia tsyfrovykh zasobiv ta IKT v umovakh viiny 2023" [Results of the online survey "Teachers' readiness and needs for the use of digital tools and ICT under war conditions"]. *ITsO NAPN Ukrainy.* [in Ukrainian].

10. Pinchuk, O. P., & Yaskova, N. V. (Eds.). (2024). *Tsyfrova transformatsiia naukovo-osvitnikh seredovyshch v umovakh voiennoho stanu.* Kyiv: ITsO NAPN Ukrainy. [in Ukr].

11. Ivanova, S. M., Demianenko, V. M., Dudko, A. F., Kilchenko, A. V., Labzhynskyi, Yu. A., Luparenko, L. A., Novytska, T. L., Novytskyi, S. V., Spirin, O. M., Tkachenko, V. A., Shynenko, M. A., Yaskova, N. V., & Yatsyshyn, A. V. (2020). *Vidkryti elektronni naukovo-osvitni systemy u naukovo-doslidnii diialnosti*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

12. Spirin, O. M. (2021). Tsyfrova osvita [Digital education]. In *Entsyklopediia osvity* (2nd ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].

13. Demianenko, V. M., et al. (2020). *Adaptyvna khmaro oriientovana systema navchannia ta profesiinoho rozvytku vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian].

14. Burov, O. Yu., Lytvynova, S. H., Semerikov, S. O., & Yechkalo, Y. V. (2023). ICT for disaster-resilient education and training. *CEUR Workshop Proceedings*, 1–25. https://ceur-ws.org/Vol-3482/paper000.pdf

15. Lukianova, L., & Ovcharuk, O. (2023). Information literacy and digital inclusion: Challenges of the modern information educational environment in Ukraine. *From Digital Divide to Digital Inclusion*, 541–565. https://doi.org/10.1007/978-981-99-7645-4_25

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2.09 Кримський

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-773-785

Поляруш Ніна Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https//orcid.org/0000-0001-9375-8395

АРАБСЬКІ КАЗКИ У ЗАПИСАХ АГАТАНГЕЛА КРИМСЬКОГО: ТЕМАТИКА ТА АРХІТЕКТОНІКА

Анотація. У науковій студії вперше розглянуто специфіку рецепції вченим енциклопедистом, мовознавцем-поліглотом, перекладачем, етнографом і письменником Агатангелом Кримським арабських казок у його записах на основі збірки «Краса у розумі» – чарівних, побутових, а також казок про тварин.

Під терміном «арабські казки у записах А. Кримського» авторка статті розуміє літературні твори українського письменника-орієнталіста, що ідентифікують фольклорні мотиви Арабського Сходу, в яких досить вільно переказується народний сюжет, але зберігаються основні параметри жанру та народнопоетична традиція арабів.

Поняття «тематики» потрактовано як сукупність головної та залежних від неї тем (предмету пізнання, життєвих явищ, обраних наратором для оповіді).

Натомість термін «архітектоніка» використано у дослідженні з урахуванням концепцій В. Кузьменка, А. Волкова та інших науковців – як загального естетичного плану побудови оповідного тексту казки: гармонійне співвідношення його основних елементів, їх взаємозалежність, взаємозумовленість, взаємозв'язок, супідрядність, що засадничо спричиняє єдність кожної казки як єдиного цілого.

Арабські казки у записах А. Кримського містять у собі все те, на що сподівається реципієнт: цікаву фабулу, романтичну фантастичність, захоплюючий сплав із елементів фантастичного й реального, змалювання далеких і загадкових країн, а також дивовижних пригод. У народних казках арабів зі збірки «Краса у розумі» наявні також трансформації – життя / смерть / життя, що допомагає прискорити розвиток сюжету, оскільки наратор такі події, як смерть героя, а згодом його воскресіння, відтворює стисло, без зайвого ажіотажу та спричинених із цим описів, які уповільнюють, гальмують розгортання подієвої канви.

Внаслідок проведеного дослідження, зроблено висновок про те, що у записах Агатангела Кримського арабські народні казки олітературнились, завдяки чому вони набули нового й ширшого побутування. Йдеться не про різновид перекладу іншомовних казок рідною мовою, а про перенесення оповідних творів на український національний ґрунт, що отримало в літературознавстві назву «національної адаптації».

Перспективи подальших досліджень авторка статті вбачає у вивченні рукописних матеріалів, зразків різних жанрів арабського фольклору, у тому числі й казок у записах А. Кримського, що зберігаються у відділі рукописних фондів Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України.

Ключові слова: Агатангел Кримський, арабістика рецепція, казка, тематика, архітектоніка.

Poliarush Nina Stepanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian Literature, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https//orcid.org/0000-0001-9375-8395

ARABIC FAIRY TALES AS RECORDED BY AGATANGEL KRYMSKYI: THEMATICS AND ARCHITECTONICS

Abstract. The given scholarly study is the first to examine the specific features of the reception of Arabic fairy tales by the encyclopedic scholar, linguist-polyglot, translator, ethnographer, and writer Agatangel Krymskyi. The analysis is based on his collection «Beauty in the Mind» and focuses on the tales of wonder, everyday narratives, and animal tales recorded by Agatangel Krymskyi. Under the term «Arabic fairy tales as recorded by Agatangel Krymskyi», the author of the article understands the literary works of the Ukrainian writer and Orientalist that reflect the folkloric motifs of the Arab East. These texts rather freely reinterpret traditional folk plots while preserving the essential parameters of the genre and the Arab folk-poetic tradition.

The concept of «thematics» is interpreted as a set comprising the main theme and its subordinate ones (that is the subject of cognition and the life phenomena chosen by the narrator for depiction). In turn, the The notion of «architectonics» is interpreted in this study in accordance with the theoretical concepts of Volodymyr Kuzmenko, Anatolii Volkov, and other scholars as the overall aesthetic structure of the narrative text of the fairy tale: the harmonious correlation of its principal elements, their interdependence, interconditionality, interconnection, and subordination, which fundamentally ensure the unity of each tale as an integrated whole.

Arabic fairy tales as recorded by Agatangel Krymskyi contain all the elements that a recipient might expect: an engaging plot, romantic fantasy, a captivating fusion of the fantastic and the real, vivid depictions of distant and mysterious lands, and accounts of extraordinary adventures. In the Arab folk tales from the collection «Beauty in the Mind», there also appear transformations of the life / death / life type, which help to accelerate the development of the narrative. The narrator renders such events as the hero's death and subsequent resurrection concisely, without excessive emotional emphasis or descriptive detail that would otherwise slow down the unfolding of the plot.

As a result of the conducted research, it has been concluded that in Agatangel Krymskyi's recordings Arabic folk tales underwent a process of literary transformation, which allowed them to acquire a new and broader form of existence. This phenomenon should not be regarded as a mere translation of foreign fairy tales into the native language, but rather as the transposition of narrative works onto Ukrainian national ground, a process that literary scholarship is defined as «national adaptation».

The author sees the prospects for further research in the study of manuscript materials and samples of various genres of Arabic folklore, including fairy tales recorded by Agatangel Krymskyi, which are preserved in the Department of Manuscripts and Textual Studies of the Taras Shevchenko Institute of Literature, National Academy of Sciences of Ukraine.

Keywords: Agatangel Krymskyi, Arabic Studies, Reception, Fairy Tale, Thematics, Architectonics.

Постановка проблеми. Наукова, перекладацька, поетична, прозова, епістолярна спадщина Агатангела Кримського – одне з найяскравіших явищ у вітчизняній орієнталістиці. Непересічний історик Сходу, літературознавець і мовознавець, автор численних праць з історії Персії, Туреччини та інших східних народів, знавець перського театру, етнограф, фольклорист, перекладач арабської словесності та фольклорних зразків, А. Кримський зробив дуже багато не лише для України, а й для держав Арабського Сходу, утвердження їхніх літератур серед тих письменств, які щедро віддають свої набутки світові і вдячно сприймають рідною мовою загальнолюдські духовні скарби.

Однак досі залишається неосмисленим і непроаналізованим його доробок у царині відбору, аналізу та перекладу народнопоетичних перлин арабського фольклору, зокрема адаптації арабських казок для українського читацького загалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Десятиліттями протягом тоталітарної епохи ім'я А. Кримського піддавалося остракізмові, його

наукова та художня діяльність замовчувалися. Уперше «Вибрані твори» видатного українського орієнталіста побачили світ у 1965 році. Лише після розпаду СРСР та з початком відродження незалежності в Україні наукова та літературна спадщина А. Кримського поволі почала повертатися «із забуття – в безсмертя» (М. Жулинський). Зокрема, аналізу сходознавчих праць А. Кримського присвятили дослідницьку увагу М. Веркалець [1], Соломія Павличко [2] та інші літературознавці.

Стосовно осмислення казкового епосу варто зазначити, що перші публікації казок з'явилися у XIX ст., зокрема надруковані два випуски «Народних південноросійських казок» І. Рудченка (1869, 1870), «Малоруські народні перекази і оповідання» М. Драгоманова (1876) та інші. З-поміж збирачів і дослідників казок слід назвати також П. Куліша, П. Чубинського, І. Франка, Д. Яворницького, Б. Грінченка, А. Кримського та багатьох інших.

У XX ст., а надто на початку XXI ст., набуває нового наукового імпульсу вивчення творчих взаємозв'язків фольклору й літератури. Усе частіше з'являються студії, у яких ґрунтовно досліджені як прямий, так і опосередкований вплив уснопоетичної традиції на окремі художні твори і на всю творчість того чи іншого митця.

Фольклорні і, зокрема, казкові сюжети, мотиви, образи, жанрово-стильові форми завжди збагачували літературну творчість. Але вплив фольклору на формування літературних жанрів, їх розвиток і функціонування все ж осмислені недостатньо.

У цьому зв'язку неабиякий інтерес та зацікавлення літературознавців викликає фольклористична діяльність Агатангела Кримського, збирача й дослідника як українського фольклору, так і народнопоетичної творчості народів Орієнту.

Мета статті – осмислити специфіку тематики та архітектоніки арабських казок у записах Агатангела Кримського, особливості рецепції українським орієнталістом народнопоетичних зразків Арабського Сходу.

Джерельною базою для статті стала збірка арабських казок у записах А. Кримського «Краса у розумі» [1] та епістолярна спадщина митця періоду двохрічного його стажування (1896-1898) на Близькому Сході з метою поглиблення знань з арабської та інших східних мов.

Виклад основного матеріалу. Казка – один із найпоширеніших жанрів народнооповідальної творчості, «епічне оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною традиційною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії» [3].

Термін «казка» (від слова «казати» – розповідати) як рівнозначний поняттям «баснь», «байка» вперше тлумачиться у словниках Лаврентія Зизанія «Лексисъ, сиръч, речення…» (1596) та Памви Беринди «Лексіконь славенороссκій и именъ тлъкованіє» (1627).

Дослідники вважають, що слова «казка» як означення фольклорного твору побутувало у розмовній давньоруській мові задовго до появи у граматиці Лаврентія Зизанія. Споконвіку народ плекав і передавав нащадкам дивовижні мрії про непереможність добра, правди, про щасливе життя. Адже завжди, в усі часи, як писав один із перших дослідників українських казок видатний учений О. Потебня, потреба народу в щасті, достатку, благополуччі має задовольнятися хоча б у мріях.

Казок у світі не злічити. Відомі вони з найдавніших часів у всіх народів планети. Але їхнє тематичне розмаїття доволі легко пілягає розподілу на казки про тварин, казки чарівні (героїко-фантастичні) та соціально-побутові.

Історично найдавнішими вважаються казки про тварин, головними персонажами в яких виступають звірі та птахи, що уособлюють певні людські риси : лисиця – хитрість, заєць – боягузтво, ведмідь – вайлуватість, вовк – дурість, орел – силу і зухвалість тощо. Давніми також є чарівні (героїко-фантастичні) казки, в яких органічно поєднані міфічне, фантастичне та героїчне начала. На думку дослідників фольклору, більшість чарівних казок сформувалася ще в докласовому суспільстві, коли людина перебувала у великій залежності від сил природи і мріяла подолати численні перешкоди на шляху до щастя. Їх героями виступають безстрашні народні богатирі Вернигора, Вернидуб, Котигорошко та інші.

Захоплювався фольклором, зокрема й казковим епосом, і Агатангел Кримський. Причому, не тільки українською усною народною творчістю, а й фольклором країн Арабського Сходу. Так, упродовж свого двохрічного стажування на Близькому Сході (1896-1898) він жваво листувався з близькими й рідними йому адресатами і майже в кожній кореспонденції занотовував фольклорні зразки арабів. На сторінках бейрутського епістолярію А. Кримського можна знайти чимало роздумів про арабістику як галузь орієнталістики, а також багато висловлювань і про арабські казки.

Скажімо, в кореспонденції до Ю. С. Кримського від 14 вересня 1897 року він іронічно записав : «А знаєш : казки, в яких розповідається, що гірські феї їздять на потоках, дуже розумні казки. По таких улуговинах, які я сьогодні випадково побачив, можна феї промчатися навіть з комфортом, лише б вода потекла в них» [4, с. 234].

А у листі до згаданого адресата від 22 квітня 1898 року молодий науковець зізнався : «Власне, писати нічого. Пишу тільки для того, щоб дати

вісточку про себе. Я дуже багато займаюсь, щоби вчасно закінчити свої заняття. Безліч записаних мною народних арабських казок залишається неперекладеними, доведеться частину їх перекладати російською уже в москві, а це не так науково, як зробити весь переклад тут, на місці. Обробка відомостей про арабську літературу XIX століття тільки вимагає часу, багато записів у мене накидано в чернетках, не дивно, що із-за занятій я не можу вповні укластися і чимала частина книг лежить іще тому на підлозі не запакована; таким чином, останні дні перед самим виїздом доведеться багато метушитися» [4, с. 315].

З інших приватних листів «бейрутського» епістолярію можна довідатися, що А. Кримський та його кореспонденти зібрали казок – 172, прислів'їв – 63, анекдотів – 13 та одну загадку-головоломку. Його рецепція арабського фольклору, зокрема казкового епосу прикметна не тільки глибоким знанням арабської мови й культури, але й бажанням віднайти культурну та історичну єдність між Сходом і Заходом. Український орієнталіст розглядав арабську літературу як невід'ємну частину світової культури, що має значення не тільки для наукових студій, а й для усвідомлення національної ідентичності народу-мовотворця.

З непідробним інтересом він збирав і вивчав арабські казки з циклу «Тисяча і одна ніч», прислів'я та приказки, анекдоти й зразки інших жанрів арабського фольклору. Ще в 90-х рр. XIX ст. молодий учений оприлюднив у львівських журналах кілька художніх інтерпретацій арабських народних пісень, перекладав для дітей арабські казки з «Тисячі і одної ночі» та надрукував їх у дитячому журналі «Дзвінок».

Величезне значення для збірки «Тисяча і одна ніч» має її архітектоніка. У збірці є початок – оповідь, що творить рамку, а фіналу, по суті, немає : до канонічного тексту можна нанизувати нові й нові казки і, таким чином, віддаляти тисяча першу ніч, яку тільки умовно можна вважати фіналом збірки, адже нічого не зміниться в змістовому наповненні зібрання казкового епосу, в його ритмі, якщо додати, наприклад, тисяча другу ніч. А. Кримський творчо запозичив цей принцип побудови для свого майбутнього зібрання арабських казок у власних записах.

Варто зауважити, що молодий науковець приділяв значну увагу українській усній народнопоетичній творчості. Фольклористика українська і фольклористика сходознавча у нього взаємопереплетені між собою. Свого часу П. Попов спостеріг, що в науковій студії «Ходжа Насредін і його "Жарти". Сторінка з історії турецького письменства XIV–XV вв. як матеріал для фольклористів» (1926) учений-сходознавець прагнув допомогти українським фольклористам орієнтуватися в складних міжнародних зв'язках української народної творчості [5]. В цій праці А. Кримський

підкреслив міжнародний, «мандрівний» характер анекдотів про Насредіна. Він не поділяв думку М. Сумцова про те, що в Україну цей «мандрівний» сюжет прийшов через посередництво Західної Європи і при тому книжним шляхом (через проповідників, ченців та ін.). Український вчений-орієнталіст намітив інший, більш природний, усний народнопоетичний шлях, без посередництва верхів.

А. Кримський був прихильником теорії міжнародного обміну фольклорних сюжетів, але, на противагу своїм учителям у фольклористиці – Всеволодові Міллеру й Павлові Житецькому, він ніколи не співчував теорії переваги соціальних верхів у творчості мас. В цьому аспекті позиція Агатангела Кримського дуже схожа на позицію Івана Франка.

Творча співдружність цих двох непересічних постатей – Кримського й Франка – і в літературі, і в літературознавстві становить одну з найцікавіших сторінок у вітчизняній фольклористиці.

У 1896 році у співавторстві з І. Франком А. Кримський опублікував у Львові перекладену обома митцями працю з коментарями і додатками книгу англійського фольклориста В. Клоустона «Народні казки та вигадки, їх мандрівки та переміни». Згадана праця справила потужний вплив на розвиток української фольклористики. Зосібна неабиякого розголосу набула серед наукового загалу теза В. Клоустона про єдність, спільне братство всього людського роду. Іван Франко –також зробив свій внесок в популяризацію арабського фольклору. Донині користуються любов'ю читачів його віршовані казки «Абу-Касимові капці» та «Коваль Бассім». Варто зауважити, що вони не належать до канонічного тексту «Тисячі і одної ночі», а були взяті ним із збірника «Тисяча і один день», що з'явився й німецькою мовою. До «Коваля Бассіма» він дав цілком фахову передмову, де вірно змалював епоху Гаруна ар-Раш іда, одного з головних героїв казки, та атмосферу, в якій жив тоді арабський народ.

Франкові казки – це не просто переклади, а цілком самостійні твори. В рецензії на «Абу-Касимові капці» А. Кримський писав, що автор надав запозиченій з арабської народної творчості фабулі «прекрасну поетичну форму, надав їй великого драматичного і психологічного інтересу, закрасив іще й гумором і збудував на непретензіональній чужій фабулі самостійний твір, високоестетичний, високої художницької вартості...». Ми вбачаємо в «арабських казках» І. Франка яскравий зразок взаємодії двох літератур – української і арабської.

Співпраця А. Кримського з І. Франком у царині фольклористики тривала до самої смерті автора «Лиса Микити».

Під терміном «арабські казки у записах А. Кримського» авторка статті розуміє літературні твори українського письменника-орієнталіста, що

ідентифікують фольклорні мотиви Арабського Сходу, в яких досить вільно переказується народний сюжет, але зберігаються основні параметри жанру та народнопоетична традиція арабів.

Поняття «тематики» потрактовано як сукупність головної та залежних від неї тем (предмету пізнання, життєвих явищ, обраних наратором для оповіді). Натомість термін «архітектоніка» використано у дослідженні з урахуванням літературознавчих концепцій відомих науковців.

Так, скажімо, на думку В. Кузьменка, архітектоніка – «це принцип побудови художнього твору, гармонійне співвідношення його основних елементів, частин у єдине ціле» [6, с. 49].

А. Волков у «Лексиконі загального та порівняльного літературознавства» висловив тотожний погляд – «це загальний естетичний план побудови художнього твору: взаєморозташування його частин, їх ритм, взаємозалежність, взаємозумовленість, взаємозв'язок, супідрядність, що засадничо спричиняє єдність твору як цілого» [7, с. 47–48]. Зрештою, у «Мистецтві слова» А. Ткаченка, в публікаціях М. Наєнка, Г. Штоня зафіксовано такий же кут зору.

Арабські казки у записах А. Кримського містять у собі все те, на що сподівається реципієнт : цікаву фабулу, романтичну фантастичність, захоплюючий сплав із елементів фантастичного й реального, змалювання далеких і загадкових країн, а також дивовижних пригод. У народних казках арабів зі збірки «Краса у розумі» наявні також трансформації – життя / смерть / життя, що допомагає прискорити розвиток сюжету, оскільки наратор такі події, як смерть героя, а згодом його воскресіння, відтворює стисло, без зайвого ажіотажу та спричинених із цим описів, які уповільнюють, гальмують розгортання подієвої канви.

Варто також зосередити увагу на тому, що в записаних українським сходознавцем казках наявні численні прояви інтертекстуальності. Так, уже у першому творі зі збірки «Краса в розумі» – «Казці про Садика» відчутні «інтертекстуальні перегуки». Головні події розгортаються навколо образів бика із золотими рогами та жінки, яка хитрощами змусила хлопця вбити його та викрала роги. *«А в тій череді був величезний бик із золотими рогами. І почала емірова дочка підлещуватися до Садика та вмовляти, щоб зарізав того бика»* [1, с. 4].

У цій казці український сходознавець використав алюзію при зображенні бика. Звернення до згаданої стилістичної фігури простежується зосібна у взаємозв'язку із грецькою міфологією. Агатангел Кримський був глибоко обізнаним із стародавньою культурою Греції. Так, зокрема, алюзія використана митцем з міфа «Європа» : *«Вся шерсть бика-Зевса виблискувала, як золото, тільки на лобі в нього світилась, немов сяйво місяця, срібна*

пляма, золоті роги бика були вигнуті, неначе місяць-молодик…» [8]. Отже, наведена митцем паралель між давньогрецьким міфологічним та арабським казковим персонажами поглиблює у реціпієнта відчуття зневаги до згубної влади золота.

У «Казці про горбаня» А. Кримський звертається до біблійних мотивів, зокрема наводить імена єврейських пророків: *«Я штовхнув цього хворого так, що він покотився сходами й, мабуть, убився. Ой Мойсею! Ой Ароне! Лихо мені, лихо! Давиде і всі дванадцять пророків! Що мені тепер робити?!»* [1, с. 7].

У згаданому творі наявні також і прояви інтертекстуальності крізь призму міфології та релігійних мотивів, ставлення людей до представників різних конфесій. Наратор свідомо нагадує міфічного давньогрецького бога лікування Асклепія. У казці, записаній А. Кримським, горбань – головний персонаж, помер через кістку, яка застрягла у нього в горлі. Протягом кількох днів люди знаходили його, але ніхто не хотів брати на себе вину за смерть людини. До трупа на суді підійшов цирульник і допоміг йому воскреснути: *«Відкривши скриньку з ліками, він вийняв якусь мазь і натер нею горбаневі горло. Після цього тоненьким скальпелем витяг шматок риби з кісткою. Горбань чхнув, випростався…»* [1, с. 9]. Наведена паралель між грецьким богом Асклепієм і цирульником доволі яскрава, оскільки кожен із персонажів мав змогу зцілювати та оживляти людей.

У казці «Про козу, сімох козенят та відьму» реципієнт зустріне ремінісценцію з казки «Вовк та семеро козенят» Братів Ґрімм. Скажімо, у казці «Про козу, сімох козенят та візьму» мама-коза звертається до своїх діточок з проханням: *«Відчиняйте, дітки, я принесла вам молока у вимені, дров і трави на спині»*[1, с. 15]. У братів Ґрімм діалог матері-кози звучить майже так само : *«Діточки рідненькі, діточки маленькі, відімкніться, відчиніться, ваша мати прийшла, вам гостинців принесла!»*[9]. Відрізняються казки лише негативними персонажами : в арабській казці – це відьма, а у літературній казці братів Ґрімм – вовк.

У казці «Одруження царевича з кішкою» йдеться про трьох синів царя, які мали взяти собі ту за дружину ту дівчину, яка зустрінеться там, де впаде випущена ними стріла. *«Батько порадив йому: – Пусти з лука стрілу, де вона впаде, там і візьмеш собі дружину»* [1, с. 18]. Старший і середній брат взяли дівиць із заможних родин, а молодший – кішку. Кішка перетворювалась на дуже красиву й хазяйновиту царівну, проте молодший син цього бачити не міг, але в фіналі твору він дізнався про свою красуню-дружину. У цьому зв'язку можемо згадати відому українську народну казку «Царівна-жаба» : *« – Збирайте ж, – каже, – діти сагайдаки срібні, накладайте стрілочки мідяні й пускайте в чужі землі далекі: хто до кого влучить у двір,*

там тому й молоду брати» [10]. Сюжетні лінії дуже схожі, лише образи головних героїнь відрізняються, у першій казці – кішка, а у другій – жаба.

В арабській казці «Про вранішню зорю й підземний хід до царевича» розповідається про сестру та брата, який жив у підземеллі: *«А царевич, який жив у тому підземному палаці, саме повернувся додому»* [1, с. 23]. Цей персонаж нагадує Люцифера, а сестра його, яку звати Вранішня зоря, – це Венера, що з міфіології означало ранкову зорю [11].

В арабській казці «Чоловік на дереві», записаній А. Кримським, наратор звертається до кількох конфесій : *«О, Мойсею, ти завів євреїв у Єгипет і замучив їх там…», «І ти, Ісусе Христе, прийшов на землю, проголосивши себе сином Божим…», «А ти, Мухаммеде, явився людям і видав себе за пророка!»* [1, с. 36].

Подібний мотив превалює і в творі «Похорон мусульманського собаки». Ще у Стародавньому Єгипті собака уособлював божественну істоту, місія якої полягала у протистоянні чудовиськам, у знищенні супротивників світла та охорони воріт, що вели до святинь. У згаданій казці собака був відданим своєму господареві: *«У побожного Ахмеда був старий собака, який, скільки пам'ятали сусіди, ніколи й ніде не розлучався зі своїм господарем»* [1, с. 41]. Після загибелі собаки, Ахмед не знав, де його поховати. На наш погляд, у цій аналогії закладений прихований сенс, зокрема, у тому, що за міфами Стародавнього Єгипту, божественною істотою був собака Анубіс, який вітав померлих і проводжав їх на березі у передсмертній барці, був присутній у момент зважування їхніх сердець [11].

В арабській казці собака якраз стоїть на перехресті доріг до поховання, якраз у цьому полягає символізм персонажу. Крім того, знову ж поєднано християнство та мусульманство: *«Отче преподобний! Не лайте його! Я напевно знаю, що мій собака – таки християнської породи. Тому не личить ховати його по-мусульманському»* [1, с. 49].

У казці «Побрехач» присутні різноманітні культурні аналогії та особливості арабського суспільства, які мало притаманні українцям, наприклад *: «…баламут прочитав дуже гарну касиду…», «Хіба ж він може бути хаджі?»* [1, с. 52].

Касида в арабській літературі – це віршова форма близькосхідної поезії, яка мала хвалебний характер, вона притаманна літературам Близького і Середнього Сходу, Середньої та Південно-Східної Азії.

Хаджі – це почесне найменування, дане мусульманину, який успішно завершив обряд паломництва в Мекку.

У казці «Плаксій на кораблі» використана ремінісценція з арабської міфології. У творі йдеться про хлопчика, якого кинув мудрець у море, щоб той не боявся шторму. Оповідач робить висновок у фіналі твору: *«Вся*

справа в тому, що як горе, так і радість пізнаються в порівнянні». А в фіналі твору вжито іще одне порівняння : *«Через те й гуріям навіть чистилище здається пеклом, тоді як пекельникам, навпаки, чистилище видається справжнім раєм»* [1, с. 60].

Гурії – в мусульманській міфології – вродливі, вічно юні райські діви [11]. Отже, інтертекстуальність є однією з констант архітектоніки арабських казок у записах А. Кримського.

Чи не найбільшу групу арабських казок становлять соціально-побутові твори. В них розповідається про Правду і Кривду, про стосунки багатого і бідного братів, про злидні, про взаємини між батьками і невдячними дітьми тощо. У казках цієї групи звеличується гуманність, працьовитість, чесність, скромність і розсудливість, а висміюється брехливість, зазнайство, неробство, скупість. Тут не так багато людей надмірної сили, але переважна більшість розумних і мудрих. Мудрими також є вчинки трударів, їхні помисли.

Цілком зрозуміло, що цей поділ казкового арабського епосу в записах А. Кримського на три основні масиви дуже умовний, здебільшого кожна казка має в собі ознаки всіх трьох категорій.

Найвизначальнішою рисою казки є вигадка, творча мрія, фантазія, якою більш чи менш інтенсивно забарвлено кожну оповідку. Сюжет казки завжди викінчений, динамічний. Приваблюють арабські казки виразністю і розмаїттям форм, неповторністю колориту. У них багато дотепного, смішного, мудрого й трагічного. Ця барвистість значною мірою пов’язана з багатою образністю, гнучкістю та милозвучністю української мови, на яку вони перекладені А. Кримським.

Висновки. Внаслідок проведеного дослідження, зроблено висновок про те, що мистецьке освоєння фольклорної спадщини Арабського Сходу, а саме казкового епосу Агатангелом Кримським привнесло у вітчизняну літературу найголовнішу її ідею – ідею гуманізму, непереможності правди й добра.

У записах А. Кримського арабські народні казки олітературнились, завдяки чому вони набули нового й ширшого побутування. Йдеться не про різновид перекладу іншомовних казок рідною мовою, а про перенесення оповідних творів на український національний ґрунт, що отримало в літературознавстві назву «національної адаптації».

Проведений аналіз наукового, літературного та перекладного доробку А. Кримського з арабської літератури засвідчив притаманність цього мистецького феномену до масиву європейського письменства XX століття, внутрішня структура якого передбачає наявність діалогічних зв’язків, є інтертекстуальною за своєю суттю. Внаслідок дослідження встановлено, що

текстуальний простір творів українського орієнталіста побудовано як постійний діалог автора з письменниками Сходу, з українськими попередниками та сучасниками в літературі, із самим собою та своїми героями.

Доробок Агатангела Кримського у сфері арабістики та української фольклористики значний і вагомий. Його праці постали на основі ґрунтовних пошуків і роздумів, а не базуються на припущеннях.

Перспективи подальших досліджень авторка статті вбачає у вивченні рукописних матеріалів, зразків різних жанрів арабського фольклору, у тому числі й казок у записах А. Кримського, що зберігаються у відділі рукописних фондів Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України.

Література:

1.Краса у розумі. Арабські казки у записі Агатангела Кримського для серед. та ст. шк. віку / упоряд., передм. та переказ з арабської Михайла Веркальця; мал. Анатолія Паливоди. Київ : Веселка, 1992. 204 с.

2. Павличко С. Д. Націоналізм. Сексуалізм. Орієнталізм. Складний світ Агатангела Кримського. Київ : Вид-во Соломії Павличко, 2000. 328 с.

3. Потапенко О. І., Кузьменко В. І. Шкільний словник з українознавства. Київ: Український письменник, 1995. 291 с.

4. Кримський А. Ю. Твори в п’яти томах за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. Т. 5. Кн. 2 : Листи з Сірії та Лівану (1896 – 1898). 335 с.

5. Попов П. М. Академік А. Ю. Кримський як дослідник народної поетичної творчості. *Народна творчість та етнографія*. 1961. Кн.3. С. 77-81.

6. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів : Навч. посібн. з літературозн. Київ : Український письменник, 1997. 230 с.

7. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / [за ред. А. Волкова]. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 636 с.

8. Собака в ролі міфічного персонажа: від стародавнього Єгипту до ацтеків.URL:https://tribun.com.ua/uk/102314-pochemu-sobaka-drug-cheloveka-ischite-otvet-v-mifologii (дата звернення: 29.10.2025).

9. Брати Ґрімм. Вовк та семеро козенят. URL:⊳ Вовк та семеро козенят — казка Брати Ґрімм | Читати на Дерево Казок (derevo-kazok.org) (дата звернення: 29.10.2025).

10. Українська народна казка. Царівна жаба. URL: Царівна-жаба– українська казка | Читати на Дерево Казок (derevo-kazok.org) (дата звернення: 29.10.2025).

11. Міфологія. Змії URL: Змій (міфологія) – Вікіпедія (wikipedia.org) (дата звернення: 29.10.2025).

References:

1. Verkaltets, M. (Ed. & Trans.). (1992). Arabski Kazky u Zapysi Agatangela Krymskogo dlia sered. ta st. shk. viku [*Beauty in the Mind: Arab tales recorded by Ahatanhel Krymskyi for middle and senior school age*] (A. Palyvoda, Illus.). Kyiv: Veselka [in Ukrainian].

2. Pavlychko, S. (2001). Natsionalizm, seksual′nist′, oriyentalizm: skladnyy svit Ahatanhela Kryms′koho [Nationalism, sexuality, orientalism: the complex world of Agathangel Krymskyi]. Kyyiv Osnovy. [in Ukrainian].

3. Potapenko, O. I., & Kuzmenko, V. I. (1995). *Shkilnyi Slovnyk z Ukrainoznavstva* [*School Dictionary of Ukrainian Studies*]. Kyiv: Ukrainskyi Pysmennyk [in Ukrainian].

4. Krymskyi, A. Yu. (1973). *Tvory v piaty tomakh. T. 5. Kn. 2 : Lysty z Sirii ta Livanu (1896–1898). [Works in Five Volumes. Vol. 5, Book 1. Letters from Syria and Lebanon (1896–1898)]*. I. K. Bilodid (Ed.). Kyiv : Naukova Dumka [in Ukrainian].

5. Popov, P. M. (1961). Akademik A. Yu. Krymskyi yak Doslidnyk Narodnoi Poetychnoi Tvorchosti [Academician A. Yu. Krymskyi as a researcher of folk poetic creativity]. *Narodna Tvorchist ta Etnohrafiia – Folk Art and Ethnography*, 3, 77-81 [in Ukrainian].

6. Kuzmenko, V. I. (1997). *Slovnyk literaturoznavchykh terminiv : Navchalnyi posibnyk z literaturoznavstva [Dictionary of literary studies terms: A textbook on literary studies]*. Kyiv: Ukrainskyi pysmennyk [in Ukrainian].

7. Volkov A. R. (2001). *Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva [Lexicon of General and Comparative Literature Studies]*. Chernivtsi: Zoloti lytavry [in Ukrainian].

8. Sobaka v roli mifichnoho personazha: vid starodavnoho Yehiptu do atstekiv [The Dog as a Mythical Figure: From Ancient Egypt to the Aztecs]. *Tribun*. Retrieved from https://tribun.com.ua/uk/102314-pochemu-sobaka-drug-cheloveka-ischite-otvet-v-mifologii (date of access :October 29, 2025) [in Ukrainian].

9. Braty Grimm. Vovk ta semero kozeniat [Brothers Grimm.The Wolf and the Seven Little Kids]. Derevo Kazok. Retrieved from: https://derevo-kazok.org/vovk-ta-semero-kozenyat-brati-grimm.html (date of access :October 29, 2025) [in Ukrainian].

10. Ukrainska narodna kazka. Tsarivna Zhaba [Ukrainian Folk Tale. The Frog Princess]. Retrieved from https://derevo-kazok.org/tsarivna-zhaba-ukrainska-kazka.html (date of access :October 29, 2025) [in Ukrainian].

11. Mifolohiia. Zmii [Mythology. Snake]. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Змій_(міфологія) (date of access :October 29, 2025) [in Ukrainian].

УДК 811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-786-800

Продан Андрій Іванович аспірант кафедри української мови та славістики, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https//orcid.org/0009-0002-6496-1962

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СМИСЛІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ВОЄННОЮ ТЕМАТИКОЮ, В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПІСНЯХ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей відображення концептуальних смислів воєнної тематики в українських народних піснях в різні історичні періоди. Автор відзначає актуальність проблематики, оскільки українські народні пісні є неоціненним здобутком нації, в яких закодовано цінну історичну інформацію про події різних епох та ставлення народу до них. Особливу увагу приділено концептуалізації смислів воєнної тематики часів Київської Русі, доби козацтва та нового періоду, які мають свою специфіку.

У дослідженні простежено, що воєнна тематика в українських народних піснях втілена завдяки використанню відповідних лексем, фразеологізмів, метафор, демінутивних утворень, дискурсивних маркерів тощо. Автор висвітлює трактування дефініції «концепт» у фольклористиці та його значення з позиції науковців Л. Снігирьової, Ю. Собори, К. Трачук та інших. Вербалізацію концепту «війна» висвітлювали В. Верьовкін, Ю. Плетенецька.

Наголошено, що концепт війни часто має символічний характер і передається у відповідних образах, символах. Вкрай важливим є дослідження концептуальних смислів воєнної тематики в українських народних пісень у ретроспективі, оскільки по-різному висвітлюються образи воїна-захисника, ворога, специфічні асоціативні образи хмари (чорна хмара, що символізує наступ), ріки (кровопролиття), шаблі (сонячний промінь), жінки як уособлення туги та болю втрати. Усвідомлення концептуальних смислів дозволяє збагнути унікальність національного світогляду, мовних засобів та культурних кодів українського народу. Водночас українські народні пісні через концептуальні смисли війни сприяють етнічній єдності, мобілізації сил у боротьбі та захисті. Український фольклор містить не просто відомості про історичні події окремого періоду, а кодує інформацію про суспільні настрої, ставлення народу до тих чи інших воєнних дій. Українські народні пісні воєнної

тематики акумулюють колективну пам’ять, героїзм, незламність та невгамовний біль втрат і плати за свою свободу.

Практична цінність роботи полягає у виокремленні символічних образів та значень воєнної тематики, відображених в українських народних піснях, як важливої складової фольклору. Результати дослідження концептуальних смислів воєнної тематики в українській етнокультурі можна використати на уроках української мови та літератури, історії України, в позакласній роботі для виховання патріотизму, розширення світогляду та осмислення ключових подій, які відіграли важливу роль у становленні державності та збереженні національної ідентичності.

Ключові слова: концепт, концептуальні смисли, українські народні пісні, національна ідентичність, козаки, вороги, художні образи, війна, фольклор.

Prodan Andrii Ivanovych postgraduate student of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, https//orcid.org/0009-0002-6496-1962

CONCEPTUALIZATION OF MEANINGS RELATED TO MILITARY THEMES IN UKRAINIAN FOLK SONGS

Abstract. The article is devoted to the study of the features of the reflection of conceptual meanings of military themes in Ukrainian folk songs in different historical periods. The author notes the relevance of the issue, since Ukrainian folk songs are an invaluable achievement of the nation, which encode valuable historical information about the events of different eras and the people's attitude to them. Special attention is paid to the conceptualization of the meanings of military themes of the times of Kievan Rus, the era of the Cossacks and the new period, which have their own specifics.

The study shows that military themes in Ukrainian folk songs are embodied through the use of appropriate lexemes, phraseological units, metaphors, diminutive formations, discursive markers, etc. The author highlights the interpretation of the definition of "concept" in folklore studies and its meaning from the position of scientists L. Snigirova, Yu. Sobora, K. Trachuk and others. The verbalization of the concept of "war" was highlighted by V. Veriovkin, Yu. Pletenetska.

It was emphasized that the concept of war often has a symbolic nature and is transmitted in the corresponding images, symbols. It is extremely important to study the conceptual meanings of the war theme in Ukrainian folk songs in

retrospect, since the images of the warrior-defender, the enemy, the specific associative images of the cloud (black cloud, symbolizing the attack), the river (bloodshed), the saber (sunbeam), the woman as the personification of longing and the pain of loss are highlighted in different ways. Awareness of conceptual meanings allows us to understand the uniqueness of the national worldview, linguistic means and cultural codes of the Ukrainian people. At the same time, Ukrainian folk songs, through the conceptual meanings of war, contribute to ethnic unity, mobilization of forces in struggle and defense. Ukrainian folklore contains not only information about historical events of a particular period, but also encodes information about public sentiments, the attitude of the people to certain military actions. Ukrainian folk songs on war themes accumulate collective memory, heroism, indomitability and the insatiable pain of losses and the price for their freedom.

The practical value of the work lies in the isolation of symbolic images and meanings of war themes, reflected in Ukrainian folk songs, as an important component of folklore. The results of the study of the conceptual meanings of war themes in Ukrainian ethnoculture can be used in lessons of the Ukrainian language and literature, the history of Ukraine, in extracurricular work to educate patriotism, broaden the worldview and comprehend key events that played an important role in the formation of statehood and the preservation of national identity.

Keywords: ukrainian folk songs, national identity, Cossacks, enemies, artistic images, war, folklore.

Постановка проблеми. Українські народні пісні на воєнну тематику є неоціненним культурним феноменом, який кодує та транслює багатовікову історію становлення української державності, боротьби за збереження національної ідентичності та можливість жити на рідній землі. В українських народних піснях віддзеркалюється багатовіковий досвід народу зі стійкою концептуалізацією смислів та формування провідних національних ідей, образів та цінностей, що пов'язані з війною.

Концептуальні смисли воєнної тематики в різні історичні періоди експлікують саможертовність та героїзм українців у боротьбі з ворогом задля захисту рідної землі; неосяжні, кровопролитні втрати, сум та горе і водночас надію на світле майбуття та прагнення до свободи і незалежності.

Розглядаючи концептуальні смисли воєнної тематики в історичному контексті, відображені в українських народних піснях, можна не лише здобути інформацію про відповідні історичні події, а й простежити суспільні настрої того часу, осягнути характер впливу музичного фольклору на народну свідомість.

Враховуючи, що зараз Україна перебуває в стані війни та змушена вкотре відстоювати своє право на збереження державності та національної ідентичності, окреслена тема набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості вербалізації концепту «війна» розглянуто в наукових розвідках В. Верьовкіна [1], Плетенецької Ю. [6]. Специфіку українського музичного етносу в різні історичні періоди висвітлено в наукових працях таких учених, як О.Компанієць, В.Масненко [2], І. Кривошея І. [3], А. Нємцев [4], С. Панцьо, Л. Вакарю [5], В. Шеремета [10]. Значення концепту проаналізовано в наукових дослідженнях Л. Снігирьової [7], Ю. Собори [8], К. Трачук [9] та інших.

Мета статті – дослідження особливостей відображення концептуальних смислів воєнної тематики в українських народних піснях упродовж різних історичних періодів.

Виклад основного матеріалу. Для детального розгляду концептуальних смислів доцільно зосередити увагу на тлумаченні поняття «концепт» у науковій парадигмі. Фактично його можна трактувати як національний образ, ускладнений особливостями індивідуального уявлення. З іншого боку, концепт можна розглядати як певну варіацію тлумачення особистістю власного життєвого досвіду. Узагальнене, абстрактне сприйняття будь-якого концепту допомагає закріпити відповідний досвід та реалізувати самопізнавальну діяльність стосовно нього. Концепти у фольклорі є своєрідними посередниками між словами та їх значеннями на різних рівнях сприйняття: перцептивному, когнітивному та комунікативному. Дефініцію концепту у фольклористиці трактують як ментальний генотип, архетип, першообраз, що уособлює національну історію, самобутність, традиції, звичаї, обряди, вірування, переживання певної етнічної спільноти за тривалий період часу. Фольклорні концепти формуються завдяки свідомим та мимовільним асоціаціям, встановленню асоціативних зв’язків на основі переживань або емоційних станів, специфіці культурного та історико-порівняльного сприйняття. Концептуальний механізм фольклору українців має характерологічні особливості, виражені в певних поняттях. Такі концепти дозволяють вибудувати асоціативний ряд та завдяки порівняльному методу встановити диференційні ознаки певного явища і його вплив на людей. У фольклорі концепти можуть називати та виражати значення певного об’єкта, розкривати його внутрішній характер, створювати умови для більш глибинного пізнання, навіть на підсвідомому рівні. На думку Ю. Собори, аналіз концептів у фольклорі передбачає важливість його осмислення та тлумачення, тому доцільно зосереджувати увагу не просто на конкретній характеристиці об’єкта чи явища, а радше на його сприйнятті, вживанні, розумінні.

Фактично досліджуваний концепт у фольклорі є відображенням культурного коду національної свідомості, що полягає в осмисленні та безпосередньому впливі на представників етносу [8, с. 42].

Щодо фольклорного концепту, то його можна трактувати як сталу складову фольклорної свідомості, яка передається вербально через слово та інші структурно-семантичні форми і забезпечує розкриття ієрархії цінностей, різних складових життєвого досвіду, у тому числі мовні, естетичні, сенсорні, релігійні, гендерні компоненти. Концепти є важливими виразниками культурних смислів, які виражаються різними способами через такі форми: мотив у сюжетно-мотивних комплексах, етноконстанта в усталених виразах, в символічних образах, у виразових засобах (епітетах, метафорах, порівняннях) тощо. Вербальна форма фольклорного концепту дозволяє створювати живі, образні та емоційно-насичені вирази. Її застосування важливе для передачі культурних цінностей, традицій, уявлень етносу через різні літературні жанри та мовні засоби. Акціональна форма концепту сприяє передачі етнічних особливостей через дії, події та вчинки, що дозволяє висвітлити провідні ідеї та поняття, які пов'язані з відповідним концептом. Такий підхід застосовується для пояснення життєвих ситуацій та подій, що передають конкретні концептуальні значення [9, с. 233].

Отже, концепт є багатовимірним психоментальним утворенням із накопиченими етнічними, фольклорними та лінгвокультурними компонентами і відіграє провідну роль у формуванні колективної свідомості суспільства. Концептуальні смисли є ключовими та глибинними ідеями, завданнями, що визначають світоглядну значущість, предмет та методи дослідження. Вони дозволяють відобразити усвідомлення різних фольклорних жанрів як матриці колективної пам'яті, носіїв етнічної історії, предмета відображення національної ідентичності та системи етнічних цінностей.

Українські народні пісні є віддзеркаленням душі народу, що відображає різні грані його життя та приречена на безсмертя. У наділенні лірико-епічної тональності провідне місце в українських народних піснях посідає етномаркувальний образ війни [5, с. 387].

Дослідження концептуальних смислів воєнної тематики в українських народних піснях має вагоме значення, оскільки експлікують уявлення та спогади українців про реалії, які були в різні історичні періоди ще із часів Київської Русі. Упродовж тривалого часу усна народна творчість слугувала практично основним способом фіксації історичних подій, відображенням народної мудрості, ідеалів, світоглядних орієнтирів та життєвого досвіду українців. Основним мотивом воєнної тематики часів Київської Русі виступає похід – військова експедиція під супроводом князів (Аскольда,

Олега, Ігоря на Константинополь тощо). Військові походи на Візантію є важливим фактором легітимізації князівської влади в Київській Русі на міжнародній арені, адже в результаті кожного походу укладались мирні договори. Похід князя Володимира Великого на Корсунь відображає ритуали та відіграє важливу роль у процесі державного прийняття Руссю християнства з Візантії. Висвітлення військових досягнень, як прикладу для наслідування, є змістом дидактичного призначення в процесі вивчення історії України та української літератури («Повчання дітям» Володимира Мономаха), художніх творів епічного жанру («Слово о полку Ігоревім»). Війна виступає провідним мотивом прозового та поетичного епосу фольклору, що дозволяє визначити особливості концептуальних уявлень про війну як відображення окремих матеріальних і духовних культур східних слов'ян. Важливою особливість вербалізації концепту війни в народних піснях княжої доби є практика найманої служби. Наприклад: «Ой чуємо там доброго пана, що платить добре за служеньку…». У подальшому іноземні володарі висвітлюються як ворожа сила. Поширеним вербалізатором концепту «війна» виступають сталі чи напівсталі словосполучення, тобто нерідко концептуалізоване поняття війни виражається ідіоматично: «Коником грає, військо збирає…» Частими є вживання фразеологізмів, що відображають військові процеси: «виїхати на війну», «став побоєм», «військо рихтує». Вживаними також є взаємозворотні дієслова: «воюватися», «муштруватися», що висвітлюють суперництво, змагання. З іншого боку, концептуальні смисли воєнної тематики того часу в народних піснях відображають перелік дій із предметними військовими атрибутами. Наприклад, вживаними є вирази «звів хоругву», «коником грає» [1, с. 43].

У більшості вербальних форм того часу немає прямих мілітарних виразів дії, а швидше передається повсякденна діяльність. Проте в цих вербальних виразах є точна вказівка на напрям руху, силову інтенсивність та спрямованість руху, звукові характеристики. Наприклад, «мечем звів», «лучком забряжчав», «коп'єм махає» тощо. Відповідні лексеми висвітлюють звукову та візуальну агресію, що може бути притаманна не лише людині, а й іншим живим істотам. До вербалізації концепту воєнної тематики нерідко додаються додаткові культурні конотації. Наприклад, використовуються лексеми-номінатори, що поєднують військові ознаки з явищами природи та ускладненими протистояннями: «Хвалиться конем перед королем, перед панною гострою шаблею». У таких виразах ключові об'єкти утворюють пари за гендерною ознакою: кінь/король, а панна/шабля. Міфологічний смисл мають поєднання зброї з явищами природи: «Засяяли шаблі як сонце за хмарами…». У цьому контексті шабля ототожнюється із променем Сонця, що є досить архаїчним відображенням атрибутів богів

слов'янського пантеону. До прикладу шабля, як сонячний промінь, відображає зброю, що є атрибутом Перуна. У контексті воєнної тематики розглядаються концепти агресії, ворогів, смерті, лицарства, слави тощо. Напівідіоматичні словосполучення виражають агресію як складову воєнної тематики: «Я ж твоє царствечко да коником витопчу…» Концепт ворога апелюється лексемами, що відображають релігійні мотиви: «цар невірний», «Невір-земля».

Рідше уявлення про війну вербалізуються через посаду військового і, як правило, виражаються у поняттях царя, князя, полону, неволі, поразки, травми, що відображаються в описі складних взаємин Київської Русі з кочовими племенами: «Орда забрала, в полон загнала…» [1, с. 44].

Концептуальні смисли військової тематики українського фольклору часів Київської Русі транслюють важливі події в історії України із часів княжої доби та зберігають деякі дохристиянські язичницькі мотиви. Архаїчну міфологічну мотивацію мають поєднання зброї та інших військових атрибутів із природними процесами і явищами, які ймовірно передають уявлення слов'ян про атрибути богів їхнього пантеону. Семантичні критерії концептів військової тематики мають предметні та процесуальні вербалізатори, які вживаються з додатковими культурними конотаціями. Вербалізатори процесуального ореолу війни виражаються ідіоматично та через аудіовізуальні вирази агресії, що може бути властиво не лише людям, а й іншим живим істотам [1, с. 45].

Український фольклор відображає національну, колективну пам'ять та світогляд, наділений численним різноманіттям мотивів, що пов'язані з військовими походами та боротьбою. Саме в історичних піснях простежується героїзація оборонців рідної землі: козаки, опришки чи січові стрільці постають мужніми й самовідданими захисниками, які ведуть боротьбу «за правду», «за волю» та «за свою землю». Така інтерпретація формує позитивну конотацію «війни як захисту», одночасно підкреслюючи її праведну мету. Відтак серед провідних концептів українського фольклору особливе місце займають концепти війни, які відображають історичну долю народу, позначену боротьбою за свободу та прагнення до гармонії в українських народних піснях. Концепт війни часто постає через образ козака – символа звитяги та честі, для якого боротьба за рідну землю наділена сакральним значенням. Метафоричне осмислення війни посилюють символи крові як ціни свободи та землі як материнського лона, що потребує захисту. Протиставлення захисника та ворога створює дуалістичну модель світу, де війна означає боротьбу добра зі злом. У народних піснях, які відображають козацьку добу, концепт «війна» представлений передусім як протидія зовнішньому ворогу, боротьба за

збереження етнічної самобутності. Ціннісна складова виражається через протиставлення «захисту рідної землі» і «руйнівної сили війни», а також сакральне осмислення «священної оборони». У козацькій пісні «Пущу коня, ой, на яр, на долину» оспівуються страждання молодого козака, який прощається з коханою дівчиною та йде на війну. Часто концепт «війна» демонструє семантику, пов'язану з козацькою мужністю, самовідданістю та стражданнями. Також концепти воєнної тематики реалізуються через опис ворога: «Наїхали татари та хочуть зарубати». З-поміж інших проявів концептуальних смислів воєнної тематики можна спостерігати оплакувальний та водночас мужній характер, який є семантичним та музичним. Наприклад, у козацькій пісні «Ой, гай мати, ой, гай мати» є такий вираз «Ой поїхав з України козак молоденький», який повторюється у пісні чотири рази з різними ритмічними відтінками. Елементи оплакування виражаються в таких лексемах: «слізоньками вмився», «щоб не журилася». Водночас у пісні є чітка кульмінація та розв'язка, що підсилює емоційне напруження та семантичний прояв [4, с. 167].

Важливою ознакою козацьких народних пісень є пробудження душі після травматичної, трагічної події. Людська душа переживає тугу та боротьбу, а відображені персонажі передають страждання українського народу козацької доби. Таким чином емоційне потрясіння, яке передається у військовій тематиці, транслює ключові історичні події, допомагає більш глибинно осмислити людські страждання та вивільнитись від власних переживань, страждань через їх переорієнтацію на персонажів українських козацьких пісень [4, с. 168].

Образ війни яскраво відображений в жовнірських піснях, які є вагомою часткою лемківського фольклору. Концепт війни формує своєрідну мікросистему взаємопов'язаних символічних образів, які розкривають її зміст. Найбільш вживаний образ війни виступає як чорна хмара, що має негативний зміст та віщує лихо. Проте символічність чорної хмари як уособлення війни вирізняється багатозначністю: горе, розлука, знеславлення. Пісня «Чорна хмара в полонині» відображає низку негативних подій, які несе в собі війна: «На чужині вітер віє», «а в тій траві козак лежить», «а кінь його зажурився» тощо. Образ чорної хмари емоційно підсилюється образом дощу, що метафорично відображає початок війни. Наприклад, слова пісні: «Чорні хмари наступають, дрібні дощі йдуть» надають більш пригніченого емоційного забарвлення.Як бачимо, негативну конотацію в українських народних піснях мають і чорна хмара, і дрібний дощ як сталі народнопоетичні образи. Водночас у текстах відчутно наявний і трагічний вимір: війна приносить розорення та страждання, про що свідчать описи спалених сіл, осиротілих родин і гірких втрат. Поєднання героїчного й

трагічного аспектів створює складний образ війни як універсального лиха, що, попри свою вимушеність, змушує народ не лише до оборони, а й до значних жертв. Символіка зброї та крові, втілена через образи шаблі, рушниці, кривавих полів бою, конкретизує та підсилює емоційне сприйняття цієї теми. Образами-символами, які відображають тугу, сум, печаль, виступають жінка-матір, дружин, сестра чи кохана дівчина. Біль втрати відтворюється найбільш глибоко в материнському горі від втрати сина: «Вийде мати – подивиться, вийде сестра, зажуриться» або коханого «вийде мила… тай зомліє». Відповідні дієслова формують послідовний ряд: подивиться, зажуриться, зомліє [5, 387-388].

Особливим поняттям в українських народних піснях воєнної тематики виступає кінь, який часто наділений людськими рисами: «А кінь його зажурився… по коліна в землю вбився», що сприймається як вірний друг, якому козак-воїн довіряє свої думки та відкриває душу. Кінь, який повертається без вершника, є символом смерті вершника. Тому концептуальна ідея коня відображає драматизм воєнних дій та протидію війни і миру, смерті та життя [5, с. 388].

Часто символом війни та смерті в українських народних піснях виступає козацька могила. При цьому загибель козака змальовується як одруження з могилою, що символізує смерть у бою. Наприклад, така особливість простежується в контексті: «Не журися, мати моя, козаченько оженився. Взяв він собі Січи дочку, а у степу могилочку». Такі образи трактують як алегоричні, побудовані на основі абстрактно-смислового сприйняття, що часто переходять в обіг народного переказу. Це можна пояснити відображенням страху людини перед незрозумілими явищами, які важко пояснити й страшно сприйняти, як-от смерть [5, с. 388].

Образ війни тісно переплітається зі сльозами та плачем. Саме через сльози передається смуток, туга за тими козаками, які пішли на війну та страх втратити близьку людину. Зазвичай плач відображається в діях жінки чи дівчини, а значно рідше плаче сам козак. Іноді в піснях трапляється перебільшення, що підсилює мотиви плачу: «море сліз», «сльозами заливається» тощо. Водночас сум та біль уособлюють саме чорні очі, які символізують жалобу та передчуття втрати. Ще одним суттєвим мотивом є оспівування крові, оскільки вона проливається в боях, що підтверджують такі вирази: «кривавий бій», «проливати кров», «річка кирвавая». Причому кров часто порівнюється з рікою, тим самим підсилюючи смислове навантаження. Вода в народних піснях також може символізувати кровопролиття і смерть. Демінутивні суфікси у словах «кровиця», «річенька» увиразнюють патріотизм воїна-героя, який виконує священну місію захисту рідної землі від ворога [5, с. 389].

Цікавим відображенням воєнних дій є словосполучення «кривавий танець», що водночас передає патріотизм козацької доби: «Не жаль мені кров пролити, щоб вас зборонити». Найбільш потужним символом війни є загибель та страх втратити близьку людину, годувальника, захисника, сина, коханого, що супроводжується оплакуванням, тугою. Проте часто в народних піснях народ уникає слова «смерть», а вживає евфемічні звороти, де немає прямого посилання на смерть, але передається сутність трагічної події: «останній раз», «впасти в бою» тощо. Також мотиви загибелі на війні передають у піснях втратою шапки, яка ототожнюється з козацькою головою, наприклад, через словосполучення «шапка схилилась». Іншим відображенням наслідків війни може бути констатація небуття господаря, наприклад: «Хто ж нам пооре – прийде весна!» Символом втрати життя на війні виступають також камінь, пісок та жито. Водночас саме жито часто відображає життєдайність, але іноді може ототожнюватись із сухим, пустельним піском, демонструючи втрату жаги до життя: «Як ти пісок житом зийде, // Товди твій син з войни прийде. //» [5, с. 390].

У народних піснях поширеними є картини, де мати оплакує загиблого сина, а він розмовляє з нею, заспокоюючи її: «На могилі мати плаче. // Не плач, мамцю, тай не тужи, / Син раненький, та не дуже. //». Трагізм передають також описи хати без дверей та вікон, що символізує труну. Ще одним символом загибелі на війні є зірка, що падає з неба. Оскільки існує легенда, що при народженні дитини Бог запалює на небі зірку, яка падає в час загибелі: «Не плачте, моя рідна мамичко, // Я одскочу, як на небі звіздочка» [5, с. 391].

Отже, ідейно-тематична спрямованість українських народних пісень на воєнну тематику містить мікрообрази чорної хмари, шаблі, коня, крові, плачу, тужливої жінки тощо. Їх використання забезпечує передачу концептуальних смислів, пов’язаних із війною, без реальних описів військових битв. Подібні смисли є синергією боротьби з ворогом та захисту рідної землі, що сприймається як священний обов’язок; туги та смутку за рідною людиною, годувальником, чоловіком, сином; асоціюються з уявленнями про значні втрати у вигляді кровопролиття, смерті, поневолення; конотують ненависть до ворога як найбільшого зла та віру у можливість вистояти у боротьбі.

Концептуальні смисли воєнної тематики в українських народних піснях відображають трагічно-героїчні події, пов’язані із національно-визвольною боротьбою за незалежність, за захист рідної землі, що оспівується як священна місія. Герой-козак гине у відкритому бою із зовнішнім ворогом ««Ой умирав козак та козаченько». Причому трагічна розв’язка в народних піснях властива тим творам, де є реальні прототипи

або ж де описується доля звичайного козака, який є уособленням усього війська. Ворог у піснях трактується як чужа, ворожа сила (турок, татарин, поляк, москаль), що несе неволю та руйнацію. Такий образ слугує мобілізуючим фактором, що підкреслює важливість та необхідність супротиву. Сприйняття спільної загрози породжує відчуття національної єдності та братерства «всі ми браття-козаченьки», де пісня є способом збереження ідентичності в умовах поневолення та зовнішньої загрози. Смерть на війні – це не просто втрата життя як природне явище, а загибель людини, яка виконує свій обов'язок, що підсилюється подвигом у вигляді жертовності. Смерть визнається важливішою, ніж рабство та поневолення в політичному, етнічному, духовному сенсах: «Той, хто здатний піти на смерть, не стане ніколи рабом». Тобто якщо хтось готовий вмерти, то вже ніколи не стане рабом страху та слабкості. Історичні постаті, подвиги яких оспівувались в українських народних піснях (Данило Нечай, Максим Кривоніс), ототожнювалися з мучениками, які прийняли смерть за народну правду, віру та силу. Смерть виступає своєрідним містком між світом живих та божественним існуванням. Відображення трагічної загибелі на війні має філософський та емоційний зміст. Смерть героя на війні відображається як трагедія не тільки однієї людини, а сім'ї, роду [7, с. 742].

Опис смерті нерозривно пов'язаний із долею, що підкреслює цілісність людини. Досить популярними є історичні народні пісні про самотню смерть пораненого козака в степу біля свого коня, якого він посилає до рідного дому зі звісткою про свою загибель. Тривалість поширення таких сюжетів, де образною символікою виступали чорні хмари, одинокий кінь, шабля, згорьована жінка у народному репертуарі сягає півтора століття [7, с. 743].

Українська народна пісня самобутня художньо-естетична система національної мови, що дозволяє простежити шлях духовного розвитку українського етносу та кодує важливі наслідки історичних подій, які стали визначними в збереженні національної ідентичності. Крізь призму концепту війни розглядається образ жінки, яка пережила втрату чоловіка або сина, та її місце в українському суспільстві. Жінка на своїх плечах виносить тугу від смерті чоловіка або сина, а також відповідальність за інших членів сім'ї, заклопотаність та життєві труднощі.

Тому в українських народних піснях вона ототожнюється із зозуленькою, що жалібно кує, та не може дозволити собі розваг, а лише важку працю та нелегке життя. Тому така жінка «думку гадає» або «дев'ять думок має», оскільки всі господарські клопоти долає самотужки та немає належного рівня соціального захисту [10, с. 248]. Водночас козаки поважали жінок-вдовиць, вважаючи, що в них є досвід шанувати чоловіків та

бути гарними господинями. Вдовине серце асоціюється з осіннім сонцем, яке світить, але вже не гріє [10, с. 249].

Українські пісні виражають народні бажання, інтереси та мають вагоме значення у збереженні національної пам'яті про складні історичні події життя українського народу. Пісенний аналіз розкриває героїчні образи та мужність, стійкість віри та сподівання на краще майбуття. У другій половині XVIII століття народна пісня відображала не лише історичні події, а й емоційні стани суспільства того часу: «Наїхали вражі пани, забрали у мене…» Такі вислови відображають наростаючий конфлікт між селянами та поміщиками, жорстоке ставлення останніх, що є характерними для того часу.

Історичні події XVIII століття, зумовлені соціальними змінами, породили гайдамацькі повстання та опришківський рух на тлі соціальної невдоволеності селян-кріпаків. Наприклад, пісня «Ой Левенче, Левченоньку» висвітлює образ ватажка селянських повстанських загонів, які протестували проти утисків, феодально-кріпосницького гніту. Тут концептуальні смисли воєнної тематики відображають конкретні історичні події, що слугує народною пам'яттю боротьби за свободу та збереження національної ідентичності в складних умовах поневолення та утисків [3, с. 109].

У піснях цього історичного періоду оспівувались народні герої «Максим козак Залізняк», який керував селянським повстанням у 1768 році (Коліївщина). Водночас історичні факти свідчать, що покарання за протест несли, крім селян-воїнів, і бандуристи, кобзарі, які поширювали засобами народної пісні важливу інформацію та впливали на суспільну думку [3, с. 110].

У пісні «Ой галочки, сизоперочки» відображено невдоволення українського народу політикою рекрутського набору, де молоді хлопці повинні були служити у війську 25 років. Пісня ставала реакцією на соціальну несправедливість.

Наприклад, українська народна пісня «Задумали Базилевці» є відповіддю народу на насильницьке перетворення селян у кріпаків, що обмежувало козацьку волю та свободу. Водночас пісня уособлює народну єдність у боротьбі з несправедливістю та зловживанням владою. Важливим трагічним епізодом є відображення в народних піснях болю і страждань полонених українців. Адже на ринках Туреччини та Криму людські долі перетворювалися на предмет торгівлі та зневаги. Пісня «Ой пише, пише сотник Поволоцький» трактує героїчне взяття Ізмаїла під час російсько-турецької війни 1787-1792 років та символізує готовність українського народу до боротьби та протистояння в захисті своєї землі від ворогів: «Ой, ударили славні запорожці // З громкої гармати, - // Не зосталось в Ізмаїлові

// Ні одної хати…» Пісня ілюструє не лише героїзм та рішучість у збройному повстанні, а й відповідь на заклик по допомогу в боротьбі з ворожими силами. В українських народних піснях XVIII століття зображено події того часу, прояви збройних протестів селян проти кріпацтва, а також гайдамацькі повстання, опришківський рух, що симво-лізує боротьбу з поневоленням, прагнення до збереження національної самобутності, боротьбу зі злом та несправедливістю [3, с. 111].

Український фольклор початку XX століття характеризується закликами до боротьби проти більшовицької окупації, поширення атеїзму та свавілля радянської влади [2, с. 123]. Для кожного українця війна означає щось своє, а національно-специфічні засоби вербалізації концепту «війна» є асоціативними та варіативними. В українських піснях часто вживаними є оніми, що складаються з власних назв відомих міст, історичних постатей, а також національні символи [6, с. 273].

Висновки. Отже, концептуальні смисли воєнної тематики в українських народних піснях мають свої особливості, оскільки передаються не через прямий опис війни та поля бою, а як символічна боротьба за збереження національної ідентичності, захист рідної землі та священний обов'язок кожного українця.

Реалізація воєнної тематики відбувається завдяки використанню лексем, фразеологізмів, метафор, демінутивних утворень, дискурсивних маркерів тощо. Часто вживаними є мікрообрази, що відтворюють трагізм воєнних подій: чорна хмара символізує військовий наступ, загрозу; ріки крові відображають кровопролиття на полі бою, жінки символізують тугу від втрати сина, коханого, годувальника тощо.

Окреме місце посідає відтворення смерті воїна, оскільки прямі описи фактичних подій трапляються рідко, частіше оспівується самотній кінь в степу, вінчання з могилою, що підкреслює душевний біль, страх перед невідомістю та водночас героїзм воїна-козака, який обирає смерть, а не поневолення й здатен віддати життя за рідну землю та свій народ. Концептуальні смисли відображають війну як священну місію захисту свого та збереження рідного, що неминуче відбувається з численними втратами та болем.

Нині українське суспільство переживає складні події переоцінки цінностей під впливом воєнних подій. Адже саме війна сприяла підвищенню рівня згуртованості нації задля досягнення спільної мети – збереження свободи та незалежності.

Сучасні українські цінності поступово формуються через переосмислення минулого та усвідомлення важливості єдності, справедливості та поваги до людської гідності.

Література:

1. Верьовкін В. Український пісенний фольклор як сфера вербалізації концепту ВІЙНА. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 12. С. 42-45. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2012_12_14
2. Компанієць О. В., Масненко В. В. Український опозиційний фольклор 30-х рр. XX ст.: до проблеми класифікації та систематизації. *Вісник Черкаського університету. Серія: Історичні науки*. 2015. № 29. С. 122-126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuI_2015_29_16
3. Кривошея І. І. Радикальні прояви соціального протесту другої половини XVIII ст. в народній музичній творчості українців. *Культурологічний альманах*, 2024. Вип. 1 (9). С. 107-113 URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45186
4. Нємцев А. Емоційно-почуттєва роль музичного етосу та катарсису в українських народних козацьких піснях. *Молодь і ринок*. 2024. № 3. С. 165-170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2024_3_31
5. Панцьо С., Вакарюк Л. Образ війни у жовнірських піснях (на матеріалі лемківської пісні). *Мова і культура*. 2013. Вип. 16, Т. 5. С. 386-392. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2013_16_5_64
6. Плетенецька Ю. М. Національно-специфічні риси концепту війна в текстах українських та англійських пісень. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2024. №208. С. 272–279. URL: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-38
7. Снігирьова Л. Філософські поняття життя і смерті в українських народних історичних піснях. *Народознавчі зошити*. 2015. № 3. С. 740-744. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaZo_2015_3_19
8. Собора Ю. Поняття «концепт» та проблеми його порівняльного аналізу у фольклористиці. *Народознавчі зошити*. 2021. № 1 (157). С. 40-45 URL: https://doi.org/10.15407/nz2021.01.040
9. Трачук К. В. Категорія концепту у фольклористичних дослідженнях: методологічний аспект. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2023. Том 34 (73) № 2 Ч. 1 С. 231-235 URL: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.2.1/40
10. Шеремета В. П. Лексико-стилістичні засоби вираження народних уявлень про труднощі та переваги життя вдови (на матеріалі текстів українських народних пісень). *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія: Філологічна.* 2014. Вип. 49. С. 247-250. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_49_77

References:

1. Kompaniiets, O. V., Masnenko, V. V. (2015) Ukrainskyi opozytsiinyi folklor 30-kh rr. KhKh st.: do problemy klasyfikatsii ta systematyzatsii. [Ukrainian opposition folklore of the 1930s: on the problem of classification and systematization] *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Istorychni nauky*, 29, 122-126. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuI_2015_29_16 [in Ukrainian]
2. Kryvosheia, I. I. (2024) Radykalni proiavy sotsialnoho protestu druhoi polovyny XVIII st. v narodnii muzychnii tvorchosti ukraintsiv. [Radical manifestations of social protest in the second half of the 18th century in the folk music of Ukrainians] *Kulturolohichnyi almanakh*, 1 (9), 107-113 Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/45186 [in Ukrainian]

3. Niemtsev, A. (2024) Emotsiino-pochuttieva rol muzychnoho etosu ta katarsysu v ukrainskykh narodnykh kozatskykh pisniakh. [The emotional and sensual role of musical ethos and catharsis in Ukrainian folk Cossack songs] *Molod i rynok*, 3, 165-170. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2024_3_31 [in Ukrainian]

4. Pantso, S., Vakariuk, L. (2013) Obraz viiny u zhovnirskykh pisniakh (na materiali lemkivskoi pisni). [The image of war in soldier songs (based on Lemko songs)] *Mova i kultura*, 16, 5, 386-392. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mik_2013_16_5_64 [in Ukrainian]

5. Pletenetska, Yu. M. (2024) Natsionalno-spetsyfichni rysy kontseptu viina v tekstakh ukrainskykh ta anhliiskykh pisen. [Nation-specific features of the concept of war in Ukrainian and English song lyrics] *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky*, 208, 272–279. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-38 [in Ukrainian]

6. Sheremeta, V. P. (2014) Leksyko-stylistychni zasoby vyrazhennia narodnykh uiavlen pro trudnoshchi ta perevahy zhyttia vdovy (na materiali tekstiv ukrainskykh narodnykh pisen). [Lexical and stylistic means of expressing folk ideas about the difficulties and advantages of widowhood (based on Ukrainian folk songs)] *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Seriia: Filolohichna*, 49, 247-250. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_49_77 [in Ukrainian]

7. Snihyrova, L. (2015) Filosofski poniattia zhyttia i smerti v ukrainskykh narodnykh istorychnykh pisniakh. [Philosophical concepts of life and death in Ukrainian folk historical songs] *Narodoznavchi zoshyty*, 3, 740-744. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaZo_2015_3_19 [in Ukrainian]

8. Sobora, Yu. (2021) Poniattia «kontsept» ta problemy yoho porivnialnoho analizu u folklorystytsi. [The concept of «concept» and problems of its comparative analysis in folklore studies] *Narodoznavchi zoshyty*, 1 (157), 40-45 Retrieved from: https://doi.org/10.15407/nz2021.01.040 [in Ukrainian]

9. Trachuk, K. V. (2023) Katehoriia kontseptu u folklorystychnykh doslidzhenniakh: metodolohichnyi aspekt. [The category of concept in folklore studies: methodological aspect] *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka*, 34 (73), 231-235 Retrieved from: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.2.1/40 [in Ukrainian]

10. Verovkin, V. (2012) Ukrainskyi pisennyi folklor yak sfera verbalizatsii kontseptu VIINA. [Ukrainian song folklore as a sphere of verbalization of the concept of WAR] *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 12, 42-45. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ulvzsh_2012_12_14 [in Ukrainian]

УДК 378.147:811.111’276.6:316.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-801-814

Процько Євгенія Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-8806-4919

Тішечкіна Катерина Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Миколаївський національний аграрний університет, https://orcid.org/0000-0003-1814-0813

Курбатова Тетяна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Криворізький національний університет, https://orcid.org/0009-0008-1290-6404

КРАЇНОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається країнознавчий аспект як стратегічний компонент підготовки майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України. Наголошується, що сучасні глобалізаційні процеси, мобільність та мультикультурність освітнього середовища висувають нові вимоги до професійної компетентності педагога, зокрема до його здатності інтегрувати культурологічні, історичні та соціальні знання у навчальний процес. Визначено, що країнознавчий компонент охоплює як теоретичну, так і методичну підготовку: від опанування історії, політичних і соціальних реалій англомовних країн до формування уміння працювати з автентичними матеріалами, організовувати проектну діяльність та міжкультурні дискусії. Досліджено, що сучасні підходи, зокрема CLIL, змішане навчання, проєктно-орієнтовані методики та інтерактивні цифрові платформи (Kahoot!, Quizlet, Padlet), істотно підвищують ефективність засвоєння культурологічного матеріалу. Наведені результати експериментальних досліджень у педагогічних університетах України підтверджують зростання рівня міжкультурної обізнаності студентів на 25–40 % після впровадження інтерактивних завдань, віртуальних екскурсій і міжнародних дистанційних обмінів. Особлива увага приділяється методам оцінювання міжкультурної компетентності: портфоліо, проектним роботам, рольовим іграм та

рефлексивним щоденникам, які дають змогу комплексно оцінити професійну готовність студентів. Акцентовано на проблемах фрагментарності програм, нестачі методичних матеріалів та недостатній підготовці викладачів, що ускладнює системне впровадження країнознавства. Обґрунтовано необхідність розробки нових освітніх стандартів, методичних комплектів, міжнародної співпраці та створення електронних ресурсів з автентичними матеріалами. У підсумку доведено, що країнознавчий аспект формує критичне мислення, медіаграмотність, культурну чутливість та професійну мобільність, забезпечуючи готовність майбутніх учителів англійської мови до ефективної діяльності у полікультурному середовищі.

Ключові слова: країнознавство, підготовка вчителів англійської мови, міжкультурна компетентність, CLIL, змішане навчання, цифрові платформи, професійна мобільність.

Protsko Yevheniia Serhiyivna PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor at English and its Methodology Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-8806-4919

Tishechkina Kateryna Viktorivna PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Mykolaiv National Agrarian University, https://orcid.org/0000- 0003-1814-0813

Kurbatova Tetiana Volodymyrivna PhD (Phylology), Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Kryvyi Rih National University, https://orcid.org/0009-0008-1290-6404

THE COUNTRY STUDIES ASPECT IN THE TRAINING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the country studies aspect as a strategic component of training future English language teachers in higher education institutions of Ukraine. It is emphasized that modern globalization processes, mobility, and the multicultural nature of the educational environment impose new requirements on the professional competence of teachers, particularly their ability to integrate cultural, historical, and social knowledge into the teaching process. It is determined that the country studies component covers both theoretical and methodological training: from mastering the history, political, and social realities of English-speaking countries to developing the ability to work with authentic materials, organize project activities, and conduct intercultural discussions.

The study reveals that modern approaches, such as CLIL, blended learning, project-based methods, and interactive digital platforms (Kahoot!, Quizlet, Padlet), significantly increase the effectiveness of cultural material acquisition. The results of experimental research in pedagogical universities of Ukraine confirm a 25–40% increase in students' intercultural awareness after the implementation of interactive tasks, virtual excursions, and international online exchanges. Special attention is given to methods of assessing intercultural competence: portfolios, project works, role-playing games, and reflective journals, which allow a comprehensive evaluation of students' professional readiness. The paper highlights the problems of program fragmentation, shortage of methodological materials, and insufficient teacher training, which complicate the systematic integration of country studies. The necessity of developing new educational standards, methodological toolkits, international cooperation, and electronic resources with authentic materials is substantiated. In conclusion, it is proven that the country studies aspect fosters critical thinking, media literacy, cultural sensitivity, and professional mobility, ensuring the readiness of future English language teachers for effective activity in a multicultural environment.

Keywords: country studies, English language teacher training, intercultural competence, CLIL, blended learning, digital platforms, professional mobility.

Постановка проблеми. У сучасному українському освітньому середовищі зростає інтерес до інтеграції країнознавчих компонентів у підготовку майбутніх учителів англійської мови. Тенденція зумовлена необхідністю формування в студентів не лише мовних навичок, а й міжкультурної компетентності, що є важливим аспектом професійної діяльності в умовах глобалізації.

Згідно з дослідженням О. Вознюк та ін., проведеним у 2023 році, понад 70% студентів вищих навчальних закладів України вважають важливим включення країнознавчих елементів у навчальний процес з іноземних мов [11, с. 7]. Отримані результати свідчать про усвідомлену потребу майбутніх педагогів у розширенні культурологічної складової їхньої підготовки.

Інтеграція країнознавства у навчальні програми дозволяє не лише збагачувати мовну освіту, а й сприяє розвитку критичного мислення, толерантності та готовності до міжкультурної комунікації. Враховуючи ці фактори, постає потреба в удосконаленні методичних підходів та розробці відповідних навчальних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській педагогічній науці спостерігається значний сплеск уваги до інтеграції країнознавчих

аспектів у підготовку майбутніх учителів англійської мови. Завдяки цьому аспекту студенти матимуть можливість не лише оволодіти мовними навичками, але й для набуття міжкультурної компетенції та ефективних комунікативних здібностей, які є незамінними в умовах сучасної глобалізації.

Історичну актуальність розвитку підготовки вчителів іноземних мов висвітлила В. Безлюдна [1] через аналітичну розповідь про послідовність еволюції методичних підходів вищих педагогічних закладів України у XX ст. Вона вважає надважливим формування у студентів лінгвістичної та країнознавчої компетенції як основи майбутньої професійної діяльності; отже, сучасна методологія змішаного навчання полегшує інтеграцію країнознавчих компонентів у навчальний процес. Слід зазначити, що інноваційні технології на заняттях з англійської мови підвищують готовність учнів до міжкультурної комунікації та плідного навчання, зазначають В. Безлюдна, І. Щербань, О. Комар [2].

Детальний контент-аналіз професійної підготовки вчителів іноземної мови представила І. Волотівська [3]. Загалом слід відмітити, що вона простежує зміни в навчальних програмах з другої половини 20-го століття до перших років 21-го століття, таким чином надаючи можливість оцінити поступове вливання елементів, пов'язаних з країнознавством, у навчальні курси. Загалом, такі зміни забезпечують системне формування культурної свідомості студентів і їхню готовність до здійснення педагогічної практики в міжкультурному середовищі.

В основі поєднання країнознавчих компонентів у професійній підготовці лежить компетентнісний підхід, як його описав В. Коваль [4]. Такий підхід дозволяє поєднати теоретичну базу, методологічні навички та культурні знання, що дуже зручно для розвитку нових поколінь учителів. Порівняння систем професійної освіти в Україні та ЄС, яке здійснив О. Комар [5], висвітлює роль міжнародного досвіду в підготовці вчителів, зокрема щодо вливання культурного змісту та міжкультурної взаємодії.

Н. Лавриченко говорить про труднощі організації сучасної підготовки вчителів у XXI столітті, переважно про два аспекти: формування міжкультурної компетентності та країнознавчої грамотності [6]. При цьому, Л. Марушко доводить, що диференційоване та індивідуалізоване навчання студентів дає можливість ефективніше інтегрувати культурні елементи та зміст країнознавства в навчальний процес, підвищуючи ефективність професійної підготовки [7].

Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної освіти розглядає О. Мілютіна [8], яка підкреслює необхідність включення культурологічного матеріалу у навчальні програми для формування

мовленнєвої та культурної компетентності. Системна організація навчального процесу, включно з контролем навчальної діяльності, є важливим чинником забезпечення результативності підготовки, що висвітлює В. Панченко [9]. Сучасні інформаційно-освітні середовища створюють додаткові можливості для інтеграції країнознавчих матеріалів, що детально аналізує О. Рогульська [10]. Цифрові ресурси та інноваційні технології дозволяють поєднати мовну підготовку з культурологічним контентом, формуючи у студентів комплексну готовність до педагогічної практики. Безпосередньо країнознавчий аспект у професійній підготовці учителів англійської мови досліджує Т. Тупицька [11], підкреслюючи важливість комплексного підхо-ду до формування лінгвокраїнознавчої компетентності та готовності студентів до міжкультурного спілкування.

Мета статті – дослідження особливостей та методик інтеграції країнознавчого аспекту у підготовку майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти та визначення ефективних підходів формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти містить у собі не лише формування лінгвістичної компетенції, а й розвиток культурологічної, країнознавчої та міжкультурної здатності. Країнознавчий аспект – це системний компонент професійної підготовки, який забезпечує здатність викладача не просто володіти мовою, а й адекватно передавати знання про культуру, історію, соціальні реалії англомовних країн; формувати у студентів розуміння культурних кодів, цінностей і практик; організовувати педагогічну діяльність, що сприяє міжкультурному діалогу [11, с. 10]. У сучасних умовах глобалізації й інтеграції міжкультурні компетенції стають обов'язковим елементом професійної ідентичності вчителя англійської мови, і країнознавство виступає ключовим інструментом у формуванні цих компетенцій.

Країнознавчий компонент включає в себе як теоретичну підготовку – знання історії, політичного ладу, соціальних інститутів, мистецтва, повсякденного побуту, освіти та традицій англомовних країн, так і методичну підготовку – вміння організувати навчально-виховний процес з використанням автентичних матеріалів, міждисциплінарних зв'язків та проектної діяльності [4, с. 112]. Професійна підготовка має змістити акцент з передачі сухих фактів на формування вміння критично інтерпретувати культурні явища, порівнювати їх з рідною культурою студентів, виявляти стереотипи й мислити з позицій емпатії та етичної рефлексії. Таким чином, країнознавство – це не знання фактів, а вміння мислити в культурному контексті та транслювати це мислення в навчальну практику.

В умовах сучасної глобалізованої освіти підготовка майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти вимагає не лише високого рівня мовної компетенції, а й глибокого розуміння соціокультурного, історичного та політичного контексту англомовних країн.

В. Безлюдна підкреслює, що ще у другій половині XX століття в педагогічних закладах України активно впроваджувалися курси з країнознавства, які дозволяли студентам формувати базову лінгвокультурну компетенцію та готуватися до реальної викладацької діяльності у міжнародному освітньому середовищі [1, с. 241]. І. Волотівська додає, що систематичне вивчення культури, традицій і політичних особливостей англомовних держав сприяло розвитку критичного мислення студентів та їх здатності до міжкультурного порівняння [3, с. 54–60]. Таким чином, країнознавчий компонент став невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Сучасні методики навчання трансформували традиційний підхід до країнознавства. Зокрема, впровадження змішаного навчання, що поєднує очні заняття та онлайн-платформи, дозволяє студентам ефективніше засвоювати культурологічний матеріал [2, с. 25–31]. За даними експериментального дослідження у Черкаському університеті, після застосування інтерактивних онлайн-завдань та віртуальних екскурсій на 30 % покращилася орієнтація студентів у соціокультурних особливостях англомовних країн, що свідчить про ефективність цифрових технологій у вивченні країнознавства.

Розвиток країнознавчого компонента сприяє формуванню лінгвокультурної компетенції, ключової для професійної діяльності майбутніх учителів. Інтеграція знань з історії, політики та традицій англомовних країн у навчальний процес дозволяє студентам розвивати навички аналізу міжкультурних явищ і формувати професійні компетенції, необхідні для створення сучасного навчального середовища [3, с. 105–112]. Практична реалізація включає підготовку проєктів, презентацій, аналіз аутентичних текстів та проведення дискусій англійською мовою, моделюючи реальні комунікативні ситуації. Сучасні виклики глобалізації потребують знання актуальних культурних тенденцій та медіаресурсів англомовних країн.

О. Мілютіна зазначає, що глобалізація англійської мови як міжнародного інструменту комунікації обумовлює необхідність підготовки студентів до використання цифрових ресурсів та інтерактивних платформ у навчальному процесі [8, с. 12–15]. Використання платформ Kahoot!, Quizlet та Padlet дозволяє організувати інтерактивні країнознавчі заняття та покращити засвоєння матеріалу на 25–40 % за даними експериментальних досліджень у провідних педагогічних університетах України.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) є важливим інструментом інтеграції мовного та країнознавчого компонентів. Підготовка майбутніх учителів із застосуванням CLIL сприяє одночасному розвитку мовної компетенції та глибокому розумінню культурних особливостей країн-носіїв мови [6, с. 15]. Наприклад, студенти Житомирського державного університету імені Івана Франка, виконуючи проєкти з культурології та історії англомовних країн, демонструють підвищення рівня міжкультурної обізнаності на 35 %.

Контроль знань студентів у країнознавчому компоненті передбачає використання тестів, письмових робіт, рефератів та презентацій.

Систематичне оцінювання формує самостійність та усвідомлення важливості міжкультурної компетенції [9, с. 46–49]. Тут варто навести досвід Чернівецького університету, де застосувалися комбіновані форми оцінювання, що, в свою чергу, дозволило підвищити середній бал за країнознавчі дисципліни з 78 до 86 % за семестр.

Не менш вагомим елементами практичного засвоєння країнознавчого матеріалу є міжнародна мобільність та стажування. Адже участь студентів у міжнародних програмах обміну, конференціях та освітніх проєктах у ЄС значно підвищує рівень міжкультурної компетенції та практичної готовності до професійної діяльності [5, с. 12–14]. Так, у 2022–2024 рр. понад 120 студентів українських педагогічних університетів проходили стажування у Великій Британії та Ірландії, де мали змогу відпрацювати методику інтегрованого навчання англійської мови та культурології на практиці.

Інтеграція країнознавства у навчальний процес підтримується сучасними нормативними документами. Національна стратегія розвитку освіти України до 2030 року наголошує на необхідності формування міжкультурної компетентності студентів та інтеграції цифрових технологій у викладання іноземних мов [6]. Використання стандартів CEFR у поєднанні з міжкультурним компонентом забезпечує готовність студентів до викладання англійської мови на сучасному європейському рівні.

Аналіз сучасних досліджень демонструє, що інтеграція країнознавчих елементів у навчальні дисципліни підвищує мотивацію студентів, сприяє глибшому засвоєнню лексики та структури мови через семантичні й культурні зв’язки, а також розвиває критичне мислення й міжкультурну чутливість. При цьому, студенти, які проходять курси країнознавства або беруть участь у міжкультурних проектах, демонструють вищі показники комунікативної компетенції та педагогічної готовності до роботи в полікультурному середовищі.

Методичні підходи до інтеграції країнознавства повинні включати (рис. 1).

Рис. 1. Методичні підходи до інтеграції країнознавства у підготовку майбутніх учителів англійської мови
Джерело: складено авторами на основі [10, с. 24-25]

Зазначені на рис. 1 підходи активізують студентів як дослідників культури, спонукають до самостійного пошуку інформації, її аналізу та застосування в педагогічній практиці.

Практики співпраці з носіями мови або дистанційні обміни посилюють практичний вимір країнознавства та формують особистісні стратегії міжкультурної комунікації.

У табл. 1 зосереджено увагу на практичних методах інтеграції країнознавства, які забезпечують комплексний розвиток мовної, культурної та педагогічної компетентності студентів.

Таблиця 1

Практичні методи інтеграції країнознавства у навчальний процес

Метод	Характеристика	Практичний приклад	Очікувані результати	Форма оцінювання
CLIL (інтегроване навчання)	Поєднання предметного і мовного навчання	Модуль "Освітні практики Великої Британії" з презентаціями студентів	Підвищення мовної та культурної компетентності	Проєкт, презентація, рефлексія

Метод	Характеристика	Практичний приклад	Очікувані результати	Форма оцінювання
Змішане навчання	Очні заняття + онлайн-ресурси і віртуальні екскурсії	Використання відео-екскурсій музеїв та подкастів у завданнях	Доступ до автентичних матеріалів, гнучкість навчання	Портфоліо, тести, аналітичні записи
Проєктно-орієнтоване навчання	Дослідницькі міні-проєкти з культурної тематики	Створення навчальної збірки для шкільного уроку	Розвиток дослідницьких навичок і педагогічної майстерності	Проєктна оцінка, експертна рецензія
Рольові ігри та кейси	Моделювання міжкультурних ситуацій і конфліктів	Імітація шкільної дискусії на тему культурних норм	Формування міжкультурної чутливості і комунікативних стратегій	Спостереження, рубрики оцінювання
Дистанційні обміни/співпраця з носіями	Співпраця через платформи відеозв'язку	Спільні семінари зі школами-партнерами з англомовних країн	Безпосередній міжкультурний досвід, мовна практика	Звіти, відео-рефлексії

Джерело: складено авторами на основі [3, с. 39]

В даному випадку особлива увага приділяється формуванню професійних компетенцій, що поєднують мовну кваліфікацію з культурною рефлексією. Сюди входить: інтерпретація автентичних текстів, створення уроків, що сприяють розвитку культурної компетентності учнів, використання інтерактивних методів для моделювання міжкультурних конфліктів та володіння прийомами оцінювання культурного розуміння.

Критичний аналіз медіаресурсів та глобальних наративів є важливим елементом підготовки. Медіа-простір формує уявлення студентів про інші культури через стереотипи, карикатури та вибіркові репрезентації. Тому освіта вчителя повинна включати інструменти медіаосвіти для виявлення упереджень, перевірки фактів та формування відповідального підходу до використання медіа у шкільній практиці [6, с. 14].

Педагогічна діагностика та методи оцінювання культурної компетентності потребують адаптації. Традиційні тести часто фіксують лише знання фактів, але не здатність до інтерпретації й застосування знань у міжкультурних ситуаціях. Погоджуємося із думкою В. Панченка, що альтернативні моделі оцінювання (портфоліо, проектні роботи, рольові ігри,

рефлексивні щоденники) дають змогу об'єктивніше оцінити розвиток міжкультурної чутливості та педагогічної готовності [9, с. 46].

Сучасні дослідження [2; 4; 5; 7] вказують на низку труднощів, що супроводжують інтеграцію країнознавства у підготовку майбутніх учителів: теми у навчальних програмах часто розглядаються фрагментарно, відчувається нестача методичних матеріалів, викладачі недостатньо підготовлені до проведення міжкультурних занять, а доступ до автентичних джерел обмежений. Додатково, перевантаженість навчальних планів ускладнює включення міждисциплінарних активностей. Інституційний рівень проблеми проявляється у відсутності чіткого нормативного підґрунтя та стандартів щодо обсягу та форм країнознавчої підготовки.

Вирішення цих викликів потребує комплексного підходу. Серед ключових заходів: перегляд освітніх стандартів із визначенням результатів навчання у сфері міжкультурної компетенції, розробка модульних курсів і методичних комплектів, підвищення кваліфікації викладачів через спеціалізовані тренінги, активізація міжнародної співпраці та організація дистанційних обмінів, а також створення електронних платформ із автентичними матеріалами та методичними рекомендаціями для інтеграції країнознавства у навчальний процес.

Практичні методичні рекомендації для вишів включають поєднання теоретичних і практичних компонентів: дослідницькі проєкти, аналіз конкретних феноменів (освітні практики у Великобританії чи США, святкові традиції, система культурного менеджменту), розробку навчальних сценаріїв, збірок автентичних матеріалів та проведення міні-практик у школах з міжкультурним супроводом. Інтеграція міждисциплінарних зв'язків з історією, культурологією, соціологією та медіапедагогікою забезпечує глибшу контекстуалізацію матеріалу [8, с. 10].

При цьому, результати впровадження таких підходів проявляються у підвищенні якості методичної підготовки: студенти краще орієнтуються у виборі автентичних джерел, створюють навчальні матеріали з культурологічним акцентом, ефективніше планують уроки, демонструють відкритість до міжнародних практик і готовність до інноваційних форм навчання. Це позитивно впливає на мотивацію школярів та робить вивчення мови більш осмисленим. Для забезпечення стійкості та масштабованості ініціатив у країнознавчій підготовці необхідне системне впровадження: внесення змін до програм, створення міжуніверситетських мереж, поширення успішних практик через публікації й конференції та підтримка освітніх органів. Важливо мотивувати молодих викладачів до педагогічних інновацій, забезпечивши ресурси, менторську підтримку та визнання академічних досягнень у сфері міжкультурної освіти.

У світлі сучасних викликів – глобальної мобільності, міграційних процесів, мультикультурності шкільних аудиторій і цифровізації освіти – роль країнознавчого компонента у підготовці майбутніх учителів англійської мови набуває особливої ваги. За твердженням О. Комара, вчитель із методичною майстерністю та культурною чутливістю здатен створити інклюзивне навчальне середовище, сприяти формуванню у школярів навичок міжкультурного співіснування та підготувати їх до життя в полікультурному світі [5, с. 11].

Отже, країнознавчий компонент у підготовці майбутніх учителів англійської мови необхідно трактувати як ключовий елемент професійної освіти. Його впровадження потребує продуманого, комплексного підходу, творчого використання методик та взаємодії різних освітніх інституцій. Такий підхід збагачує підготовку фахівців, формуючи вчителя, який не обмежується лише володінням мовою, а водночас орієнтується в культурних контекстах, здатний критично оцінювати інформацію, створювати інклюзивне освітнє середовище й виконувати роль посередника між культурами. У сфері освіти саме такі педагоги стають визначальними, адже вони спроможні виховувати покоління, яке відкрите світові та відповідальне у міжкультурній взаємодії.

Висновки. Таким чином, країнознавчий аспект у підготовці майбутніх учителів англійської мови є не другорядним доповненням, а фундаментальною основою професійного становлення. Йдеться не лише про мовну компетентність, а й про вміння бачити за мовою її носіїв, їхні традиції, цінності та стиль життя. Саме країнознавство забезпечує майбутньому педагогу можливість виховувати учнів у дусі ширшого світобачення, уміння виходити за межі власного культурного простору та відкриватися до сприйняття іншого.

Практичний досвід показав, що найбільш результативними є методи, які поєднують навчання мови з безпосереднім зануренням у культуру: інтегровані підходи на зразок CLIL, проєктна діяльність, рольові ігри, дистанційні обміни та використання сучасних цифрових платформ. Такі форми роботи не тільки пожвавлюють заняття, а й дають студентам відчути, що вивчення мови – це завжди діалог культур, у якому важливо проявляти повагу, толерантність і вміння бачити світ очима іншого.

Разом із тим було виявлено чимало труднощів: теми у програмах часто подаються уривчасто, викладачі нерідко залишаються без належної методичної підтримки, доступ до автентичних матеріалів обмежений, а нормативні документи не завжди чітко визначають місце країнознавства у підготовці майбутніх учителів. Вказані проблеми можна подолати лише завдяки спільним зусиллям – оновленню програм, створенню методичних

матеріалів, системним тренінгам для викладачів, налагодженню міжнародних контактів і практик студентської мобільності.

Особливе значення має усвідомлення, що країнознавчий компонент формує професійну ідентичність учителя англійської мови. Той, хто володіє не тільки знаннями з граматики чи лексики, а й уміє пояснити учням культурні коди, соціальні традиції й цінності англомовних країн, стає справжнім провідником міжкультурного діалогу. Такий учитель здатний виховати у школярів повагу до різноманітності, готовність до співпраці та відкрите ставлення до світу.

Отже, можна підсумувати, що країнознавство слід розглядати як динамічну систему, у якій поєднуються знання, практичний досвід, методичні підходи та сучасні інновації. Його інтеграція в освітній процес сприяє підвищенню якості підготовки педагогів і формуванню нового покоління вчителів, здатних гармонійно поєднувати професійну компетентність із культурною чутливістю, а педагогічну майстерність – із гуманістичними цінностями. Такі педагоги мають потенціал виховати молодь, яка зможе жити у багатокультурному середовищі та вести відповідальний діалог між різними культурами.

Література:

1. Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. XX століття). *Наукові записки (Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя).* Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 240–244. (Серія «Психологопедагогічні науки»). URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5924/1/Tendencii_rozv_prof_pidgotovki.pdf

2. Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С. Досвід використання змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 25–31. URL: https://scholar.google.com/citations?user=INC1iEsAAAAJ

3. Волотівська І. І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 250 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/31126/1/avt_Volotivska.pdf

4. Коваль В. О. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. Умань: Візаві, 2021. 449 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0053093.pdf

5. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови в Україні та Європейському Союзі: порівняльний аналіз. *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 9–15. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2019/1/9.pdf

6. Лавриченко Н. Підготовка вчителя іноземної мови XXI століття: виклики та перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 1. С. 12–18. URL:

https://www.academia.edu/39366979/ПІДГОТОВКА_ВЧИТЕЛЯ_ІНОЗЕМНОЇ_МОВИ_АНГЛІЙСЬКОЇ_У_НОВОЇ_УКРАЇНСЬКОЇ_ШКОЛИ

7. Марушко Л. Диференційована та індивідуалізована підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей у закладах вищої освіти. *Проблеми хімії та сталого розвитку*. 2018. Вип. 1. С. 10–15. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25774/1/molod_rynok.pdf

8. Мілютіна О. Вплив глобалізації англійської мови на розвиток мовної освіти. *Збірник наукових праць*. 2019. Вип. 3. С. 7–15. URL: https://www.academia.edu/39366979/ПІДГОТОВКА_ВЧИТЕЛЯ_ІНОЗЕМНОЇ_МОВИ_АНГЛІЙСЬКОЇ_У_НОВОЇ_УКРАЇНСЬКОЇ_ШКОЛИ

9. Панченко В. В. Організація контролю навчальної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 2. С. 45–50. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4127/Panchenko.pdf?isAllowed=y&sequence=1

10. Рогульська О. О. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 4. С. 22–28. URL: https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2020/Rogulska_O_O/dis.pdf

11. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія / Вознюк О.В., Гуманкова О.С., Дєньгаєва С.В., Зимовець О.А., Кравець О.Є., Кулак В.І., Михайлова О.С. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36809

12. Тішечкіна К.В., Романишин І.М., Саламатіна О.О. Практична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов в умовах війни: виклики і можливості. *Академічні візії*. 2025, 46.

References:

1. Bezliudna, V.V. (2016). Tendentsii rozvytku profesiinoi pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh zakladakh osvity (60-ti rr. KhKh stolittia). Naukovi zapysky (Nizhynskyi derzhavnyi universytet im. Mykoly Hoholia). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 1, 240–244. (Seriia «Psykholohopedahohichni nauky»).URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5924/1/Tendencii_rozv_prof_pidgotovki.pdf

2. Bezliudna, V.V., Shcherban, I.Yu., Komar, O.S. (2019). Dosvid vykorystannia zmyshanoho navchannia na zaniattiakh z anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity [Experience of blended learning in English language classes in higher pedagogical education institutions]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 2, 25–31. URL: https://scholar.google.com/citations?user=INC1iEsAAAAJ

3. Volotivska, I.I. (2020). Rozvytok zmistu fakhovoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX st. – pochatok XXI st.) [Development of the content of professional training of foreign language teachers in pedagogical institutions of Ukraine (second half of the 20th century – beginning of the 21st century)]. Zhytomyr: ZhDU imeni Ivana Franka. URL: https://eprints.zu.edu.ua/31126/1/avt_Volotivska.pdf

4. Koval, V.O. (2021). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy ta literatury do profesiinoi diialnosti na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu v zakladakh vyshchoi osvity [Preparation of future teachers of Ukrainian language and literature for professional activity on

the basis of the competence-based approach in higher education institutions]. Uman: Vizavi. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi72/0053093.pdf

5. Komar, O.S. (2019). Neperevna profesiina osvita vchyteliv anhliiskoi movy v Ukraini ta Yevropeiskomu Soiuzi: porivnialnyi analiz [Continuous professional education of English language teachers in Ukraine and the European Union: comparative analysis]. *Naukovyi visnyk Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, 1, 9–15. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2019/1/9.pdf

6. Lavrychenko, N. (2020). Pidhotovka vchytelia inozemnoi movy XXI stolittia: vyklyky ta perspektyvy [Preparation of a foreign language teacher of the 21st century: challenges and prospects]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 1, 12–18. URL: https://www.academia.edu/39366979/ПІДГОТОВКА_ВЧИТЕЛЯ_ІНОЗЕМНОЇ_МОВИ_АНГЛІЙСЬКОЇ_У_НОВОЇ_УКРАЇНСЬКОЇ_ШКОЛИ

7. Marushko, L. (2018). Diferentsiovana ta indyvidualizovana pidhotovka maibutnikh uchyteliv pryrodnykh spetsialnostei u zakladakh vyshchoi osvity [Differentiated and individualized training of future teachers of natural sciences in higher education institutions]. *Problemy khimii ta staloho rozvytku*, 1, 10–15. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25774/1/molod_rynok.pdf

8. Miliutina, O. (2019). Vplyv hlobalizatsii anhliiskoi movy na rozvytok movnoi osvity [Impact of English language globalization on the development of language education]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 3, 7–15. URL: https://www.academia.edu/39366979/ПІДГОТОВКА_ВЧИТЕЛЯ_ІНОЗЕМНОЇ_МОВИ_АНГЛІЙСЬКОЇ_У_НОВОЇ_УКРАЇНСЬКОЇ_ШКОЛИ

9. Panchenko, V.V. (2018). Orhanizatsiia kontroliu navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Organization of control of learning activities of future foreign language teachers in higher pedagogical institutions of Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 2, 45–50. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/4127/Panchenko.pdf?isAllowed=y&sequence=1

10. Rohulska, O.O. (2020). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov v umovakh informatsiino-osvitnioho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity [Theory and practice of training future foreign language teachers in the context of the information-educational environment of higher education institutions]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4, 22–28. URL: https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2020/Rogulska_O_O/dis.pdf

11. Vozniuk, O.V., Humankova, O.S., Denihaieva, S.V., Zimovets, O.A., Kravets, O.Ye., Kulak, V.I., Mykhailova, O.S. (2023). *Bezperervnyi profesiinyi rozvytok vchyteliv inozemnykh mov v Ukraini ta za kordonom* [Continuous professional development of foreign language teachers in Ukraine and abroad]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. Ivana Franka. URL: https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36809

12. Tishechkina, K.V., Romanyshyn, I.M., Salamatina, O.O. (2025). Praktychna pidhotovka maybutn′oho vchytelya inozemnykh mov v umovakh viyny: vyklyky i mozhlyvosti [Practical training of future foreign language teachers in wartime: challenges and opportunities]. *Academic Visions - Akademichni viziyi*, 46.

УДК 378.147:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-815-832

Ричка Тетяна Іванівна доцент кафедри іноземних мов, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-5415-4783

Лісовська Раїса Костянтинівна доцент кафедри іноземних мов, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-1683-9543

Лісовська Алла Олегівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-6288-1032

АДАПТИВНІ ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ МОВНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Активна диджиталізація освітнього процесу й зростання індивідуальних освітніх запитів здобувачів посилили потребу в персоналізованих підходах до викладання, особливо в галузі вивчення іноземних мов. Традиційні моделі навчання, які спираються на стандартизований зміст та однаковий темп, часто не можуть урахувати різні когнітивні стилі, рівні володіння мовою та мотиваційні профілі здобувачів. У цьому контексті адаптивні освітні платформи є важливою інновацією, яка пропонує динамічні, засновані на даних рішення, що індивідуалізують освітній процес і покращують результати засвоєння мови.

Метою статті є аналіз сутності, функціональних характеристик та педагогічного потенціалу адаптивних освітніх платформ як інструментів індивідуалізації мовної освіти, а також визначення їхніх переваг, проблем упровадження та подальших перспектив розвитку.

Дослідження демонструє, що адаптивні платформи формують індивідуальні освітні траєкторії, аналізуючи дані про здобувачів і коригуючи зміст, темп та методи навчання відповідно до їхніх динамічних потреб. Такі системи використовують інструменти штучного інтелекту, машинного навчання та аналітики освітніх даних для надання цільових матеріалів, генерування зворотного зв’язку в реальному часі й рекомендації оптимальних шляхів навчання. Ці механізми значно покращують залученість, самостійність і мотивацію здобувачів вищої освіти, сприяючи

глибокому засвоєнню знань та більш ефективному розвитку навичок. Практичні приклади наявних рішень, таких як інтелектуальні репетиторські системи та додатки для вивчення мови, підтверджують їхню ефективність у розширенні словникового запасу, підвищенні граматичної точності та покращенні комунікативної компетенції. До того ж адаптивні платформи підтримують диференційоване навчання в масштабі, що дозволяє викладачам більш ефективно задовольняти різні потреби здобувачів. Водночас у дослідженні визначено основні виклики, зокрема висока вартість упровадження, проблеми з якістю даних, технологічна доступність та необхідність балансу між цифровими інструментами й людською взаємодією.

Висновки свідчать про те, що адаптивні освітні платформи мають значний потенціал для трансформації мовної освіти шляхом створення персоналізованого, орієнтованого на здобувача освітнього середовища. З розвитком технологічних можливостей ці системи стануть більш інтелектуальними, інклюзивними та контекстно-орієнтованими, що позиціонує їх як важливі інструменти для ефективного вивчення мов у цифрову епоху.

Ключові слова: індивідуальні освітні траєкторії, мовна компетентність, адаптивні системи навчання, персоналізоване навчання, цифрові технології в освіті.

Rychka Tetiana Ivanivna Associate Professor of the Department of Foreign Languages, A. V. Nezhdanova Odesa National Academy of Music, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-5415-4783

Lisovska Raisa Kostyantynivna Associate Professor of the Department of Foreign Languages, A. V. Nezhdanova Odesa National Academy of Music, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-1683-9543

Lisovska Alla Olegivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, A. V. Nezhdanova Odesa National Academy of Music, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-6288-1032

ADAPTIVE EDUCATIONAL PLATFORMS AS A TOOL FOR INDIVIDUALIZING LANGUAGE LEARNING

Abstract. The active digitization of the educational process and the growth of individual educational demands of learners have increased the need for personalized approaches to teaching, especially in the field of foreign language learning. Traditional teaching models, which rely on standardized content and a

uniform pace, often fail to take into account the different cognitive styles, language proficiency levels, and motivational profiles of learners. In this context, adaptive educational platforms are an important innovation that offers dynamic, data-driven solutions that individualize the educational process and improve language learning outcomes.

The purpose of this article is to analyze the essence, functional characteristics, and pedagogical potential of adaptive educational platforms as tools for individualizing language education, as well as to identify their advantages, implementation challenges, and future development prospects.

The study demonstrates that adaptive platforms form individual educational trajectories by analyzing data about learners and adjusting the content, pace, and methods of learning according to their dynamic needs. Such systems use artificial intelligence, machine learning, and educational data analytics tools to provide targeted materials, generate real-time feedback, and recommend optimal learning paths. These mechanisms significantly improve the engagement, independence, and motivation of higher education learners, promoting deeper knowledge acquisition and more effective skill development. Practical examples of existing solutions, such as intelligent tutoring systems and language learning applications, confirm their effectiveness in expanding vocabulary, improving grammatical accuracy, and enhancing communicative competence. In addition, adaptive platforms support differentiated learning at scale, allowing teachers to more effectively meet the diverse needs of learners. At the same time, the study identifies key challenges, including high implementation costs, data quality issues, technological accessibility, and the need to balance digital tools with human interaction. The findings suggest that adaptive learning platforms have significant potential to transform language education by creating a personalized, learner-centered educational environment. With the development of technological capabilities, these systems will become more intelligent, inclusive, and context-oriented, positioning them as important tools for effective language learning in the digital age.

Keywords: individualized learning trajectories, language competence, adaptive learning systems, personalized learning, digital technologies in education.

Постановка проблеми. В умовах стрімкої цифрової трансформації та зростання кількості здобувачів вищої освіти традиційна «універсальна» модель навчання дедалі більше втрачає ефективність, особливо у сфері мовної підготовки. Здобувачі значно відрізняються за своїми когнітивними здібностями, попередніми знаннями, стилями навчання, мотиваційними чинниками та цілями, що безпосередньо впливає на ефективність засвоєння

мови. Стандартизовані освітні програми та уніфіковані підходи до викладання здебільшого не враховують індивідуальних відмінностей здобувачів, що зумовлює зниження мотивації, погіршення результатів навчання й обмеження розвитку комунікативної компетентності. Швидке поширення онлайн і гібридних освітніх середовищ вказує на потребу в гнучких, оперативних та орієнтованих на здобувача рішеннях, які можуть адаптуватися до індивідуальних траєкторій навчання в реальному часі. Цей виклик наголошує на необхідності розроблення та впровадження інноваційних інструментів, які персоналізують освітній процес, підвищують зацікавленість здобувачів вищої освіти та ефективніше підтримують розвиток мовленнєвих навичок.

Адаптивні освітні платформи забезпечують перспективне розв'язання цієї проблеми, використовуючи такі технології, як штучний інтелект (далі – ШІ), машинне навчання та аналіз даних, щоб адаптувати освітній контент, темп і методи навчання до конкретних потреб кожного здобувача. Завдяки постійному моніторингу та аналізу успішності майбутніх фахівців ці платформи можуть динамічно коригувати освітні траєкторії, надавати цільовий зворотний зв'язок і рекомендувати індивідуалізовані ресурси, створюючи тим самим умови для більш ефективного та змістовного вивчення мови. Здатність надавати диференційоване навчання в масштабі, сприяти автономії й мотивації здобувачів робить їх важливим компонентом сучасних освітніх систем. З огляду на це, вивчення адаптивних платформ як інструментів для індивідуалізації вивчення мови є не лише своєчасним, але й необхідним для підвищення якості, інклюзивності та ефективності мовної освіти в цифровому суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження й публікації свідчать про активне вивчення проблеми впровадження адаптивних освітніх платформ і технологій персоналізації в мовному навчанні. Зокрема, І. Харченко розкриває теоретичні та практичні аспекти застосування адаптивних освітніх платформ у процесі навчання фахової мови, наголошуючи на важливості індивідуального підходу та використання аналітичних інструментів для відстеження прогресу здобувачів. Науковиця підкреслює, що адаптивні системи дозволяють ураховувати попередні знання здобувачів і створювати персоналізовані траєкторії навчання, що підвищує ефективність мовної підготовки [1]. Аналіз інноваційних освітніх технологій, що використовуються для розвитку професійної мовної компетентності майбутніх фахівців, здійснюють Н. Діденко, М. Горюнова та С. Погоріла. Дослідники акцентують на синергії цифрових платформ, інтерактивних завдань та мультимедійних ресурсів, що сприяє формуванню комунікативних умінь і самостійності в навчанні [2].

Роль штучного інтелекту в персоналізації навчання української мови в умовах Нової української школи досліджує Н. Громова. Авторка обґрунтовує, що інтелектуальні освітні системи можуть адаптуватися до рівня здобувача, визначати труднощі в реальному часі та пропонувати індивідуальні траєкторії навчання [3]. Результати дослідження підтверджують ефективність поєднання адаптивних механізмів і когнітивно орієнтованих підходів у мовній освіті.

Сучасні тенденції евристичного навчання та застосування штучного інтелекту у вищій школі під час вивчення іноземних мов аналізують О. Нефедченко, Т. Алексахіна та Т. Плотуха. Науковці наголошують, що інтеграція ШІ-рішень сприяє розвитку критичного мислення, творчості та саморефлексії майбутніх фахівців. Автори підкреслюють значення евристичного підходу як механізму інтелектуальної підтримки індивідуалізованого мовного навчання [4].

На інтеграції ШІ у віртуальні освітні середовища з метою персоналізації інформатичної підготовки педагогів зосереджується Б. Шевчук. Дослідник зазначає, що інтелектуальні технології здатні формувати адаптивні траєкторії навчання та забезпечувати зворотний зв'язок, який ураховує рівень цифрових компетентностей здобувачів [5]. Це підкреслює універсальність принципів персоналізації, які можуть ефективно застосовуватися і в мовній освіті.

Використання ШІ в процесі підготовки педагогічних кадрів для підвищення їхніх цифрових компетенцій розглядають В. Власова, Т. Науменко та Г. Різак. Вчені підкреслюють значення цифрової грамотності та адаптивних технологій для ефективного застосування інноваційних методик навчання [6].

Роль штучного інтелекту у створенні інтерактивних навчальних матеріалів під час вивчення іноземних мов аналізують А. Козак і Л. Близнюк. Дослідниці доводять, що використання ШІ дозволяє автоматизувати підбір контенту, варіювати рівень складності завдань і створювати більш гнучке освітнє середовище [7]. Це відкриває нові можливості для індивідуалізації мовного навчання та підтримки самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Потенціал змішаного навчання у викладанні іноземних мов розглядають Г. Штангрет, І. Мосій і О. Чаплик, акцентуючи на поєднанні цифрових ресурсів із традиційними методами. Автори наголошують, що така модель забезпечує оптимальний баланс між автономністю й наставництвом, сприяючи індивідуалізації освітнього процесу [8]. Попри активні дослідження, низка проблем у сфері застосування адаптивних освітніх платформ у мовному навчанні залишається недостатньо розв'язаною. Зокрема,

потребує подальшого вивчення питання інтеграції адаптивних технологій із психолінгвістичними особливостями здобувачів освіти різного віку та рівня підготовки. Складною є проблема узгодження автоматизованих алгоритмів адаптації контенту з педагогічною діагностикою, що має враховувати мотиваційні, емоційні та когнітивні чинники навчання мови. Недостатньо розробленими є також методики оцінювання ефективності індивідуалізованого навчання на основі даних, які генерують адаптивні платформи. У науковому дискурсі спостерігається потреба у створенні системного підходу до розроблення моделей персоналізації, які б поєднували педагогічні принципи, цифрові аналітичні інструменти та ШІ.

Запропонована стаття покликана зробити внесок у подолання окреслених проблем шляхом поглиблення теоретико-методологічних засад індивідуалізації мовного навчання в контексті цифрової освіти. У ній обґрунтовується доцільність інтеграції адаптивних платформ з інтелектуальними системами підтримки навчання, що забезпечують гнучке управління траєкторіями засвоєння мовного матеріалу. Особлива увага приділяється аналітичним можливостям таких платформ, які дозволяють викладачеві вчасно реагувати на освітні потреби здобувачів і коригувати навчальні стратегії. Отже, стаття сприяє розвитку наукового розуміння механізмів персоналізації мовного навчання, що поєднують педагогічну інтуїцію з потенціалом цифрових технологій.

Метою статті є дослідження сутності, функціональних характеристик та педагогічного потенціалу адаптивних освітніх платформ як інструментів індивідуалізації мовної освіти, а також визначення їхніх переваг, проблем упровадження та подальших перспектив розвитку.

Відповідно до мети було сформульовано такі завдання:

1) проаналізувати теоретичні основи та сутність адаптивних освітніх платформ у контексті індивідуалізації мовного навчання;

2) визначити їхні основні функціональні характеристики та педагогічний потенціал;

3) узагальнити практичний досвід використання адаптивних технологій у мовній освіті;

4) окреслити основні переваги, проблеми впровадження та перспективи подальшого розвитку таких платформ.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних тенденцій сучасної освіти є індивідуалізація навчання, що відображає перехід від стандартизованої моделі трансляції знань до орієнтованого на здобувача вищої освіти підходу. За своєю сутністю індивідуалізація – це цілеспрямована адаптація освітнього процесу до унікальних особливостей, потреб, здібностей і траєкторій навчання кожного здобувача. Вона охоплює індивідуалізацію

цілей, змісту, методів, темпу та форм навчання, забезпечуючи досягнення здобувачами вищої освіти оптимальних освітніх результатів відповідно до їхніх особистих когнітивних стилів, інтересів, попередніх знань та мотивацій. На відміну від традиційного навчання, яке часто передбачає єдиний темп і структуру для всіх здобувачів вищої освіти, індивідуалізоване навчання розглядає різноманітність як освітню цінність і використовує її для сприяння розвитку глибшої залученості, автономії та постійного інтелектуального зростання.

У контексті мовної освіти індивідуалізація відіграє надзвичайно важливу роль через особистісну та комунікативну природу вивчення мови. Здобувачі вищої освіти приходять на заняття з іноземної мови з різним рівнем мовної компетенції, різними когнітивними стратегіями, різною мотивацією до навчання, а також з різним культурним і мовним походженням. Ефективне індивідуалізоване навчання в цій галузі передбачає адаптацію лексики, граматики та комунікативних завдань до рівня володіння мовою, інтересів та реальних життєвих потреб здобувачів. Воно також може передбачати використання адаптивних технологій та персоналізованих систем зворотного зв'язку, які відстежують прогрес здобувачів і коригують освітній контент у режимі реального часу. Індивідуальний темп вивчення мови сприяє ефективному її опануванню, оскільки здобувачі набувають мовних навичок із різною швидкістю залежно від попередніх знань, когнітивної гнучкості та мовного середовища [9].

Відповідно, теоретичні принципи індивідуалізації в сучасній освіті ґрунтуються на прийнятті різноманітності здобувачів і прагненні створити освітнє середовище, яке гнучко реагує на індивідуальні відмінності. Такий підхід не лише підвищує академічні досягнення, але й сприяє розвитку автономії, мотивації та впевненості здобувачів, що є важливими чинниками успіху в мовній освіті, де особиста зацікавленість і комунікативна компетентність визначають ефективність навчання. Завдяки інтеграції психологічних знань, педагогічних стратегій та адаптивних методик індивідуалізація перетворює освітній процес на більш рівноправний, змістовний та ефективний досвід для всіх здобувачів вищої освіти.

Адаптивні освітні платформи представляють трансформаційну тенденцію в сучасній педагогіці, забезпечуючи динамічне, кероване даними освітнє середовище, яке інтелектуально реагує на потреби, прогрес і вподобання окремих здобувачів вищої освіти. Адаптивні системи можна визначити як цифрове освітнє середовище, яке безперервно збирає та аналізує дані про взаємодію, успішність і поведінку здобувачів, а потім модифікує освітній контент, послідовність, темп і зворотний зв'язок у режимі реального часу. На відміну від традиційних систем дистанційного

навчання, які надають статичний контент усім користувачам, адаптивні платформи функціонують як індивідуальні наставники, здатні адаптувати освітні траєкторії для оптимізації ефективності навчання та зацікавленості. Така індивідуальна адаптація може проявлятися по-різному, наприклад, коригуванням складності завдань, рекомендацією додаткових ресурсів або зміною педагогічних стратегій на основі когнітивного стилю й траєкторії прогресу здобувача [10].

Адаптивні освітні платформи характеризуються широким спектром функціональних властивостей. Вони охоплюють безперервне оцінювання знань і навичок здобувачів освіти, динамічне коригування освітніх матеріалів, інтелектуальні механізми зворотного зв'язку, а також прогностичне моделювання майбутніх результатів навчання. Ці системи призначені не лише для надання контенту, а й для підтримки метапізнання, сприяючи здобувачам у рефлексії власного прогресу та виявленні сфер для вдосконалення. Крім того, адаптивні платформи забезпечують диференційоване навчання у великому масштабі, що робить їх ефективними в різноманітних освітніх середовищах, де здобувачі мають широкий спектр здібностей і рівень попередніх знань. Результатом є підвищення ефективності навчання, адже майбутні фахівці отримують матеріал у потрібний час, у відповідному форматі та з необхідною підтримкою.

Технологічні основи адаптивності ґрунтуються на інтеграції ШІ, машинного навчання (далі – МН) та аналітики освітніх даних (далі – АОД). Алгоритми ШІ дають змогу системам виявляти закономірності в поведінці здобувачів вищої освіти та приймати прогностичні рішення щодо оптимальних стратегій навчання. Моделі МН, наприклад, можуть визначити, якому стилю навчання надає перевагу здобувач, або передбачити, коли він може припинити навчання, і вчасно реагувати на це. АОД ще більше підвищує адаптивність, агрегуючи та інтерпретуючи великі обсяги даних про здобувачів вищої освіти, зокрема журнали взаємодії, результати оцінювання та метрики часу, витраченого на виконання завдань, для прийняття рішень як для системи, так і для стратегій викладачів. Методи обробки природної мови (далі – NLP) сприяють адаптивному зворотному зв'язку й підтримують персоналізоване спілкування при вивченні мов або дисциплін, що вимагають писемного мовлення. Ці технологічні елементи в сукупності підтримують «інтелект» адаптивних платформ, дозволяючи їм безперервно розвиватися та підвищувати свою освітню ефективність [11].

Адаптивні освітні платформи можна класифікувати відповідно до їхньої педагогічної спрямованості, технологічної архітектури або обсягу функціональності. Деякі системи зосереджуються насамперед на адаптації контенту, динамічно підлаштовуючи освітні матеріали під рівень здобувача.

Інші наголошують на адаптації на основі оцінювання, де формувальне оцінювання постійно інформує про наступний освітній етап. Більш досконалі платформи інтегрують декілька форм адаптації, поєднуючи персоналізовану послідовність контенту, рекомендації щодо спільного навчання та адаптивне оцінювання з прогностичною аналітикою й зворотним зв'язком у реальному часі. Функціональні можливості таких платформ різноманітні – від підвищення мотивації та залучення здобувачів до підтримки самостійного навчання, зменшення когнітивного перевантаження й надання викладачам практичної інформації для вдосконалення викладання. У таблиці 1 представлено порівняльний огляд основних типів адаптивних освітніх платформ та їхніх основних характеристик.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика основних типів адаптивних освітніх платформ

Тип адаптивної платформи	**Основний фокус**	**Технології, що використовуються**	**Освітні можливості**	**Приклади платформ, що застосовуються в освітньому процесі**
Адаптивні платформи	Регулювання складності й послідовності контенту	Системи рекомендацій на основі ШІ, МН-моделі	Персоналізовані освітні траєкторії, диференційоване навчання, цілеспрямований розвиток навичок	Knewton Alta, Smart Sparrow, Coursera Adaptive Learning, DreamBox Learning
Оцінювально-адаптивні платформи	Модифікація навчання на основі результатів здобувачів вищої освіти	Автоматизовані системи тестування, інструменти аналітики	Безперервний зворотний зв'язок, точне визначення прогалин у знаннях, індивідуальний прогрес у навчанні	Socrative, Edmentum Exact Path, Classkick, IXL Learning
Гібридні адаптивні системи	Інтеграція контенту, оцінювання та підтримки	ШІ, МН, NLP, прогностична аналітика	Комплексна персоналізація, профілювання здобувачів, адаптивний зворотний зв'язок, прийняття навчальних рішень у режимі реального часу	Canvas LMS з аналітичними модулями, Brightspace (D2L), Moodle з плагінами адаптивного навчання

Тип адаптивної платформи	Основний фокус	Технології, що використовуються	Освітні можливості	Приклади платформ, що застосовуються в освітньому процесі
Спільні адаптивні платформи	Адаптуються на основі групової взаємодії та ролей	Аналітика навчання, мережеве моделювання	Покращене пірингове навчання, адаптивне групування, персоналізовані спільні завдання	Edmodo, Microsoft Teams for Education, Google Classroom з аналітичними розширеннями
Інтелектуальні системи навчання (ITS)	Імітація індивідуального навчання	Експертні системи на основі ШІ, НЛП, графів знань	Персоналізований зворотний зв'язок у реальному часі, контекстно-орієнтована підтримка, імітація експертного керівництва	Carnegie Learning, ALEKS, Duolingo, ELMO AI Tutor

Джерело: створено авторами на основі [10–12]

Загалом, адаптивні освітні платформи відображають зміну парадигми в розробленні, упровадженні та сприйнятті освітнього процесу. Використання сучасних технологій, таких як ШІ, МН та аналітика, дозволяє подолати обмеження традиційних навчальних моделей і забезпечити справді персоналізовану освіту в широких масштабах.

Інтеграція адаптивних платформ у мовну освіту змінила напрям викладачів до індивідуалізації, дозволивши створити максимально персоналізоване освітнє середовище, яке відповідає унікальному профілю кожного здобувача вищої освіти. На відміну від традиційного викладання мов, що часто спирається на стандартизовані освітні програми та єдиний темп, адаптивні системи використовують дані в режимі реального часу та інтелектуальні алгоритми для розробки індивідуальних освітніх траєкторій. Ці траєкторії не є заздалегідь визначеними, а динамічно розвиваються на основі поточної успішності, вподобань та когнітивних патернів здобувача. Центральним елементом цього напряму є механізм персоналізації, який передбачає постійний моніторинг взаємодії здобувачів, діагностичне оцінювання та прогностичну аналітику для коригування освітнього курсу. Визначивши поточні компетенції, прогалини в знаннях та навчальні цілі здобувачів, адаптивні платформи формують індивідуальні освітні траєкторії, що сприяють підвищенню мотивації, ефективності засвоєння знань і розвитку мовної компетентності.

Підтримка персоналізованих освітніх траєкторій реалізується через систему взаємопов'язаних механізмів. Зокрема, діагностичне тестування на початковому етапі допомагає встановити базовий рівень знань здобувача, після чого система безперервно вдосконалює освітню траєкторію за допомогою формувального оцінювання та аналітики ефективності.

Механізми рекомендацій, що працюють на основі ШІ, пропонують активності, вправи або матеріали, які відповідають прогресу здобувача та його стилю навчання. Системи адаптивного зворотного зв'язку забезпечують індивідуальні підказки та пояснення відповідно до помилок і хибних концепцій здобувача, сприяючи поглибленню його знань [12, с. 31]. Ще один механізм передбачає моделювання здобувача, коли платформа формує динамічний профіль, що відображає лінгвістичну компетентність, когнітивні вподобання та афективні чинники, зокрема мотивацію й упевненість. Така еволюційна модель є основою для персоналізованих рекомендацій і адаптивної послідовності навчального контенту.

Основною перевагою адаптивних платформ у мовній освіті є їхня здатність підлаштовувати зміст, темп і методи викладання до індивідуальних особливостей здобувача вищої освіти. Адаптація контенту забезпечує відповідний рівень складності лексики, граматичних вправ та комунікативних завдань, які не перевантажують здобувача й не гальмують його прогрес через надмірну простоту. Адаптація темпу дозволяє майбутнім фахівцям рухатися вперед у власному темпі, приділяючи більше часу складним темам і прискорюючи опрацювання знайомого матеріалу. Методи викладання можуть бути адаптовані до когнітивних стилів: візуально орієнтовані здобувачі можуть отримувати більше мультимедійного контенту, тоді як здобувачі з аналітичним мисленням можуть працювати з поясненнями на основі правил і структурованими граматичними вправами. Така гнучкість сприяє кращому засвоєнню матеріалу й стійкій мотивації, оскільки майбутні фахівці відчувають, що освітній процес відповідає їхнім особистим перевагам та вподобанням [13, с. 217].

Практичне застосування адаптивних платформ у мовній освіті показує їхню ефективність у різних контекстах. Такі платформи, як Duolingo, використовують гейміфіковані адаптивні алгоритми, які змінюють складність занять на основі відповідей користувачів, забезпечуючи швидкий коригувальний зворотний зв'язок і персоналізовану практику. Платформа Rosetta Stone застосовує технологію розпізнавання мовлення та адаптивне подання контенту для вдосконалення вимови й усного мовлення, коригуючи вправи відповідно до індивідуальних мовленнєвих патернів здобувачів. Досконаліші системи, такі як Lingvist і Busuu, використовують МН для аналізу даних користувача та формують рекомендації щодо словникового

запасу й граматичних структур на основі частоти використання та навчальних цілей здобувача. В інституційному контексті адаптивні системи управління вивченням мови все частіше інтегруються в освітні програми, надаючи викладачам детальну аналітичну інформацію для цілеспрямованих втручань і підтримки диференційованого навчання [14, с. 67–68].

У таблиці 2 представлено основні адаптивні механізми та їхній вплив на індивідуалізацію вивчення мови.

Таблиця 2

Головні адаптивні механізми та їхній вплив на індивідуалізацію у вивченні мови

Адаптивний механізм	Функція у вивченні мови	Освітній вплив
Діагностичне та формувальне оцінювання	Визначає поточний рівень володіння мовою та відстежує поточний прогрес	Забезпечує точне спрямування навчання, зменшує надмірність та прискорює набуття навичок
Моделювання навчання	Створює динамічний профіль когнітивних, лінгвістичних та афективних чинників	Підтримує безперервну персоналізацію й адаптивну послідовність завдань
Адаптивне подання контенту	Підлаштовує словниковий запас, граматику та завдання відповідно до рівня підготовки здобувача вищої освіти	Підвищує зацікавленість і розуміння шляхом подання відповідного матеріалу
Персоналізація темпу	Змінює швидкість та інтенсивність навчання на основі прогресу здобувача	Сприяє самостійному навчанню, зменшує тривожність та підвищує автономію
Інтелектуальні системи зворотного зв’язку	Забезпечують цільовий зворотний зв’язок у реальному часі щодо помилок та успішності	Підвищує точність, зміцнює правильне використання й поглиблює розуміння
Алгоритми рекомендацій	Пропонують подальші кроки, ресурси та вправи на основі поведінки здобувача вищої освіти	Упорядковує шляхи навчання та забезпечує актуальність освітнього контенту

Джерело: створено авторами на основі [14–15]

Використання адаптивних платформ для індивідуалізації в мовній освіті є значним кроком на шляху від традиційних, уніфікованих моделей навчання до нових підходів до викладання. Персоналізуючи освітні траєкторії, адаптуючи зміст і методи навчання та активно реагуючи на мінливі потреби майбутніх фахівців, ці системи створюють середовище, яке

сприяє поглибленню зацікавленості, стійкій мотивації та ефективнішому засвоєнню мови.

Адаптивні мовні платформи перетворилися на потужний інструмент, який змінює простір мовної освіти, пристосовуючи освітній процес до індивідуальних потреб, вподобань і можливостей здобувачів освіти. Їхнє педагогічне значення полягає насамперед у тому, що вони сприяють поглибленню зацікавленості, покращенню результатів навчання та створенню середовища, орієнтованого на здобувачів освіти, чого часто не вдається досягти за допомогою традиційних моделей навчання. Однією з основних переваг адаптивних платформ є їхня здатність забезпечувати високо персоналізований процес навчання, що підвищує ефективність та результативність засвоєння мови. Постійно змінюючи складність, формат і послідовність навчальних матеріалів, ці системи допомагають здобувачам освіти рухатись в оптимальному темпі, тим самим зменшуючи когнітивне перевантаження й мінімізуючи рівень незадоволення, пов'язаного з надмірно складним або надмірно спрощеним контентом. Адаптивні механізми зворотного зв'язку забезпечують швидку й цілеспрямовану підтримку, дозволяючи здобувачам виправляти помилки в реальному часі та більш ефективно закріплювати отримані знання. Цей безперервний цикл зворотного зв'язку та адаптації підтримує розвиток автономії та метакогнітивних навичок, оскільки здобувачі отримують більше усвідомлення власного прогресу та стратегій для вдосконалення [16, с. 135–136].

Мотиваційні аспекти є не менш важливими й становлять ще один вимір педагогічної цінності адаптивних мовних платформ. Персоналізований характер освітніх траєкторій сприяє посиленню почуття відповідальності за навчання, що, відповідно, посилює внутрішню мотивацію та наполегливість. Здобувачі з більшою ймовірністю залишатимуться активними, коли вони відчувають, що матеріал відповідає їхньому поточному рівню та узгоджується з їхніми цілями. Багато адаптивних систем передбачають гейміфіковані елементи, такі як бейджики, бали та відстеження прогресу, які стимулюють позитивне підкріплення та підтримують тривалу залученість у навчанні. Інтерактивний та оперативний характер цих платформ також сприяє підвищенню впевненості в собі, оскільки здобувачі вищої освіти отримують своєчасне підтвердження своїх досягнень і заохочення до подолання нових проблем. Для тих, хто вивчає мову й часто відчуває тривогу, пов'язану з мовленням і розумінням, така мотиваційна підтримка може значно підвищити самооцінку та бажання спілкуватися.

Попри ці переваги, упровадження адаптивних мовних платформ не позбавлене проблем. Одне з головних обмежень полягає у високій складності та вартості, пов'язаних із розробкою та впровадженням

адаптивних технологій. Створення систем, які ефективно моделюють поведінку здобувачів і забезпечують змістовну персоналізацію, вимагає складних алгоритмів, широких можливостей обробки даних і постійних оновлень – усе це потребує значних фінансових і технічних ресурсів. Іншою важливою проблемою є якість і різноманітність даних, на які спираються адаптивні системи. Неточні, неповні або упереджені дані можуть призвести до неефективної персоналізації, збереження нерівності або посилення хибних припущень про здібності здобувачів. До того ж залежність від цифрових технологій викликає стурбованість щодо їхньої доступності та цифрової грамотності. Здобувачі з обмеженим доступом до технологій можуть бути позбавлені переваг адаптивного навчання, що посилює освітню нерівність. Існують також педагогічні виклики, зокрема ризик надмірного покладання на технології на шкоду живій взаємодії, яка залишається провідним чинником у вивченні мови, особливо для розвитку комунікативної компетентності та культурного розуміння [17].

Перспективи розвитку адаптивних мовних платформ зумовлені кількома технологічними та педагогічними тенденціями. Розвиток ШІ, особливо в обробці природної мови та глибинному навчанні, як передбачається, значно підвищить здатність адаптивних систем розуміти різні нюанси вивчення мови, такі як прагматика, дискурс і особливості вимови, а також реагувати на них. Інтеграція мультимодальних даних, зокрема голосу, жестів та емоційних сигналів, дозволить створювати більш досконалі навчальні моделі та більш гнучкі стратегії адаптації. До того ж розвиток гібридних освітніх середовищ, які поєднують адаптивні технології з людським викладанням, обіцяє подолати деякі обмеження, пов’язані з суто цифровими напрямами, зберігши переваги персоналізованого навчання й водночас зберігши соціальний та інтерактивний виміри мовної освіти. Іншим перспективним напрямом є акцент на неформальному вивченні мови протягом усього життя, причому адаптивні платформи розширюють свій вплив за межі формальної освіти, підтримуючи безперервний розвиток мовних навичок у професійному та повсякденному контекстах.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що адаптивні освітні платформи є ефективним інструментом індивідуалізації мовного навчання, оскільки вони забезпечують гнучке налаштування змісту, темпу та методів навчання відповідно до рівня, стилю й потреб кожного здобувача освіти. Їхня педагогічна цінність полягає у створенні умов для персоналізованої взаємодії між здобувачем та освітнім середовищем, підвищенні мотивації, залученості та ефективності засвоєння мовного матеріалу. Функціональні можливості таких платформ дозволяють здійснювати безперервний моніторинг прогресу, формувати індивідуальні

траєкторії розвитку та сприяти саморегуляції навчальної діяльності. Інтеграція аналітики навчальних даних, штучного інтелекту й механізмів гейміфікації суттєво покращує якість мовної освіти та підвищує її доступність.

Водночас виявлено низку викликів, що обмежують повноцінне впровадження адаптивних платформ в освітній процес. До них належать технологічна складність, висока вартість розроблення, потреба в педагогічному переосмисленні ролі викладача та забезпечення цифрової компетентності користувачів. Подальший розвиток таких систем потребує комплексного підходу, що поєднує педагогічні, технічні та психолінгвістичні аспекти.

У перспективі дослідження мають бути спрямовані на розроблення моделей інтеграції адаптивних платформ у формальну та неформальну мовну освіту, удосконалення алгоритмів персоналізації навчання та оцінювання їхнього впливу на формування комунікативної компетентності здобувачів.

Література:

1. Харченко І. І. Застосування адаптивних освітніх платформ у процесі навчання фахової мови. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15476679

2. Діденко Н. М., Горюнова М. М., Погоріла С. Г. Застосування інноваційних освітніх технологій для розвитку професійної мовної компетентності здобувачів вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 17. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15249309

3. Громова, Н. Використання штучного інтелекту для персоналізації навчання української мови в НУШ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* 2025. № 1 (23). С. 63–73. DOI: https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334119

4. Нефедченко О., Алексахіна Т., Плотуха Т. Евристичне навчання та штучний інтелект: сучасні тенденції у вищій освіті у вивченні іноземних мов. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2025. № 7. С. 164–169. DOI: https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.22

5. Шевчук Б. Інтеграція штучного інтелекту у віртуальні освітні середовища: персоналізація інформатичної підготовки педагогів професійного навчання. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2025. № 4 (1). С. 90–98. DOI: https://doi.org/10.46299/j.isjel.20250401.09

6. Власова В. П., Науменко Т. С., Різак Г. В. Про використання штучного інтелекту в підготовці педагогів для підвищення цифрових компетенцій. *Академічні візії.* 2025. № 41. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15064807

7. Козак А., Близнюк Л. Роль штучного інтелекту у створенні інтерактивних навчальних матеріалів під час вивчення іноземних мов. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія: Філологія.* 2025. № 25 (93) 109–115. DOI: http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25(93)-109-115

8. Штангрет Г. З., Мосій І. М., Чаплик О. А. Сучасні можливості змішаного навчання (blended learning) у викладанні іноземних мов: роль цифрових ресурсів у поєднанні з традиційними методами. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. № 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14740282

9. Григошкіна Я. В., Яненко І. В., Янишин О. К. Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. *Академічні візії.* 2023. № 21. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262

10. Губарь О. Адаптивні технології формування навичок взаємодії студентів педагогічних університетів в інклюзивному середовищі. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка.* 2025. № 20 (39). DOI: https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-04

11. Паска Т. В., Мойсеєнко, І. М., Шапка І. В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії.* 2024. № 29. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10793975

12. Шикун А. Оцінка платформ та інструментів на базі штучного інтелекту для автономного вивчення фразових дієслів у вищій освіті. *International Science Journal of Education & Linguistics.* 2025. № 4 (4). С. 27–34. DOI: 10.46299/j.isjel.20250404.04

13. Кривонос О. М. Системи управління навчанням у цифровій освіті: порівняльний аналіз платформ і педагогічні перспективи. *Суспільство та національні інтереси.* 2025. № 9(17). С. 213–225. DOI: https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17)-213-225

14. Баняс В., Баняс Н. Використання цифрових інструментів у процесі викладання англійської мови як іноземної. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2025. № 34. С. 66–71. URL: https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/28315 (дата звернення 10.10.2025).

15. Поляк М. Я., Дзевицька Л. С., Орендарчук О. Л. Соціокультурні аспекти навчання іноземних мов у глобалізованому освітньому середовищі. *Академічні візії.* 2025. № 41. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15116033

16. Бондарчук Ю. Аналіз стратегій мотиваційних змін у здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти при вивченні англійської мови. *Український Педагогічний журнал.* 2025. № 1. С. 130–139. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-130-139

17. Романишин І. М., Тішечкіна К. В., Саламатіна О. О. Практична підготовка майбутнього вчителя іноземних мов в умовах війни: виклики і можливості. *Академічні візії.* 2025. № 46. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17119413

References:

1. Kharchenko, I. I. (2025). Zastosuvannia adaptyvnykh osvitnikh platform u protsesi navchannia fakhovoi movy [Application of adaptive educational platforms in the process of professional language learning]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 18*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15476679 [in Ukrainian].

2. Didenko, N. M., Horiunova, M. M., & Pohorila, S. H. (2025). Zastosuvannia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii dlia rozvytku profesiinoi movnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Application of innovative educational technologies for the development of professional language competence of higher education students]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 17*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15249309 [in Ukrainian].

3. Hromova, N. (2025). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia personalizatsii navchannia ukrainskoi movy v NUSH [Use of artificial intelligence for the personalization of Ukrainian language learning in the New Ukrainian School]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher's Professionalism: Theoretical and Methodological Aspects, 1* (23), 63–73. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334119 [in Ukrainian].

4. Nefedchenko, O., Aleksakhina, T., & Plotukha, T. (2025). Evrystychne navchannia ta shtuchnyi intelekt: suchasni tendentsii u vyshchii osviti u vyvchenni inozemnykh mov [Heuristic learning and artificial intelligence: Current trends in higher education in foreign language learning]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia – Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education. Series: Pedagogy. Psychology, 7*, 164–169. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.22 [in Ukrainian].

5. Shevchuk, B. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu u virtualni osvitni seredovyshcha: personalizatsiia informatychnoi pidhotovky pedahohiv profesiinoho navchannia [Integration of artificial intelligence into virtual learning environments: Personalization of informatics training of vocational education teachers]. *International Science Journal of Education & Linguistics, 4* (1), 90–98. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20250401.09 [in Ukrainian].

6. Vlasova, V. P., Naumenko, T. S., & Rizak, H. V. (2025). Pro vykorystannia shtuchnoho intelektu v pidhotovtsi pedahohiv dlia pidvyshchennia tsyfrovykh kompetentsii [On the use of artificial intelligence in teacher training to improve digital competencies]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 41*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15064807 [in Ukrainian].

7. Kozak, A., & Blyzniuk, L. (2025). Rol shtuchnoho intelektu u stvorenni interaktyvnykh navchalnykh materialiv pid chas vyvchennia inozemnykh mov [The role of artificial intelligence in creating interactive learning materials in foreign language learning]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia: Filolohiia – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Philology, 25* (93), 109–115. http://doi.org/10.25264/2519-2558-2025-25(93)-109-115 [in Ukrainian].

8. Shtanhret, H. Z., Mosii, I. M., & Chaplyk, O. A. (2025). Suchasni mozhlyvosti zmishanoho navchannia (blended learning) u vykladanni inozemnykh mov: rol tsyfrovykh resursiv u poiednanni z tradytsiinymy metodamy [Modern opportunities of blended learning in teaching foreign languages: The role of digital resources combined with traditional methods]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky - Pedagogical Academy: Scientific Notes, 14*. https://doi.org/10.5281/zenodo.14740282 [in Ukrainian].

9. Hryhoshkina, Ya. V., Yanenko, I. V., & Yanyshyn, O. K. (2023). Suchasni tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov: analiz tekhnolohii dlia zabezpechennia efektyvnoi indyvidualnoi osvity [Modern technologies of teaching foreign languages: Analysis of technologies for ensuring effective individual education]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 21*. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262 [in Ukrainian].

10. Hubar, O. (2025). Adaptyvni tekhnolohii formuvannia navychok vzaiemodii studentiv pedahohichnykh universytetiv v inkliuzyvnomu seredovyshchi [Adaptive technologies for developing interaction skills of pedagogical university students in an inclusive environment]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seriia: Pedahohika – Adaptive Management: Theory and Practice. Series: Pedagogy, 20*(39). https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-04 [in Ukrainian].

11. Paska, T. V., Moiseienko, I. M., & Shapka, I. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky pedahohiv dlia vprovadzhennia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii ta stymuliuvannia tvorchosti u zdobuvachiv osvity v Ukraini [Innovative approaches to the training of teachers for the implementation of modern educational technologies and stimulation of creativity among students in Ukraine]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 29.* https://doi.org/10.5281/zenodo.10793975 [in Ukrainian].

12. Shykun, A. (2025). Otsinka platform ta instrumentiv na bazi shtuchnoho intelektu dlia avtonomnoho vyvchennia frazovykh diiesliv u vyshchii osviti [Evaluation of AI-based platforms and tools for autonomous learning of phrasal verbs in higher education]. International *Science Journal of Education & Linguistics, 4* (4), 27–34. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20250404.04 [in Ukrainian].

13. Kryvonos, O. M. (2025). Systemy upravlinnia navchanniam u tsyfrovii osviti: porivnialnyi analiz platform i pedahohichni perspektyvy [Learning management systems in digital education: Comparative analysis of platforms and pedagogical perspectives]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy – Society and National Interests, 9*(17), 213–225. https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-9(17) [in Ukrainian].

14. Baniac, V., & Baniac, N. (2025). Vykorystannia tsyfrovykh instrumentiv u protsesi vykladannia anhliiskoi movy yak inozemnoi [Use of digital tools in the process of teaching English as a foreign language]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current Issues of Philology and Translation Studies, 34,* 66–71. Retrieved from https://apfp.khmnu.edu.ua/index.php/apfp/article/view/28315 [in Ukrainian].

15. Poliak, M. Ya., Dzevytska, L. S., & Orendarchuk, O. L. (2025). Sotsiokulturni aspekty navchannia inozemnykh mov u hlobalizovanomu osvitnomu seredovyshchi [Sociocultural aspects of teaching foreign languages in a globalized educational environment]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 41*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15116033 [in Ukrainian].

16. Bondarchuk, Yu. (2025). Analiz stratehii motyvatsiinykh zmin u zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity pry vyvchenni anhliiskoi movy [Analysis of strategies of motivational changes among bachelor's degree students in learning English*]. Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal, 1,* 130–139. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-130-139 [in Ukrainian].

17. Romanyshyn, I. M., Tishechkina, K. V., & Salamatina, O. O. (2025). Praktychna pidhotovka maibutnoho vchytelia inozemnykh mov v umovakh viiny: vyklyky i mozhlyvosti [Practical training of future foreign language teachers in wartime conditions: Challenges and opportunities]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 46.* https://doi.org/10.5281/zenodo.17119413 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81’322:316.472.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-833-845

Розвод Еліна Вадимівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https://orcid.org/0009-0000-3397-1688.

ЕМОТИВНИЙ ДИСКУРС У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ: ПРИКЛАДНИЙ СЕНТИМЕНТ-АНАЛІЗ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ NLP ТА ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАНИХ

Анотація. Стаття присвячена прикладному сентимент-аналізу емотивного дискурсу в соціальних мережах у контексті сучасних суспільних трансформацій та умовах війни в Україні. Соціальні медіа сьогодні функціонують не лише як канали комунікації, а й як простір формування колективних емоцій, цінностей і наративів, що відображають суспільні настрої та ідентичність користувачів. У цьому середовищі емотивний компонент комунікації стає визначальним чинником впливу на громадську думку та мовленнєву активність користувачів у соціальних мережах.

Сентимент-аналіз розглянуто як один із провідних напрямів комп’ютерної лінгвістики, що забезпечує автоматичне розпізнавання емоційно-оцінних елементів тексту, визначення їх полярності (позитивної, негативної, нейтральної) та виявлення тенденцій колективного настрою у суспільстві. Технології NLP забезпечують токенізацію, частиномовну розмітку, семантичну класифікацію та візуалізацію результатів, що уможливлює комплексний аналіз великих корпусів даних у реальному часі.

Емпіричну базу дослідження становив корпус із 638 твітів, відібраних за ключовим словом *Ukraine* у період 2023–2025 рр. Аналіз здійснено за допомогою онлайн-платформи *Social Media Sentiment Visualization*, яка поєднує інструменти NLP та методи візуалізації даних. Застосування цієї платформи дало змогу простежити динаміку публічних емоцій, виокремити провідні емотивні домінанти та зафіксувати зміни у сприйнятті подій, пов’язаних із повномасштабним вторгненням росії в Україну, міжнародною спільнотою. Результати дослідження засвідчили ефективність автоматизованих технологій у виявленні та класифікації емотивних реакцій користувачів. Встановлено домінування негативних емоцій, пов’язаних із темою війни, та наявність позитивних сплесків, що відображають підтримку України та суспільну солідарність.

Запропонована методика демонструє потенціал інтеграції NLP і сентимент-аналізу для моніторингу суспільних настроїв і прогнозування комунікативних тенденцій у цифровому просторі.

Ключові слова: емотивний дискурс, сентимент-аналіз, комп'ютерна лінгвістика, NLP, соціальні мережі, візуалізація даних, Social Media Sentiment Visualization.

Rozvod Elina Vadymivna PhD in Linguistics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Natural Sciences and Mathematics, Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, https://orcid.org/0009-0000-3397-1688.

EMOTIVE DISCOURSE IN SOCIAL MEDIA: APPLIED SENTIMENT ANALYSIS USING NLP AND DATA VISUALIZATION TOOLS

Abstract. The article focuses on the applied sentiment analysis of emotive discourse in social media within the context of contemporary social transformations and the ongoing war in Ukraine. Today, social media function not only as channels of communication but also as spaces for shaping collective emotions, values, and narratives that reflect public moods and user identity. In this environment, the emotive component of communication becomes a decisive factor influencing public opinion and users' linguistic activity on social platforms.

Sentiment analysis is examined as one of the leading branches of computational linguistics, providing automatic recognition of emotionally evaluative elements in texts, determining their polarity (positive, negative, or neutral), and identifying tendencies in collective sentiment within society. NLP technologies enable tokenization, part-of-speech tagging, semantic classification, and data visualization, allowing for the comprehensive analysis of large text corpora in real time.The empirical base consists of a corpus of 638 tweets collected using the keyword *Ukraine* over the period 2023–2025. The analysis was carried out using the online platform Social Media Sentiment Visualization, which integrates NLP tools with data visualization techniques. This approach made it possible to trace the dynamics of public emotions, identify dominant emotive trends, and capture changes in the international perception of events related to russia's full-scale invasion of Ukraine. The findings demonstrate the effectiveness of automated technologies in detecting and classifying users' emotive reactions. The study revealed a dominance of negative emotions associated with the topic of war, along with positive emotional surges reflecting global support for Ukraine and expressions of social solidarity.

The proposed approach illustrates the potential of integrating NLP and sentiment analysis to monitor public sentiment and predict communication trends in the digital environment.

Keywords: emotive discourse, sentiment analysis, computational linguistics, NLP, social media, data visualization, Social Media Sentiment Visualization.

Постановка проблеми. Сучасна лінгвістична наука еволюціонує від традиційних підходів до опису мови, активно інтегруючи цифрові технології, алгоритми штучного інтелекту та методи обробки великих масивів даних. Центральне місце у міждисциплінарному просторі займають прикладна та комп'ютерна лінгвістика, що поєднують когнітивні, технологічні й соціальні підходи до аналізу мовлення [1]. Така інтеграція формує наукове підґрунтя для вивчення мови як динамічної системи, яка відображає не лише інформаційні, а й емоційні та ціннісні аспекти комунікації.

В умовах глобальної цифровізації соціальні мережі перетворилися на ключовий простір формування й поширення емоцій, суспільних оцінок і колективних наративів.

Саме тут формується емотивний дискурс — тип комунікації, що передає афективні стани, соціальні переживання та культурні інтерпретації подій [2].

Аналіз таких явищ вимагає застосування інструментів Natural Language Processing (NLP), здатних автоматично інтерпретувати семантичні структури та емоційне забарвлення великих масивів текстових даних [3].

Одним із ключових напрямів у сфері NLP є сентимент-аналіз (sentiment analysis) — метод виявлення, класифікації та кількісного вимірювання емоційних характеристик тексту. Цей підхід дозволяє визна-чати полярність висловлювань (позитивну, негативну, нейтральну), відстежувати динаміку публічних настроїв та аналізувати тенденції колективного реагування в онлайн-середовищі [4].

Поєднання технологій NLP із сучасними засобами візуалізації даних відкриває нові можливості для емпіричного вивчення емоційних патернів цифрового дискурсу. Інструменти на зразок платформи *Social Media Sentiment Visualization* дають змогу фіксувати часові зміни емоційної тональності, визначати частотні лексеми, виявляти семантичні кластери та структурувати емотивні домінанти онлайн-комунікації [5].

Таким чином, аналіз емотивного дискурсу соціальних мереж на основі методів прикладної та комп'ютерної лінгвістики, технологій NLP і сентимент-аналізу є невіддільним компонентом сучасних гуманітарних та соціальних досліджень. Він забезпечує глибше розуміння емоційної

природи цифрової комунікації та формує методологічний інструментарій для моніторингу суспільних настроїв у періоди кризових і трансформаційних процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останні роки позначені активним науковим інтересом до аналізу емотивного дискурсу в цифровому середовищі, насамперед у соціальних мережах. У фокусі сучасних студій постає застосування технологій обробки природної мови (Natural Language Processing, NLP) та методів сентимент-аналізу, що забезпечують автоматичне виявлення емоційно-оцінних патернів у великих обсягах текстових даних [1; 9; 6].

Серед сучасних тенденцій простежується перехід від поверхневого лексичного аналізу до глибинного моделювання емоцій за допомогою трансформерних моделей BERT, RoBERTa та GPT-серії [7;8]. У своїй праці Joseph T. (2024) наголошує на зростанні точності автоматичного розпізнавання емоцій, тоді як Liu B. (2015) розглядає методи багатовимірної емоційної класифікації та візуалізації даних у соціальних медіа [2;10].

У науковій розвідці Karjus A. (2024) відображена політична поляризація у Twitter, а Han H. (2025) демонструє ефективність NLP-моделей для виявлення емоційно-ціннісних домінант у комунікації під час кризових ситуацій.

Subramanian M. (2025) та Pastor P. (2025) зосереджують увагу на методах автоматизованої візуалізації емоційних кластерів і реконструкції структури онлайн-взаємодії [11;12;13;14]. В українському науковому дискурсі питання емоційності цифрової комунікації активно розробляється у працях Н. Стеблини (2022), Т. Ковальової, Ю. Токар і Ю. Колодич (2025), які наголошують на ролі емоційних тригерів у формуванні суспільних реакцій на події воєнного часу.

А. Романюк (2025) аналізує потенціал автоматизованого аналізу цифрового дискурсу та інтеграції NLP-інструментів у сучасні лінгвістичні студії [15;16;17].

Отже, сучасний науковий дискурс засвідчує синергетичну інтеграцію прикладної, комп'ютерної та соціолінгвістичної парадигм у вивченні емотивності цифрової комунікації.

Комплексне застосування методів NLP, технологій сентимент-аналізу та інструментів візуалізації дозволяє іденти-фікувати ключові емоційні домінанти онлайн-дискурсу, відстежувати трансформацію суспільних настроїв і реконструювати афективні механізми публічної взаємодії в умовах глобальних соціальних і політичних викликів.

Попередній огляд наукових джерел засвідчив, що в сучасних умовах цифровізації та соціальних трансформацій особливої актуальності набу-

вають дослідження емотивного компоненту публічної комунікації. Зважаючи на те, що соціальні мережі, зокрема платформа X (Twitter), є простором інтенсивного обміну емоційними повідомленнями, важливим постає завдання виявлення закономірностей їх емоційно-семантичної організації.

Метою статті є здійснення прикладного сентимент-аналізу емотивного дискурсу в соціальних мережах із використанням технологій обробки природної мови (NLP) та інструментів візуалізації даних.

Дослідження спрямоване на аналіз корпусу твітів, опублікованих у 2023–2025 роках, що репрезентують публічні емоційні реакції на воєнні та соціальні події, пов'язані з Україною.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою складовою прикладного контент-аналізу є візуалізація даних, яка забезпечує графічне відображення результатів мовного аналізу та сприяє глибшому розумінню структури емотивного дискурсу. У сучасній комп'ютерній лінгвістиці візуалізація трактується як інструмент, що поєднує статистичну точність і якісну інтерпретацію результатів дослідження [1;18].

Завдяки інтеграції методів Natural Language Processing (NLP) із візуальними моделями можливо не лише ідентифікувати емоційно забарвлені одиниці, а й простежити динаміку їх функціонування у цифровому просторі. Інструменти типу Social Media Sentiment Visualization дають змогу представити мовний матеріал у формі графів, теплових карт, хмар тегів і часових ліній, що відображають частотність, інтенсивність і полярність емоційних реакцій [5].

Використання таких інструментів створює можливість побудови мультивимірних когнітивно-емоційних карт, де поєднуються статистичні параметри та семантична інтерпретація. У такий спосіб візуалізація даних виконує не лише ілюстративну, а й аналітичну та пояснювальну функцію, дозволяючи простежити взаємозв'язки між когнітивними, емоційними та соціальними чинниками мовної поведінки [18].

Поєднання візуалізаційних технологій із NLP-алгоритмами формує новий тип лінгвістичного інструментарію, орієнтований на багаторівневий аналіз емоційного змісту та розкриття психологічних вимірів цифрового дискурсу.

Емпіричну базу дослідження становлять два корпуси, що налічують загалом 638 публікацій у соціальній мережі X (Twitter), відібраних за ключовим словом *Ukraine* у два часові проміжки: з 1 січня по 30 червня 2023 року та з 1 липня 2024 року по 1 лютого 2025 року (див табл.1.). Такий вибір зумовлений необхідністю простежити динаміку публічних емоцій і тематичних змін у міжнародному дискурсі протягом повномасштабного вторгнення росії в Україну.

Таблиця 1

Корпус	Період збору	Кількість твітів	Ключові слова	Характеристика вибірки
Корпус 1 (воєнний контекст)	січень–червень **2023 р.**	312	***Ukraine*** + *war, freedom, peace, support*	Англомовні публікації, що відображають початкову фазу міжнародних реакцій на воєнні події.
Корпус 2 (післявоєнна стабілізація)	липень **2024 р. –** лютий **2025 р.**	326	***Ukraine***+ *recovery, reconstruction, victory, resilience*	Пости, спрямовані на обговорення післявоєнної відбудови, міжнародної підтримки та емоційного виснаження користувачів.

Для аналізу використано онлайн-платформу Social Media Sentiment Visualization, яка поєднує методи Natural Language Processing (NLP) та інструменти візуалізації даних. Це дало змогу виявити емоційні домінанти у публікаціях, відтворити часову динаміку змін суспільних настроїв і визначити провідні тенденції емотивного реагування у міжнародному цифровому дискурсі.

Результати візуалізаційного аналізу емотивного дискурсу (2023–2025рр.). Системне застосування модулів платформи (Sentiment Tab → Topics Tab Tagcloud Tab → Timeline Tab → Heatmap Tab) дозволило не лише класифікувати емоційні реакції, а й розкрити їх смислову природу, взаємозв'язок із ключовими подіями та динаміку суспільних настроїв.

1.Sentiment Tab (див.рис.1.):

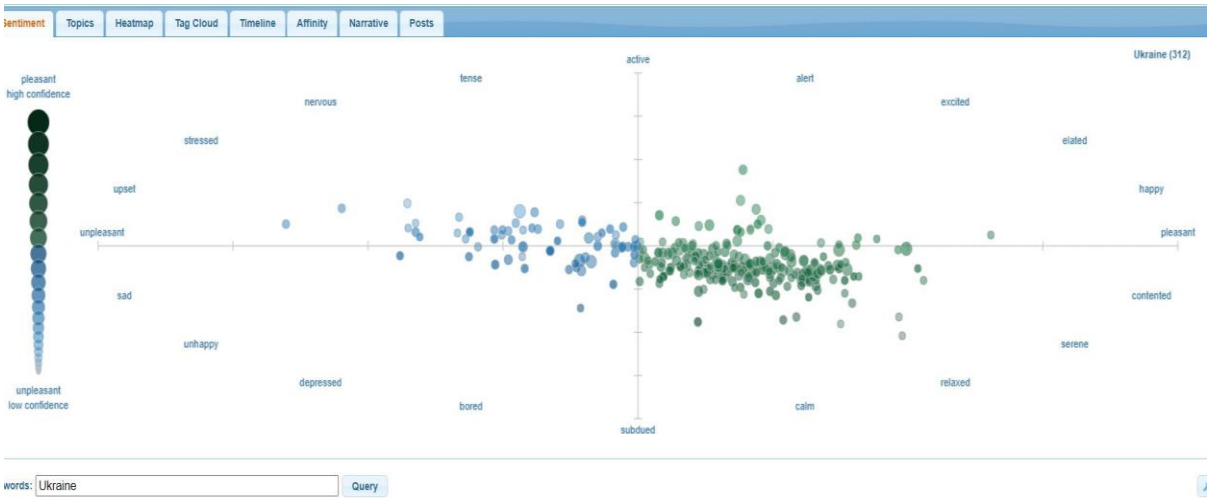


Рис. 1. Sentiment Tab

Візуалізація полярності емоцій засвідчила, що у корпусі 2023 року переважали повідомлення із негативною валентністю (57 %), які супроводжувалися лексемами *war, pain, loss, fear, aggression*. Це відображало гостру фазу воєнного конфлікту, високий рівень емоційного збудження (*arousal = 1.8*) та наявність реакцій типу «стрес — мобілізація». У корпусі 2024–2025 років, навпаки, зафіксовано зростання частки позитивних повідомлень (46 %) із ключовими словами *peace, rebuild, unity, future, resilience*. Емоційний тон став більш поміркованим (*arousal = 1.3*), що свідчить про емоційну стабілізацію та зменшення кризової напруги.

2. Topics Tab (див.рис.2.):

Рис. 2. Topics Tab

Тематична кластеризація корпусу 2023 року виявила домінування наративів, пов’язаних із військовими подіями, загрозами, міжнародною допомогою та особистими переживаннями користувачів.У корпусі 2024–2025 років структура змінилася: найбільші кластери формують теми відбудови, підтримки, психологічного відновлення, гумані-тарної співпраці. Це вказує на поступову переорієнтацію емоційного дискурсу з воєнного на соціально-рефлексивний рівень.

3. Tagcloud Tab (див.рис.3.):

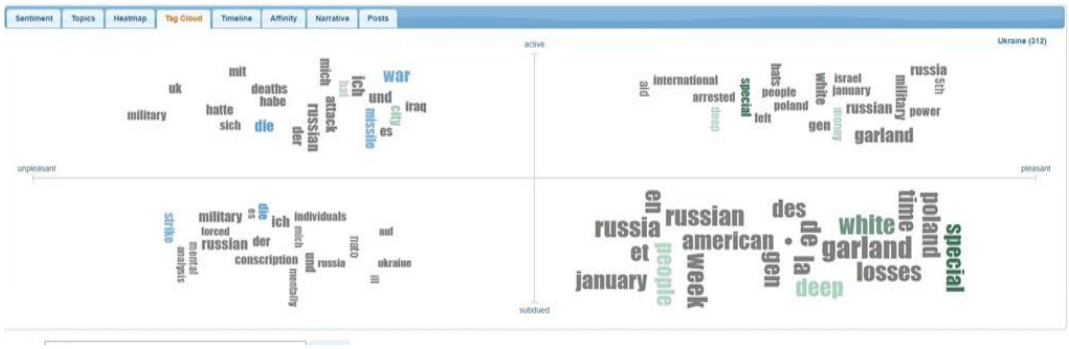


Рис. 3. Tagcloud Tab

Хмари тегів підтверджують зміну лексичного ядра дискурсу. У 2023 році переважали слова *war*, *fight*, *danger*, *help*, тоді як у 2024–2025 роках частотними стали *peace*, *rebuild*, *unity*, *future*, *hope*.

Загальна кількість позитивно забарвлених лексем збільшилася на 17 %, що демонструє зрушення комунікативної рамки від тривожності до конструктивного бачення майбутнього.

4. Timeline Tab (див.рис.4.):

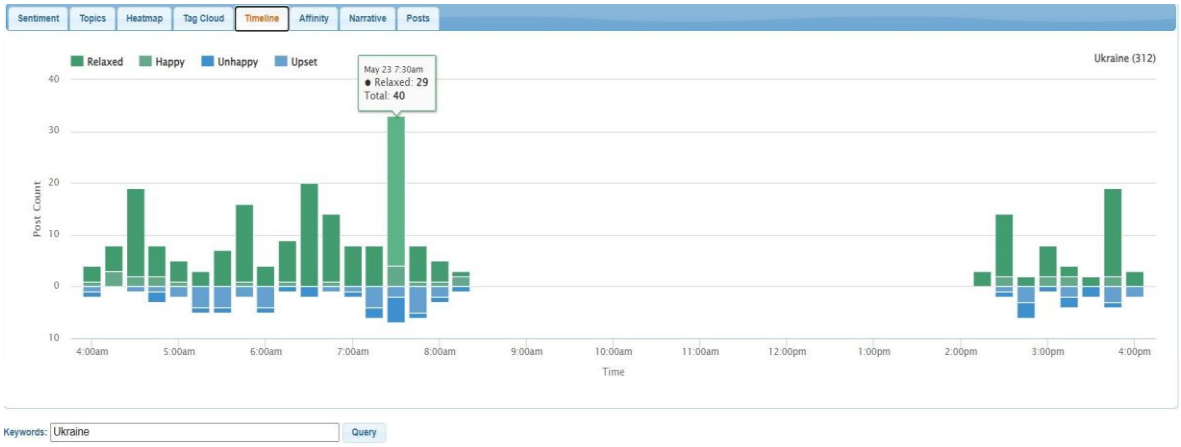


Рис. 4. Timeline Tab

Аналіз часової динаміки показав, що у 2023 році пік емоційних реакцій припадав на періоди загострення бойових дій, а емоційна амплітуда коливалася синхронно з інформаційними хвилями у світових медіа.

У 2024–2025 роках частота пікових сплесків зменшилася, натомість з'явилися стійкі зони позитивної активності, пов'язані з культурними ініціативами, спортивними перемогами та міжнародними форумами на підтримку України.

5. Heatmap Tab (див.рис.5.):

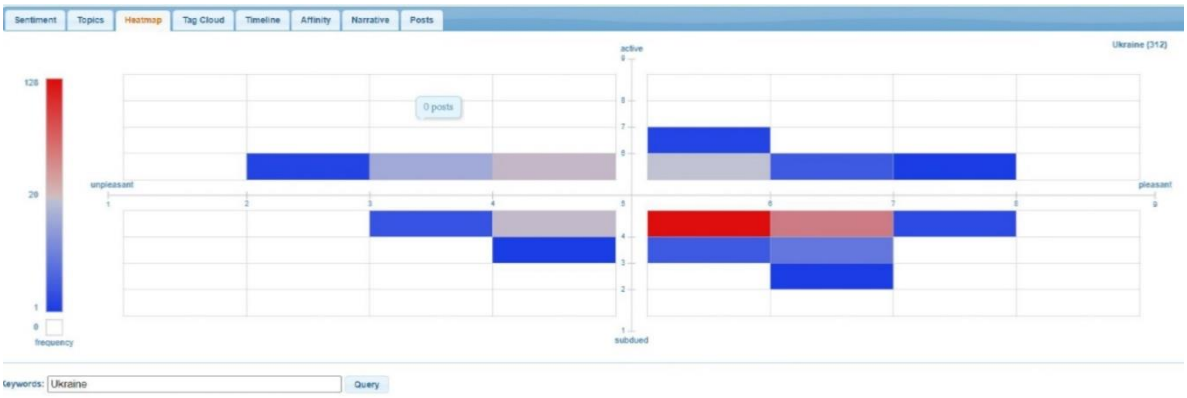


Рис. 5. Heatmap Tab

Теплові карти емоцій показали зменшення контрастності між крайніми полюсами настроїв: якщо у 2023 році переважали червоно-помаранчеві зони (висока напруга, страх, гнів), то у 2025 році кольорова гама змістилася до жовто-зелених тонів (оптимізм, адаптація, спокій). Це свідчить про поступову емоційну нормалізацію публічного простору.

Отже, результати візуалізаційного аналізу засвідчують перехід емотивного дискурсу в соціальних мережах від реактивної (афективно напруженої) моделі 2023 року до рефлексивно-адаптивної у 2024–2025 роках (див. табл.3.).

Соціальні медіа залишаються важливим простором емоційної комунікації, проте вектор змісту поступово зміщується у напрямі від виживання до переосмислення, від травми до надії.

Таблиця 3

Показник	**Корпус 1 (2023)**	**Корпус 2 (2024–2025)**	**Тенденція зміни**
Переважний емоційний стан	Тривога, гнів, солідарність	Втома, надія, адаптація	Перехід від гострих емоцій до рефлексивних
Полярність (позитив/негатив)	32 % / 57 %	46 % / 38 %	Зростання позитивної валентності на 14 %
Нейтральні публікації	11 %	16 %	Незначне збільшення нейтральних оцінок
Частотні лексеми	*war, fear, help, freedom*	*recovery, rebuild, peace, resilience*	Зміщення фокусу з війни на відновлення
Рівень збудження (arousal)	Високий (1.8 із 3)	Середній (1.3 із 3)	Зменшення емоційної напруги
Тематика кластерів (Topics)	військові події, втрати, героїзм	економічне відновлення, єдність, майбутнє	Розширення дискурсу до соціально-економічних тем

Порівняння двох корпусів показало зміщення емоційного дискурсу від кризово-тривожних до стабілізаційно-рефлексивних тенденцій. Якщо у

2023 р. переважали негативно забарвлені емоції — страх, гнів, обурення, — то у 2024–2025 рр. зростає частка лексем із позитивною або нейтральною валентністю (*hope, rebuild, resilience*). Це свідчить про поступову емоційну адаптацію суспільства, зміну наративів та переорієнтацію масової комунікації на конструктивні теми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений сентимент-аналіз емотивного дискурсу в соціальних мережах із використанням технологій NLP та інструментів візуалізації даних дав змогу виявити суттєві тенденції трансформації публічних емоцій щодо України в цифровому середовищі у 2023–2025 рр.

Результати опрацювання корпусу твітів на платформі *Social Media Sentiment Visualization* засвідчили наявність динамічних зрушень у структурі емоційного реагування світової онлайн-спільноти на події, пов'язані з війною та процесами післявоєнної відбудови.

Порівняльний аналіз показав перехід від домінування негативних емоцій (страх, тривога, гнів), характерних для початкового періоду війни, до поступового зростання позитивної емоційності, пов'язаної з підтримкою України, вірою у перемогу, стійкістю (resilience) та надією на відновлення. Загальна тональність дискурсу змістилася від реактивного до конструктивного типу, що відображає адаптаційні механізми суспільства та зміцнення ідентичності. Застосування NLP-алгоритмів та візуалізаційних засобів довело свою ефективність у виявленні тематичних домінант, часової динаміки емоційних реакцій та аналізі частотних лексичних маркерів.

Візуалізаційні панелі (Sentiment, Topics, Tagcloud, Timeline, Heatmap) забезпечили комплексне бачення дискурсивних патернів, що дозволило не лише зафіксувати емоційні тенденції, а й інтерпретувати їх у контексті суспільно-комунікативних процесів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують значення цифрової аналітики для моніторингу суспільних настроїв і демонструють потенціал міждисциплінарного підходу, що поєднує комп'ютерну лінгвістику, дискурсивний аналіз і соціальні комунікації.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є:

✓ розширення корпусу даних із залученням інших платформ (Facebook, Instagram, YouTube, TikTok);

✓ порівняльний міжмовний аналіз емотивних реакцій англомовного, україномовного сегментів соцмереж;

✓ застосування глибинних моделей машинного навчання (BERT, RoBERTa, LLaMA, GPT) для тонального аналізу;

✓ виявлення специфіки військових, медійних та дипломатичних наративів в онлайн-комунікації;

✓ аналіз метафорики, емоційних тригерів і невербальних маркерів (емодзі, хештеги);

✓ дослідження рольових комунікаційних моделей (політичні лідери, інфлюенсери, журналісти, офіційні сторінки);

✓ вивчення феномену бот-активності та інформаційних маніпуляцій у формуванні емоційного фону;

✓ створення інтерактивної панелі моніторингу, яка дозволить відстежувати динаміку емоцій у режимі реального часу.

Запропонована методика має значний потенціал для подальшого застосування у міждисциплінарних дослідженнях — зокрема, у політичній лінгвістиці, соціальних комунікаціях, інформаційній аналітиці, кризовому менеджменті та цифровій дипломатії. Її використання відкриває можливості для комплексного моніторингу емоційних тенденцій у публічному дискурсі, оцінювання комунікативних ризиків і моделювання стратегій взаємодії в умовах динамічних соціальних трансформацій.

Література

1.Cambria E., Li Y., Xing F. Z., Poria S., Kwok K. Sentiment Analysis Is Not Solved! *AI Magazine*. 2022. Vol. 43(1). P. 16–27.

2. Joseph T. Natural Language Processing (NLP) for Sentiment Analysis in Social Media. *International Journal of Computing and Engineering*. 2024. Vol. 6, No. 2. P. 35–48.

3. Devlin J., Chang M.-W., Lee K., Toutanova K. BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. *NAACL-HLT Conference Proceedings*. 2019. P. 1–12

4. Mohammad S. M., Turney P. D. Emotions Evoked by Common Words and Phrases: Using Mechanical Turk to Create an Emotion Lexicon. Computational Intelligence. 2020. Vol. 29(3). P. 436–465.

5. Social Media Sentiment Visualization : веб-платформа для візуалізації сентимент-аналізу соціальних мереж .North Carolina State University. Режим доступу: https://go.ncsu.edu/social-media-viz (дата звернення: 01.10.2025)

6. Ghosh A., Ekbal A. Contextual Sentiment Analysis in Crisis Communication. *Information Processing and Management.* 2023. Vol. 60(4).

7. Devlin J., Chang M.-W., Lee K., Toutanova K. BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. *Proceedings of NAACL-HLT*. 2019. P. 4171–4186.

8. OpenAI. Language Models and Public Opinion: Technical Review. 2023. URL: https://openai.com

9. Jim J.R. Advances in Computational Emotion Modeling. *Journal of Computational Linguistics.* 2024. Vol. 50(2). P. 112–131.

10. Liu B. *Sentiment Analysis and Opinion Mining.* Morgan & Claypool Publishers, 2015. 170 p.

11. Karjus A. Emotion patterns and political polarization in Twitter communication. *Digital Society Journal.* 2024. Vol. 18(2). P. 55–72.

12. Han H. NLP-based emotional dynamics during crisis communication in online media.*Social Media Studies.* 2025. Vol. 12(1). P. 19–38.

13. Subramanian M. Deep learning tools for emotion detection in social media posts. *International Journal of Data Science.* 2025. Vol. 9(1). P. 44–62.

14. Pastor P., Garcia M., Rodriguez A. Discourse parsing model for emotional clusters in online communication. *Computational Social Systems Review.* 2025. Vol. 7(1). P. 71–88.

15. Стеблина Н. Емоційність цифрової журналістики: теорія та практика аналізу медіадискурсу. Київ, 2022. 215 с.

16. Ковальова Т., Токар Ю., Колодич Ю. Цифрові емоційні стратегії у соціальних медіа: український контекст. *Медіалінгвістика.* 2025. № 1. С. 44–59.

17. Романюк А. Автоматизований контент-аналіз ціннісних орієнтацій цифрового суспільства. Львів, 2025. 256 с.

18. Mohammad S. M., Turney P. D. Emotions Evoked by Common Words and Phrases: Using Mechanical Turk to Create an Emotion Lexicon. Computational Intelligence. 2020. Vol. 29(3). P. 436–465.

References

1. Cambria, E., Li, Y., Xing, F. Z., Poria, S., & Kwok, K. (2022). *Sentiment Analysis Is Not Solved!* AI Magazine, 43(1), 16–27.[in English].

2. Joseph, T. (2024). *Natural Language Processing (NLP) for Sentiment Analysis in Social Media*. International Journal of Computing and Engineering, 6(2), 35–48. [in English].

3. Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). *BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding*. NAACL-HLT Conference Proceedings, 1–12. [in English].

4. Mohammad, S. M., & Turney, P. D. (2020). *Emotions Evoked by Common Words and Phrases: Using Mechanical Turk to Create an Emotion Lexicon*. Computational Intelligence, 29(3), 436–465. [in English].

5. Social Media Sentiment Visualization. (2025). *Web platform for sentiment visualization*. North Carolina State University. Retrieved from https://go.ncsu.edu/social-media-viz [in English].

6. Ghosh, A., & Ekbal, A. (2023). *Contextual Sentiment Analysis in Crisis Communication*. Information Processing and Management, 60(4). [in English].

7. Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2019). *BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding*. Proceedings of NAACL-HLT, 4171–4186. [in English].

8. OpenAI. (2023). *Language Models and Public Opinion: Technical Review*. Retrieved from https://openai.com [in English].

9. Jim, J. R. (2024). *Advances in Computational Emotion Modeling*. Journal of Computational Linguistics, 50(2), 112–131. [in English].

10. Liu, B. (2015). *Sentiment Analysis and Opinion Mining*. Morgan & Claypool Publishers. [in English].

11. Karjus, A. (2024). *Emotion patterns and political polarization in Twitter communication*. Digital Society Journal, 18(2), 55–72. [in English].

12. Han, H. (2025). *NLP-based emotional dynamics during crisis communication in online media*. Social Media Studies, 12(1), 19–38. [in English].

13. Subramanian, M. (2025). *Deep learning tools for emotion detection in social media posts*. International Journal of Data Science, 9(1), 44–62. [in English].

14. Pastor, P., Garcia, M., & Rodriguez, A. (2025). *Discourse parsing model for emotional clusters in online communication*.Computational Social Systems Review,7(1),71-88.

15. Steblyna, N. (2022). *Emotsiynist tsyfrovoyi zhurnalistyky: teoriia ta praktyka analizu mediadyskursu* [Emotionality of digital journalism: theory and practice of media discourse analysis]. Kyiv. [in Ukrainian].

16. Kovaliova, T., Tokar, Yu., & Kolodych, Yu. (2025). *Tsyfrovi emotsiini stratehii u sotsialnykh media: ukrainskyi kontekst* [Digital emotional strategies in social media: the Ukrainian context]. Medialinhvistyka, 1, 44–59. [in Ukrainian].

17. Romaniuk, A. (2025). *Avtomatyzovanyi kontent-analiz tsinnisnykh oriientatsii tsyfrovoho suspilstva* [Automated content analysis of value orientations in the digital society]. Lviv. [in Ukrainian].

18. Mohammad, S. M., & Turney, P. D. (2020). *Emotions Evoked by Common Words and Phrases: Using Mechanical Turk to Create an Emotion Lexicon*. Computational Intelligence, 29(3), 436–465. [in English].

УДК 821.161.2.09(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-846-865

Саврасова-В'юн Тетяна Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури, компаративістики і грінченкознавства Факультету української філології, культури і мистецтва Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-5737-6189

ХУДОЖНЄ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМИ ВІЙНИ В ЕСЕЇ О. ЗАБУЖКО «НАЙДОВША ПОДОРОЖ»: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті презентовано художнє осмислення травми війни в есеї Оксани Забужко «Найдовша подорож» крізь призму психотерапевтичного підходу. У центрі уваги – проблема травми війни як складного багатовимірного феномена, що відображає значні порушення психоемоційного, фізичного, соціального балансу особистості, групи, спричинені безпосереднім чи опосередкованим впливом воєнних подій.

Окреслено теоретичні підходи до трактування травми: психологічний, філософський, соціокультурний, літературознавчий. Схарактеризовано наслідки війни як травмуючої події на психологічному, фізичному, соціальному, трансгенераційному рівнях. Презентовано різноманітні підходи, методи щодо подолання травми війни, зокрема: інтегративний, наративний, травмофокусований, гуманітарний підходи, кататимно-імагінативна психотерапія, когнітивно-поведінкова терапія, психодрама, арттерапія, кризове консультування. Наголошено, що література постає дієвим інструментом зцілення, адже спрямована на фіксування і переосмислення травматичного досвіду, перетворюючи його на ресурс внутрішнього зміцнення. Есе О. Забужко аналізується як простір інтеграції індивідуальних і колективних травм, де художнє слово виступає механізмом терапії. Психотерапевтичний аналіз есею дозволяє виявити низку механізмів, через які відбувається опрацювання травми війни: наративне структурування досвіду, метафоризація, катарсис, усвідомлення, валідація переживань, відчуття спільності та регуляція. Ці процеси реалізуються через метафоричні образи, діалогічність тексту, поєднання особистих переживань автора з історико-культурними алюзіями, що формує у читача ефект співпереживання й рефлексії. Підкреслено на доцільності застосування психотерапевтичного аналізу для дослідження літературних творів,

що відображають травматичний досвід, та на його здатності виявляти шляхи відновлення індивіда й суспільства через художнє слово.

Ключові слова*:* травма, травма війни, есе, література, психотерапевтичний аналіз, метафора.

Savrasova-Viun Tetiana Oleksandrivna PhD in psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Comparative Studies and Greenchenko Studies of the Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5737-6189

ARTISTIC INTERPRETATION OF WAR TRAUMA IN O. ZABUZHKO'S ESSAY "THE LONGEST JOURNEY": PSYCHOTHERAPEUTIC ASPECT

Abstract. The article presents an artistic interpretation of war trauma in Oksana Zabuzhko's essay 'The Longest Journey' through the prism of a psychotherapeutic approach. The focus is on the problem of war trauma as a complex multidimensional phenomenon that reflects significant disturbances in the psycho-emotional, physical, and social balance of individuals and groups caused by the direct or indirect impact of war events. Theoretical approaches to the interpretation of trauma are outlined: psychological, philosophical, sociocultural, and literary. The consequences of war as a traumatic event are characterised at the psychological, physical, social, and transgenerational levels. Various approaches and methods for overcoming war trauma are presented, including integrative, narrative, trauma-focused, humanitarian approaches, catatonic-imaginative psychotherapy, cognitive-behavioural therapy, psychodrama, art therapy, and crisis counselling. It is emphasised that literature is an effective tool for healing, as it aims to record and reinterpret traumatic experiences, transforming them into a resource for inner strength. O. Zabuzhko's essay is analysed as a space for the integration of individual and collective traumas, where artistic language acts as a mechanism for therapy.

Psychotherapeutic analysis of the essay reveals a number of mechanisms through which war trauma is processed: narrative structuring of experience, metaphorisation, catharsis, awareness, validation of experiences, a sense of community, and regulation. These processes are realised through metaphorical images, the dialogical nature of the text, and the combination of the author's personal experiences with historical and cultural allusions, which creates an effect of empathy and reflection in the reader. The author emphasises the advisability of using psychotherapeutic analysis to study literary works that reflect traumatic

experiences and its ability to reveal ways of restoring individuals and society through artistic expression.

Keywords: trauma, war trauma, essay, literature, psychotherapeutic analysis, metaphor.

Постановка проблеми. Сучасна війна висуває на перший план не лише військові та політичні стратегії, але й гостру потребу в психологічному відновленні як окремих людей, так і всього суспільства. Травматичний досвід, набутий в умовах війни, вимагає нових форм осмислення, що виходять за рамки традиційної психології. Література стає одним із таких каналів, функціонуючи не лише як джерело інформації чи художніх образів, а й як потужний психотерапевтичний інструмент.

У художньому слові закладено механізми, здатні трансформувати досвід страждання у сферу сенсів, відкриваючи простір для діалогу з минулим і власним «Я», формуючи нові наративи ідентичності. Такий підхід допомагає розглядати літературний текст як засіб внутрішнього зцілення та відновлення.

Есе О. Забужко «Найдовша подорож» є яскравим прикладом такого осмислення. У ньому художнє відображення війни виступає своєрідною психотерапестичною практикою, яка фіксує досвід травми та пропонує шляхи її інтеграції в особистісний і колективний досвід, що дозволяє перетворити руйнівне переживання на джерело внутрішньої сили і мудрості. Запропонований твір допомагає читачеві осмислити травму, знайти в ній приховані уроки, відчути колективну підтримку, відновити втрачену цілісність, створючи безпечний простір для емоційного реагування, катарсису, переосмислення травматичних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові розвідки концентрують увагу на багатоаспектній природі травми. Вчені [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], аналізують зазначений феномен із перетину філософських, психологічних, соціокультурних, літературознавчих напрямків. Головною тезою є визначення травми як руйнуваної або трансформаційної внутрішньої структури, що не має здатності до автоматичного самовідновлення після припинення травмуючого чинника [1].

Дослідники [1], [8], [9], [10], [11], [6], [12], [13] приділяють особливу увагу систематизації травматичних проявів. Вони виокремлюють широкий спектр форм травми, охоплюючи екзистенціальну, індивідуальну, колективну, культурну, історичну, трансгенераційну, психологічну, психічну, національну, інформаційну, соціальну травми. Глибоке розуміння цієї класифікації формує основу для розробки цільових терапевтичних стратегій й ефективної психологічної підтримки.

Проблематику наслідків травматичних подій, зокрема війни, детально досліджували науковці [14], [9], [15], [16], [11], які акцентують увагу на руйнівному впливі цих подій на всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. Війна та інші травматичні події спричиняють порушення психоемоційного, фізичного і соціального балансу особистості або групи, формують інтенсивні емоційні реакції та довготривалі зміни, включно з трансгенераційною передачею їхніх наслідків.

На підставі ґрунтовного аналізу теоретичних праць дослідників [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23] встановлено, що проблему подолання травми війни необхідно вирішувати за допомогою комплексу підходів. Із-поміж ключових стратегій зцілення травми війни вчені виділяють інтегративний, наративний, травмофокусований, гуманітарний підходи, кататимно-імагінативна психотерапію, когнітивно-поведінкова терапію, психодраму, арттерапію, а також важливу роль літературознавчого осмислення.

Ключові механізми зцілення травми війни, закладені в художніх текстах, детально відтворено у працях науковців [17], [24], [23], [25], [21], [22], [23], які вважають, що окреслені механізми забезпечують емоційне проживання травми, підтримку внутрішніх ресурсів і відновлення цілісності особистості.

Особливості здійснення психотерапевтичного аналізу задля виявлення механізмів зцілення травми війни висвітлено в працях дослідників [26], [27], які застосовують метафоричний підхід як інструмент для відтворення символічного несвідомого сенсу й об'єктивації внутрішніх механізмів адаптації.

Водночас огляд наукових джерел свідчить, що психотерапевтичний ефект художніх творів у контексті подолання травми війни залишається недостатньо вивченим. Питання використання літератури як інструменту терапевтичної підтримки, здатного сприяти емоційному, когнітивному відновленню, потребує детального наукового опрацювання. Існування невирішених проблемних аспектів підкреслює необхідність подальшого дослідження потенціалу художнього слова у процесах зцілення.

Мета статті – проаналізувати художнє осмислення механізмів зцілення травми війни в есеї О. Забужко «Найдовша подорож» з психотерапевтичної перспективи.

Методи дослідження. Досягаючи мету статті застосовано сукупність теоретичний і емпіричних методів. Із-поміж теоретичних методів виділено: критичний аналіз наукових джерел із галузей літературознавства і психології; узагальнення, систематизація та порівняння різних підходів до трактування літературного твору; герменевтичний метод, що дозволив розкривати смислові шари есею О. Забужко «Найдовша подорож»;

описовий метод для виявлення різних характеристик тексту. За допомогою емпіричних методів, зокрема психотерапевтичного аналізу в межах метафоричного підходу до літературного твору окреслено механізми зцілення травми війни; завдяки аналізу впливу тексту на читача виявлено шляхи зцілення травматичного досвіду через художнє слово.

Виклад основного матеріалу.

Травма в широкому розумінні, згідно з «Енциклопедією травми» Р. Чарльза, окреслено як несподіваний і небезпечний для життя досвід, який надовго може закарбуватися у свідомості болісними спогадами [7].

Класична медицина розглядає травму як фізичне ушкодження організму, спричинене зовнішніми чинниками [5], тоді як гуманітарні науки трактують травму значно ширше. З позиції філософії І. Козловський убачає в травмі досвід екзистенційної межі, який породжує глибинний внутрішній розлад, але водночас може стати ресурсом для духовного й особистісного зростання [4]. Травму в межах психології, за В. Грандом, розглянуто як результат сильного стресового досвіду, що перевищує можливості людини впоратися з ним, зберігаючи емоційну і психологічну рівновагу [2]. О. Суший у контексті соціокультурної перспективи травму розглядає як багатовимірний феномен масової свідомості, «місце» перетину минулого, теперішнього й майбутнього, що формує групову ідентичність, соціальні цінності, опановується спільнотою і визначає сенс її буття як нації, держави [6]. У літературознавчому дискурсі травма виходить за межі теми й перетворюється на особливу форму оповіді: К. Карут наголошує, що травматичний досвід не завжди усвідомлюється одразу, натомість повертається пізніше у вигляді повторюваних образів, спогадів чи мовчання, змінюючи лінійність і цілісність наративу [3]. Згідно з міждисциплінарним підходом, у працях П. Горностая, травма – це не лише руйнування, але й специфічний досвід, що може стати кризою і ресурсом для подальшого розвитку особистості чи групи. [1].

Сучасні дослідження проблеми травми свідчать, що вона охоплює широку міждисциплінарну площину, поєднуючи підходи психології, соціології, історії, культурології, літературознавства, що дозволяє розглядати її як багатовимірний феномен. У працях П. Горностая, Е. Еріксона, В. Зливкова, А. Ніла, П. Сівчука, О. Суший, Ф. Рупперта, П. Штомпки висвітлюються численні аспекти травматичного досвіду, які охоплюють різні рівні, форми прояву: історична і культурна травма [1]; індивідуальна і колективна травма [8], [6]; психологічна і психічна травма [1], [9]; національна травма [10]; інформаційна і соціальна травма [1]; соціокультурна травма [13]; екзистенціальна травма, травма втрати, травма відносин [12]; трансгенераційна травма [11].

Як зазначають В. Вінтоняк, О. Рибчук, О. Недвига, травма виникає внаслідок потенційно травмуючих подій, що охоплюють як умисні, так і випадкові форми насильства, загрози: образи, фізичне чи сексуальне насильство, аварії, природні й техногенні катастрофи, викрадення, тяжкі захворювання, каліцтво, війни, терористичні акти, катування або позбавлення волі. Незважаючи на різнорідність, усі вони об'єднуються поняттям «травма» або «психотравма», хоча кожна подія має власні причини і наслідки. Травматичний досвід відрізняється за інтенсивністю, частотою, тривалістю загрози, особистою значущістю, що може змінюватися з часом. На думку дослідників, травма – комплексний процес, що проявляється на фізичному, психологічному, соціальному рівнях. Симптоми і наслідки залежать від індивідуальної вразливості, стійкості, адаптивних або дезадаптивних реакцій, характеру збережених спогадів. Окрім того, травма має часовий, соціальний, духовний виміри: страждання можуть варіювати від тілесного болю до екзистенційного дискомфорту, підривати моральні цінності, ідентичність, уявлення про сенс життя [14].

Розглядаючи війну як травмуючу подію, яка, крім збройного протистояння між державами з метою контролю ресурсів і досягнення політичних цілей, ще охоплює всі аспекти суспільного життя, супроводжується руйнуванням інфраструктури, підривом відчуття безпеки, порушенням повсякденного ритму, постає значущим чинником формування тривоги, розгубленості й невизначеності [9], [16].

Із позиції П. Сівчука, війна має серйозні наслідки для кожної людини та суспільства, спричиняючи травму як складний процес, що охоплює інтенсивні емоційні реакції, довготривалі зміни в різних сферах життя особистості. На психологічному рівні травма проявляється страхом, тривогою, провиною, емоційною відстороненістю, нав'язливими думками, порушенням сну, апетиту, підвищеною дратівливістю, зниженням адаптаційних можливостей. У соціальному аспекті травма руйнує звичне життя, знижує соціальний захист, формує невпевненість, на рівні культурному травма проявляється у зміні соціокультурної ситуації, переосмислення історії. Частина цих наслідків передається наступним поколінням як трансгенераційна травма через сімейні наративи, поведінкові моделі молоді [11].

Спираючись на результати наукових досліджень [14], [1], [9], [2], [11], [6], травму війни слід розуміти як складний багатовимірний феномен, що відображає значні порушення психоемоційного, фізичного, соціального балансу особистості чи групи, спричинені безпосереднім чи опосередкованим впливом воєнних подій. Основними її ознаками, за А. Кабанцевою, є раптове виникнення спогадів про травму, підвищена чутливість до

подразників, уникання людей, ситуацій, які нагадують травму, нав'язливі думки, спотворене уявлення про себе й оточення, емоційне виснаження, дратівливість і відчай [15].

Складні й багаторівневі наслідки воєнної травми створюють нагальну необхідність у комплексній підтримці постраждалих, що охоплює застосування різноманітних психологічних методик, реабілітаційних програм, терапевтичних практик, гуманітарних заходів, спрямованих на відновлення внутрішніх ресурсів людини, відчуття безпеки.

У цьому контексті в межах комплексного інтегративного підходу до зцілення травми війни Н. Голярдик, О. Гевко, Р. Климків пропонують поєднувати практики самозцілення – концентрацію на навколишньому світі, фізичну активність, нові враження, хобі, спілкування з близькими, водні процедури, вправи на вдячність, візуалізацію цілей – із правильною організацією робочого часу, перервами, фокусом на позитивних взаємодіях, плануванням діяльності та усвідомленням власної ролі. Цей підхід спрямований на відновлення емоційної, фізичної, розумової, духовної енергії, підтримку психологічного самопочуття і формування стійкості до стресу [18].

З. Кісарчук, Я. Омельченко, Г. Лазос пропонують інтегративний підхід до подолання травми війни, що поєднує різні психотерапевтичні напрями й спрямований на відновлення психологічних ресурсів людини. З-поміж основних методів використовуються кататимно-імагінативна психотерапія, кризове консультування, когнітивно-поведінкова терапія, психодрама, наративний і травмофокусований підходи. Дослідники виокремлюють чотири базові моделі подолання травматичного досвіду: когнітивну, емоційну, поведінкову, соціально-психологічну. Для реалізації цих моделей застосовуються релаксаційні вправи, аутогенне тренування, техніки емоційного відреагування, дихальні практики, реконструкція базових ресурсів і методи позитивного навіювання [19].

Із позиції Н. Кальки, Г. Одинцової, дієвим інструментом зцілення травми війни є арттерапія. Дослідники вважають, що творчі практики (малювання, музика, ліплення, драматерапія, робота з метафоричними образами) допомагають людині виразити, опрацювати емоції, які складно вербалізувати. Арттерапевтичні методи сприяють відновленню відчуття контролю над власним життям, зниженню рівня тривоги, формуванню нових способів подолання стресу, відкривають простір для безпечного самовираження, підтримки внутрішніх ресурсів, переосмислення травматичного досвіду та інтеграції його у власну життєву історію [20].

Поряд із психотерапевтичними методами, що забезпечують психологічну підтримку, зростає увага до гуманітарних підходів у роботі з

травмою. Література виступає інструментом, що дозволяє осмислити та вербалізувати складні переживання, прожити їх разом із героями твору.

Так, О. Харитоненко вважає, що літературний твір виходить за межі мистецтва слова, виступаючи майданчиком соціального діалогу, де переплітаються голоси авторів, читачів і видавців. Він впливає на колективну свідомість, формує цінності, норми й сенси, а водночас несе психологічну функцію: література володіє терапевтичним потенціалом, здатним викликати катарсис і внутрішнє очищення. Через взаємодію з текстом читач отримує шанс відрефлексувати емоції, звільнитися від внутрішніх напружень, відновити внутрішню рівновагу [22].

Н. Герилів вважає, що літературний твір постає не лише як артефакт культурної історії, а й як засіб психологічної, соціальної рефлексії. Він має зцілювальний ефект, адже дає змогу відновлювати зв'язок із минулим, переосмислювати набуті травми, створювати простір для їх опрацювання. Художній текст пробуджує пам'ять, активізує цікавість до власного та колективного минулого, сприяє формуванню ставлення до подій і фактів, а в перспективі – конструюванню колективної пам'яті, ідентичності. Подолання травми, на думку дослідника, пов'язане з готовністю зустрітися з правдою минулого, навіть якщо вона неприємна, і відмовою від втечі від будь-якої інформації, що може порушити усталені уявлення про світ [17].

За М. Марковичем, важливим ефектом літератури є катарсис – глибоке емоційне очищення через емпатію до персонажів і сюжетів, що відображають внутрішні драми. Художній текст дає змогу «вивільнити» травматичні спогади, усвідомити їхні причини і наслідки. При цьому сам твір містить сліди травматичного досвіду через стиль, композицію, паузи, фрагментарність. Література сприяє виведенню колективної травми з підсвідомого на рівень усвідомлення, допомагаючи осмислити її індивідуально та створювати спільну історичну пам'ять [25].

І. Чорний, Г. Малінська розглядають сучасну українську воєнну літературу як психотерапевтичний простір осмислення травматичного досвіду. Автори виокремлюють суспільний аспект (переосмислення історичних травм, примирення з радянським минулим) та індивідуальний (особисті емоційні переживання, усвідомлення себе в умовах війни).

Дослідники трансформують біль у художні образи, що дозволяє дистанціюватися від травми, проговорити її. Літературний текст стає формою безпечного діалогу, емоційного розвантаження, його терапевтична місія полягає в допомозі суспільству усвідомити досвід, перетворити його на ресурс відновлення української ідентичності [23].

У продовження цієї думки О. Пухонська наголошує, що сучасна література воєнного часу стає не лише формою художнього висловлювання,

а й способом фіксації та переосмислення травматичного досвіду, відкриває можливості для культурного й національного самоствердження, самовираження, формуючи пам'ять і сенси, що працюють на майбутнє. Крізь призму індивідуальних історій, окрім виокремлення нових вимірів воєнної травми, простежується пошук нової ідентичності, консолідація суспільства, відчуття єдності та сили нації [21].

Отже, на основі аналізу праць зазначених дослідників [17], [24], [23], [25], [21], [22] та інших, які досліджували роль літератури у переживанні та подоланні травматичного досвіду, вбачаємо доцільним виділити основні механізми цілення травми війни, що проявляються через художнє слово як інструмент особистісної і колективної терапії: наративне структурування досвіду – впорядкування травматичного досвіду у сюжет із емоціями, причинно-наслідковими зв'язками [28]; катарсис – емоційне проживання через ототожнення з героями, безпечне переживання почуттів [29]; метафоризація – передавання невимовного через образи, символи [30]; усвідомлення – надання сенсу травмі через ширший контекст, інтеграція в колективний досвід [31]; відчуття спільності – формування колективної пам'яті і соціальної згуртованості [32]; валідація досвіду – підтвердження нормальності реакцій [33]; регуляція – безпечне занурення в травматичний матеріал, запобігання ретравматизації [34].

У світлі того, що сучасна художня література виступає не лише мистецьким явищем, а й засобом подолання наслідків травми війни, актуально дослідити механізми зцілення травматичного досвіду – як внутрішні ресурси та стратегії відновлення після стресових обставин [35] – на прикладі творчості О. Забужко, зокрема есею «Найдовша подорож» [36]. На нашу думку, цей твір втілює органічне переплетення індивідуального і колективного досвіду, створюючи художній простір, здатний терапевтично впливати на читача через осмислення національної травми, воєнних переживань, культурної ідентичності та спадкоємності.

Есе «Найдовша подорож» було створено в умовах повномасштабного вторгнення 2022 року. Це не лише реакція на сучасну війну, а й спроба осмислити глибші історичні корені конфлікту, зокрема крізь призму 300-річної історії взаємин між Україною та Росією. Автор прагне донести до аудиторії, що війна є наслідком не лише сучасних політичних рішень, а й глибоких історичних процесів. Особистий досвід О. Забужко, зокрема перебування за кордоном під час війни, надає твору інтимного виміру. Автор поєднує особисті спостереження з історичними рефлексіями, що дозволяє читачеві відчути глибину її переживань, ставлення до подій. Застосовуючи потужні стилістичні фігури, такі як метафори та символи, автор створює мовну модель травматичного досвіду війни, де ключовими є

категорії психічного стану, тілесного болю, чуттєвого сприйняття. Це дозволяє не лише розуміти війну, а й глибоко відчути її біль, травму, смерть, історичну вагу, перетворюючи публіцистику на форму національного психоаналізу. У творі О. Забужко використовує особливий авторський голос, який поєднує особисті спогади з рефлексіями на історичні події. Це створює ефект присутності, де читач відчуває себе частиною розповіді. Спогади, рефлексії, діалоги в тексті виконують роль не лише засобів передавання інформації, а й інструментів для осмислення і переосмислення пережитого досвіду. Як зазначають Л. Солодка, С. Ленська, есе спрямоване на розкриття природи українського спротиву, глибин національної ідентичності й історичної пам'яті. Через багатошарову композицію – від інтимних переживань автора до культурно-історичних алюзій – текст конструює психоемоційний простір співпереживання, який набуває психологічного і меморативного значення, відображає війну як частину тривалої колективної травми українців. Поєднання особистих відчуттів, історичної пам'яті та художньої форми формує арену для колективної рефлексії, де слово перетворюється на інструмент зцілення й осмислення [37].

Задля аналізу механізмів зцілення травми війни в есеї О. Забужко «Найдовша подорож» [36] застосовано психотерапевтичний аналіз у межах метафоричного підходу, що слугує інструментом для відтворення символічного несвідомого сенсу, об'єктивації внутрішніх механізмів адаптації, відкриває простір для глибинного усвідомлення змінних властивостей психіки [26], [27]. У процесі психотерапевтичного аналізу предметом дослідження виступають механізми зцілення травми війни, відображені в ключових компонентах твору: сюжетних лініях, що розкривають теми втрати, опору та відновлення; психологічних типажах персонажів і їхніх взаєминах; подіях, що символізують пошук, боротьбу, трансформацію; образах емоційних і поведінкових труднощів, шляхів їх подолання через відкритість, відповідальність і активізацію внутрішніх ресурсів [26], [27].

За результатами психотерапевтичного аналізу в сюжеті твору О. Забужко «Найдовша подорож» [36] відтворено метафору дороги як наскрізного образу, що поєднує індивідуальну пам'ять і колективний історичний досвід.

Автор розгортає тему через реальну та символічну мандрівку, в якій минуле і сучасне постають у діалозі. Твір містить роздуми про пережите українським народом в XX столітті (голод, репресії, війна), що перегукується з досвідом сучасної російсько-української війни, створюючи ефект повторюваності травми. Крім автобіографічних елементів, філософських роздумів, есе відображає культурно-історичні алюзії, що

формують своєрідний мозаїчний сюжет, який вибудовується навколо образів, символів, асоціативних зв'язків. Подорож постає головною сюжетною лінією, що втілює повернення до старих ран, нагадування про відповідальність перед минулим і потребу у внутрішній силі для подолання труднощів сучасності, символізує пошук сенсу життя. У сюжеті твору закладено механізм зцілення травми війни «наративне структурування досвіду», що допомагає осмислити, впорядкувати хаотичні травматичні спогади, перетворюючи їх на зв'язну розповідь, дозволяючи читачеві інтегрувати власний досвід у ширший контекст: «Схоже (думала я, пакуючи валізку), в міжчасі я цю історію непомітно зробила… «своєю фішкою», і тепер мені вже трохи жаль було з не розлучатися…» [36, С. 32]. Героїня, рефлексуючи власні переживання, помічає, що хаотичні події, пов'язані з пандемією та подорожжю, поступово вписалися у цілісну особисту історію, яку вона сприймає як «свою фішку». Момент усвідомлення свідчить про перехід від випадкового, болісного досвіду до структурованого наративу, допомагаючи дистанціюватися від травматичних подій, інтегрувати їх у власну ідентичність. Автор підкреслює, що літературне осмислення здатне виконувати функцію психотерапевтичного інструмента, який перетворює хаос і фрагментарність спогадів на цілісну історію, відкриваючи простір для внутрішнього відновлення. Крім окресленого механізму зцілення травми війни, сюжет твору містить механізм усвідомлення, що відтворює процес контекстуалізації травматичного досвіду та надання йому сенсу шляхом перенесення індивідуального болю у ширший колективний вимір: «Бо це також війна «восьмилітня», «тридцятилітня», «столітня», якщо розбивати її на окремі етапи, в дійсності ж неперервна, масова і всепроникна, яку російська держава, байдуже під яким іменем виступаючи, послідовно провадить проти цивілізованого світу...» [36, С. 62]. Особистісна травма інтегрується у наратив національної історії, допомагаючи читачеві відчути її як частину багатовікової боротьби. Механізм реалізується через активне розвінчання нав'язаних імперських міфів і водночас через утвердження власної, давньої, неперервної історії опору. Зцілення постає як ідентифікація з колективним суб'єктом – українським народом, який визнає себе єдиним джерелом влади й суверенітету. У такий спосіб індивідуальні втрати набувають нового сенсу, стаючи складовою спільної пам'яті, активізуючи до подальшого опору.

Вивчаючи психологічні типажі персонажів, їхні взаємини в творі, виявлено, що вибудовуються вони навколо осмислення травми і пошуку шляхів до інтеграції. Головна героїня (оповідач) постає як рефлексивний тип, схильний до глибинного самоаналізу, переосмислення особистісного досвіду крізь призму колективної історії. Внутрішній монолог героїні

демонструє здатність трансформувати індивідуальну кризу в наратив сенсу. Образ «іншого» (читач, співрозмовник, покоління українців, які пережили події війни чи колоніальної залежності) функціонує як колективний адресат, до якого звертається автор, створюючи простір діалогу, співпереживання. Персоніфіковані образи минулого (імперія, історія, пам'ять, міфи) виконують роль психологічних «опонентів», які актуалізують конфлікт, підкреслюючи потребу у відновленні суб'єктності. Український народ у творі постає як колективний герой, який утверджує власну ідентичність через опір і поступове усвідомлення власної сили. Взаємини між персонажами вибудовуються як багатовимірний діалог між особистим і колективним досвідом. Лірична героїня через власні рефлексії вступає у внутрішній діалог із образом «іншого». Персоніфіковані образи минулого виступають контрапунктом цього діалогу, провокуючи героїню на переосмислення і спротив. Український народ постає в єдності з героїнею, надаючи її особистим переживанням ширшого сенсу, укорінюючи їх у національному досвіді. Крізь призму персонажів, їх взаємин виявлено механізм зцілення травми війни «валідація досвіду», що підтверджує нормальність емоційних реакцій на травматичні обставини, допомагаючи читачеві зменшити відчуття сорому чи ізоляції. Автор пише: «…я подумки обмацувала свій душевний стан, як лікар хворий орган, – і змушена була визнати, що ніякого радісного збудження не почуваю й близько. Ба більше – що, як не дивно, відчула б полегкість, якби цю поїздку в останній хвилині довелося скасувати» [36, С. 30]. В уривку головна героїня рефлексує над власним емоційним станом і відкрито визнає відсутність очікуваної радості, що зазвичай супроводжує довгоочікувану подію. Автор підкреслює, що такі реакції є природними й нормальними у стресових чи в умовах травматичних подій. Для читача це створює ефект підтвердження власних емоційних переживань, дозволяючи зменшити почуття сорому, або провини за «негативні» почуття, показуючи, що навіть відсутність радості або легкість у думках про скасування важливої події є адекватною реакцією на психоемоційний стан, допомагаючи інтегрувати індивідуальний досвід у більш усвідомлену і безпечну перспективу. Твір також містить механізм зцілення травми війни – регуляцію, що відображає свідому спробу контролювати емоції, створює безпечний простір для поступового опрацювання болісних тем: «Так я намагалася впоратись зі своїм дивно загальмованим станом – раціоналізувати, прикрикнути на нього» [36, С. 34]. Героїня свідомо аналізує власний внутрішній стан, застосовує активні способи впливу на емоції – раціоналізацію, емоційний самоконтроль, допомагаючи поступово опрацьовувати стресові переживання без ризику ретравматизації.

Характеризуючи події твору, що символізують пошук, боротьбу і трансформацію, можна зазначити: вони відображають усвідомлення беззахисності, активізацію внутрішніх і колективних ресурсів, спроби організуватися, діяти всупереч складним обставинам. Ці події віддзеркалюють протистояння загрозам, активну самоорганізацію суспільства, емоційне проживання труднощів і поступову перебудову особистої та колективної свідомості, що веде до інтеграції травматичного досвіду, формування відчуття єдності і сили. У процесі аналізу твору крізь призму подій виокремлено різні механізми зцілення травми війни. Так, механізм відчуття спільності проявляється в сценах, що демонструють колективну консолідацію, єдність народу: «Коли назустріч їм навіть сонне прикордонне містечко, несподівано ожившн, посуне звідусюд навперейми сотнями й сотнями рішучих людських постатей» [36, С. 84]. Цей образ підкреслює здатність суспільства до спонтанної самоорганізації, взаємодопомоги, формуючи колективну пам'ять, відчуття єдності, що допомагає читачеві відчути себе частиною спільного досвіду.

Здійснюючи аналіз твору в контексті труднощів емоційного, мотиваційного, когнітивного, поведінкового вимірів, із якими стикаються персонажі у час війни, можна побачити, що ці перешкоди постають як наслідок травматичного досвіду і водночас як виклик, що потребує пошуку механізмів подолання. Однією з найбільш помітних труднощів є емоційні проблеми, що виражаються у відчуттях безсилля, фаталізму, невимовності болю. Ці емоції знаходять вихід через механізм зцілення травми війни – метафоризацію, що допомагає надати форму внутрішнім станам і зробити їх доступними для проживання: «Сьогодні я б окреслила його як стан солдатського фаталізму, такої собі усвідомленої інструментальности...» [36, С. 34]. Метафора «солдатського фаталізму» структурує хаотичний досвід, перетворюючи невиразну тривогу на зрозумілий концепт. Завдяки цьому емоційний тягар стає більш окресленим, а отже – менш паралізуючим. На мотиваційному рівні труднощі пов'язані з втратою відчуття сенсу й ізоляцією індивідуального досвіду. Подолати їх допомагає механізм усвідомлення, що передбачає надання особистій травмі ширшого культурно-історичного контексту. Автор наголошує, що війна України вписується в довгу тяглість боротьби за свободу, і це дозволяє індивідуальному суб'єкту відчути власну силу як частину колективного опору: «Україна жила й розвивалася в режимі постійного резистансу. Постійної, без перебільшення, боротьби... за право цієї спільноти жити й бути українцями. ...в цілому пройдений за всього яких 5-6 поколінь шлях... це історія, якої HBO з Нетфліксом вистачило б на сотні й сотні серіалів: там були б розповіді про війни й підпілля, героїзм і зраду, поразки й перемоги..»

[36, С. 166]. Когнітивні труднощі, окреслені в творі, пов'язані з викривленим сприйняттям загрози та ілюзіями, які культивувала частина суспільства. Механізмом зцілення травми в цьому випадку виступає усвідомлення, спрямоване на деконструкції ілюзій, що розкриває справжню природу ворога та неспроможність «колективного заходу» адекватно її оцінити: «…ця, сказати б, «нова орвелізація Росії» аж до самого 24 лютого не сприймалася «колективним Заходом» за реальну загрозу... величезна кількість із тих, хто мав би служити західній культурі «сторожовими псами» – інтелектуалів... банально «втратили нюх»» [36, С. 62]. Цитата допомагає розпізнати реальну природу загрози, відокремити її від хибних уявлень або спотвореної інформації. Вислів «нова орвелізація Росії» символізує маніпуляції, пропаганду та системну брехню, що маскує реальність конфлікту, а фраза про «сторожових псів» інтелектуалів, які «втратили нюх», підкреслює неспроможність окремих західних інституцій реагувати на загрозу. Усвідомлення цього факту дозволяє читачеві відчути неприйнятність пасивності, ілюзій, підкреслюючи неспроможність зовнішніх структур захистити від справжньої загрози, стимулюючи підготовку до опору, інтегрування травматичного досвіду у власну систему сенсів. Труднощі персонажів твору, які проявляються в поведінкових реакціях, пов'язані з реагуванням на маніпуляції, дезінформацію та страх: «…вже звідкись виплив і кружляв ефірами замість «Південного Сходу» новий, загрозливий термін «Новоросія»…» [36, С. 94]. В уривку закладено механізм зцілення травми – «валідація досвіду», який спрямовано на зниження відчуття ненормальності власних реацій, адже тривога і страх були адекватними відповідями на інформаційні атаки, і їх усвідомлення допомагає зменшити почуття сорому, власної слабкості. Визнання власних реакцій як природних створює основу для здорової поведінкової адаптації та подальшого опору.

В аспекті вивчення твору з огляду на способи подолання перешкод виявлено, що реалізуються вони через заклик автора до рефлексії, самоаналізу, емоційного проживання через ідентифікацію з іншими, активної соціальної участі, звернення до колективної пам'яті, історії, вербалізації переживань і формування горизонтальних соціальних зв'язків. У цьому контексті в творі виокремлено механізм зцілення травми війни – «метафоризація», який проявляється за допомогою використання образів для опису складних переживань і допомагає осмислити та подолати травму. Автор зазначає: «Те, що ми існуємо, попри півторастолітні системні намагання «імперії зла» зробити нас із собою «одним народом»... – це не подарунок долі й не чиясь можновладця ласка: це результат нашої перемоги над нашими вбивцями» [36, С. 167]. Метафора боротьби за ідентичність і пам'ять дозволяє глибше осмислити сенс конфлікту, його вплив на

особистість, надаючи хаотичним подіям форму і роблячи їх доступними для емоційного проживання. Текст твору також містить механізм валідації досвіду, який допомагає підтвердити адекватність емоційних реакцій, зменшуючи почуття сорому, ізоляції: «Розуміється, ми боїмося, природною фізіологічною реакцією на пряму загрозу життю…» [36, С. 173]. Автор валідує переживання персонажів, дозволяючи прийняти власні емоції як природну відповідь на травматичні обставини, що створює основу для здорової психологічної адаптації.

Цінним є виявлення в творі, у площині ресурсів, що забезпечують подолання травми і перешкод, вплив механізму зцілення травми війни – «відчуття спільності» – у цитаті: «Але перевага наша на Майдані була не тільки в численності – ми виграли не самою лиш масою, в тім-то й річ: коли з громади стає «великий чоловік», це означає велич не тільки кількісну, і такий «чоловік», відмасштабований до колективного суб'єкта історії й описаний у Статті 5 Конституції України, просто не вміщується в приціл снайперської гвинтівки…» [36, С. 84]. Автор перетворює юридичний текст Конституції на символ колективної сили, що спонукає до опору та самоорганізації. Дія механізму демонструє, що здатність народу об'єднуватися та діяти спільно стає основним ресурсом для виживання і боротьби, показуючи високий рівень адаптації.

Отже, результати психотерапевтичного аналізу твору О. Забужко «Найдовша подорож» свідчать, що есе слугує простором для інтеграції травматичного досвіду війни через поєднання механізмів зцілення – метафоризації, усвідомлення, валідації досвіду, відчуття спільності, катарсису тощо. Через рефлексію героїні, символічні образи, колективну активність і взаємну підтримку читач отримує можливість осмислити власні переживання, зменшити почуття сорому і безпорадності, інтегрувати індивідуальні та колективні травми у ширший історико-культурний контекст, що сприяє емоційному відновленню, адаптації, формуванню внутрішніх ресурсів для подолання життєвих труднощів.

Висновки. Проведене дослідження дозволило окреслити літературний твір як психотерапевтичний інструмент, здатний не лише транслювати інформацію, а й здійснювати терапевтичний вплив на психіку читача, сприяючи опрацюванню та зціленню травматичного досвіду війни. Травма війни постає як багатовимірне явище, що охоплює психоемоційні, фізичні та соціальні порушення у життєдіяльності особистості або колективу, зумовлені прямим або опосередкованим контактом із воєнними подіями. На прикладі есею О. Забужко «Найдовша подорож» виявлено ключові механізми подолання травми, що реалізуються через художні прийоми, символи, метафори, наративні структури, забезпечуючи співпереживання,

осмислення особистого і колективного досвіду, мобілізацію внутрішніх ресурсів, відновлення психоемоційної рівноваги. Дослідження підтвердило, що література у період воєнних конфліктів функціонує як посередник між особистим і колективним переживанням болю, підтримуючи психічне відновлення, формування адаптивної стійкості. Використання психотерапевтичного аналізу в межах метафоричного підходу дозволило продемонструвати, що художній текст сприяє процесу зцілення, стимулює рефлексію.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні специфіки впливу різних жанрів літератури на психоемоційний стан постраждалих, дослідженні можливостей художніх текстів для зміцнення колективної пам'яті і відновлення почуття спільності.

Література:

1. Горностай П. Психологія колективних травм: монографія. Кропивницький, 2023. 336 с.

2. Грандт В. В. Психологія травмуючих ситуацій : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Психологія» освітньо-професійної програми «Психологія». Запоріжжя, 2024. 107 с.

3. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore, 1996. 167 pp.

4. Козловський І. Травма як досвід. Виступ на візійній конференції УКУ – НаУКМА (Життє)стійкість після перемоги: безпекові виміри суспільного життя українців: збірник тез повідомлень. Львів, 2022 р. // Збруч, 2022. URL: https://ucu.edu.ua/news/travma-yak-dosvid/ (дата звернення: 10.10.2025).

5. Лук'янюк В. Словник іншомовних слів. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=18266&action=show. (дата звернення: 10.10.2025).

6. Суший О. В. Травма як соціальний діагноз українського суспільства. *Проблеми політичної психології.* 2023. Вип. 14 (28). С. 62–78.

7. Charles R. Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide. California, 2012. 904 pp.

8. Erikson K. Notes on Trauma and Community. *American Imago.* 1991. № 48(4). P. 455–472.

9. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ-Ніжин, 2023. 221 с.

10. Neal A.G. National trauma and collective memory extraordinary events in the American experience. New York : Routledge New York, 2017. P. 254.

11. Сівчук П. Психологічна травма війни та її соціально-культурні наслідки. *Трансформація бізнесу для сталого майбутнього: дослідження, діджиталізація та інновації*: збірник тез доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 23-24 листопада 2022 р. Тернопіль, 2022. С. С. 175–177.

12. Ruppert F. Trauma, Bonding & Family Constellations: Understanding and Healing Injuries of the Soul. UK, 2008. P. 394.

13. Sztompka P. The Ambivalence of Social Change Triumph or Trauma. *Polish Sociological Review*. 2000. № 131. P. 275–290.

14. Вінтоняк В. Ф., Рибчук О. О., Недвига О. В. Теоретико-методологічний аналіз феномену бойової психічної травми: сучасні підходи. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 4 (68). С. 29–36.

15. Кабанцева А. В. Психотравма війни: особливості, наслідки та супровід. URL: https://lnk.ua/2V5aJ9lVM (дата звернення: 10.10.2025).

16. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ, 2022. 52 с.

17. Герилів Н. Художній текст як втілення правди про минуле. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2024. № 2(36). С. 30–35.

18. Голярдик Н. А., Гевко О. І., Климків Р. І. Травми війни: теніки самозцілення дорослих і детей (аналіз практик роботи з емоційним виснаженням від подій сьогоднення). *Габітус.* 2023. Вип. 47. С.105–110.

19. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., Лазос Г. П. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія / за ред. З. Г. Кісарчука. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.

20. Калька Н., Одинцева Г. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи : колективна монографія. Львів, 2023. 283 с.

21. Пухонська О. Літературні виміри травми у контексті вийни на Донбасі. *Acta Polono-Ruthenica*. 2021. № XXVI/2. С. 63–74.

22. Харитоненко О. І. Засоби масової комунікації: література і суспільство : навчально-методичний комплекс. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 72 с.

23. Чорний І. В., Малінська Г. Д. Травма війни в сучасній українській літературі. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства.* 2023, Issue 28. С. 43 –46.

24. Маковський А., Маковська В. Надання психологічної допомоги військово-службовцям засобами бібліотерапії. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2023. Вип. 2 (58). С. 14–18.

25. Маркович М. Моделі наративного уявлення про травму. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції.* 2021. № 18. С. 48–56.

26. Mills J., Crowley R. Therapeutic metaphors for children and the child within. New York : Routledge New York, 2014. P. 215

27. Peseschkian N. Cultural Dimension in the Training in Medical Psychotherapy. Positive Psychotherapy: A Transcultural and Interdisciplinary Approach to Psychotherapy. *Psychother Psychosom.* 1990. № 53 (1-4). P. 39–45.

28. Gofman M., Kivity Y., Bar-Kalifa E., Vidan Z., Ohayon I. H., Tuval-Mashiach R., Peri T. Narrative Reconstruction as an Intervention for Posttraumatic Stress Disorder: A Pilot Delayed Intervention Quasi-Randomized Controlled Trial. *Journal of Traumatic Stress.* 2021. № 34(1). P. 92–103.

29. Baluch F. D. A Comparative Study of Aristotle's Theory of Catharsis And Empathy Based on The Function of Mirror Neurons: Catharsis And Mirror Neurons. *Journal of Arts and Humanities. 2002. № 11, 1, P. 1–11.*

30. Qiu A. H., Tay D., Watson B. Metaphorical language and psychopathological symptoms: a case study of trauma victims' metaphor use. *BMC Psychol.* 2024. № 12(57). P. 1–15.

31. Park C. L. Meaning making following trauma. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. № 844891. P. 1–4.

32. Saul J. Collective Trauma, Collective Healing Promoting Community Resilience in the Aftermath of Disaster. N. Y. : Routledge, 2022. P. 220.

33. Cohen J. A., Mannerino A. P., Deblinger E. Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents. New York, NY : Judith Guilford Press, 2006. 256 pp.

34. Foa, E. B., Hembree, E. A., & Rothbaum, B. O. (2007). *Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences*: Therapist guide. Oxford, 2007. Pp. 1–146.

35. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, 1984. P. 456.

36. Забужко О. Найдовша подорож. Київ : Комора, 2024. 206 с.

37. Солодка Л., Ленська С. «Виявилися кращими, ніж уявляли»: до проблеми типологічного зіставлення творів О. Забужко «Найдовша подорож» та К. Брумме «У затінку війни». *Наукова весна.* Матеріали XIII Міжнародної науково-технічної конференції аспірантів та молодих вчених, Дніпро, 2023. С. 260–264.

References:

1. Hornostai, P. (2023). *Psykholohiia kolektyvnykh travm [Psychology of Collective Trauma]*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].

2. Hrandt, V. V. (2024). *Psykholohiia travmuiuchykh sytuatsii [Psychology of Traumatic Situations]*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].

3. Caruth, C. (1996). Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History. Baltimore.

4. Kozlovskyi, I. (2022). *(Zhyttie)stiikist pislia peremohy: bezpekovi vymiry suspilnoho zhyttia ukraintsiv [Sustainability after Victory: Security Dimensions of Ukrainian Public Life]*. Paper presented at the UKU – NaUKMA Meeting (Retrieved from https://ucu.edu.ua/news/travma-yak-dosvid/). Ukraine, Lviv [in Ukrainian].

5. Lukianiuk, V. *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words]*. Retrieved from https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/m/s2.pl?Article=18266&action=show. [in Ukrainian].

6. Sushyi, O. V. (2023). Travma yak sotsialnyi diahnoz ukrainskoho suspilstva [Trauma as a social diagnosis of Ukrainian society]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology. 14(28),* 62-78. Doi: 10.33120/popp-Vol14-Year2023-148

7. Charles, R. (2012). Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide. California.

8. Erikson, K. (1991). Notes on Trauma and Community. *American Imago*, 48(4), 455-472.

9. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N. & Lipinska, S. (2023). *Dity i viina [Children and War]*. Kyiv – Nizhyn [in Ukrainian].

10. Neal, A. G. (2017). National trauma and collective memory extraordinary events in the American experience. New York : Routledge New York.

11. Sivchuk, P. (2022). *Psykholohichna travma viiny ta yii sotsialno-kulturni naslidky [Psychological trauma of war and its socio-cultural consequences]*. In II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii „Transformatsiia biznesu dlia staloho maibutnoho: doslidzhennia, didzhytalizatsiia ta innovatsii“ – the II International Scientific and Practical Conference ‘Business Transformation for a Sustainable Future: Research, Digitalisation and Innovation’ Proceedings (pp. 175–177). Ukraine, Ternopil [in Ukrainian].

12. Ruppert, F. (2008). Trauma, Bonding & Family Constellations: Understanding and Healing Injuries of the Soul. UK.

13. Sztompka, P. (2000). The Ambivalence of Social Change Triumph or Trauma. *Polish Sociological Review*, 131, 275-290.

14. Vintoniak, V. F., Rybchuk, O. O. & Nedvyha, O. V. (2022). Teoretyko-metodolohichnyi analiz fenomenu boiovoi psykhichnoi travmy: suchasni pidkhody

[Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of combat psychological trauma: contemporary approaches]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine, 4(68),* 29-36. Doi:10.33099/2617-6858-2022-68-4-29-36 [in Ukrainian].

15. Kabantseva, A. V. (2025). *Psykhotravma viiny: osoblyvosti, naslidky ta suprovid.* Retrieved from: https://lnk.ua/2V5aJ9lVM [in Ukrainian].

16. Karamushka, L. M. (2022). *Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty: Metod. Rekomendatsii [Mental health during wartime: how to preserve and maintain it: Methodological recommendations]*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Heryliv, N. (2024). Khudozhnii tekst yak vtilennia pravdy pro mynule [Artistic text as the embodiment of truth about the past]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv, 2(36),* 30-35. Doi:10.17721/1728-2659.2024.36.05 [in Ukrainian].

18. Holiardyk, N. A., Hevko, O. I. & Klymkiv, R. I. (2023). Travmy viiny: tehniky samoztsilennia doroslykh i ditei (analiz praktyk roboty z emotsiinym vysnazhenniam vid podii sohodennia) [War trauma: self-healing techniques for adults and children (analysis of practices for dealing with emotional exhaustion from current events)]. *Habitus, 47,* 105-110. Doi:10.32782/2663-5208.2023.47.18. [in Ukrainian].

19. Kisarchuk, Z. H., Omelchenko, Ya. M. & Lazos, H. P. (2020). *Tekhnolohii psykhoterapevtychnoi dopomohy postrazhdalym u podolanni proiaviv posttravmatychnoho stresovoho rozladu [Technologies of psychotherapeutic assistance to victims in overcoming manifestations of post-traumatic stress disorder]*. Kyiv [in Ukrainian].

20. Kalka, N. & Odyntsova, H. (2023). *Artterapiia i viina: konteksty i dosvid praktychnoi roboty [Art therapy and war: contexts and practical experience]*. Lviv [in Ukrainian].

21. Pukhonska, O. (2021). Literaturni vymiry travmy u konteksti vyiny na Donbasi [Literary dimensions of trauma in the context of the war in Donbas]. *Acta Polono-Ruthenica XXVI/2,* 63-74. Doi: 10.31648/apr.6960 [in Ukrainian].

22. Kharytonenko, O. I. (2012). *Zasoby masovoi komunikatsii: literatura i suspilstvo : navchalno-metodychnyi kompleks [Mass media: literature and society: teaching and learning package]*. Kyiv [in Ukrainian].

23. Chornyi, I. V. & Malinska, H. D. (2023). Travma viiny v suchasnii ukrainskii literaturi [The Trauma of War in Contemporary Ukrainian Literature]. *Aktualni problemy filolohii ta perekladoznavstva – Current Issues in Philology and Translation Studies, 28,* 43-46 [in Ukrainian].

24. Makovskii, A. & Makovska, V. (2023). Nadannia psykholohichnoi dopomohy viiskovosluzhbovtsiam zasobamy biblioterapii [Providing psychological assistance to military personnel through bibliotherapy]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. PsykholohiiaVypusk – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Psychology Issue, 2(58),* 14-18. Doi: 10.32689/maup.psych.2023.2.2 [in Ukr].

25. Markovych, M. (2021). Modeli naratyvnoho uiavlennia pro travmu [Models of narrative representation of trauma]. *Literaturnyi protses: metodolohiia, imena, tendentsii. Zbirnyk naukovykh prats (filolohichni nauky) – Literary Process: Methodology, Names, Trends. Collection of Scientific Works (Philological Sciences),* 18, 48-56. https://doi.org/10.28925/2412-2475.2021.18.7 [in Ukrainian].

26. Mills, J. & Crowley, R. (2014). Therapeutic metaphors for children and the child within. New York : Routledge New York.

27. Peseschkian, N. Cultural (1990). Dimension in the Training in Medical Psychotherapy. Positive Psychotherapy: A Transcultural and Interdisciplinary Approach to Psychotherapy. *Psychother Psychosom*, 53(1-4), 39-45.

28. Gofman, M., Kivity, Y., Bar-Kalifa, E., Vidan, Z., Ohayon, I. H., Tuval-Mashiach, R. & Peri, T. (2021). Narrative Reconstruction as an Intervention for Posttraumatic Stress Disorder: A Pilot Delayed Intervention Quasi-Randomized Controlled Trial. *Journal of Traumatic Stress*, 34(1), 92-103.

29. Baluch, F. D. (2002). A Comparative Study of Aristotle's Theory of Catharsis And Empathy Based on The Function of Mirror Neurons: Catharsis And Mirror Neurons. *Journal of Arts and Humanities*, 11, 1, 1-11.

30. Qiu, A. H., Tay, D. &Watson, B. (2024). Metaphorical language and psychopathological symptoms: a case study of trauma victims' metaphor use. *BMC Psychol*, 12(57), 1-15.

31. Park, C. L. (2022). Meaning making following trauma. *Frontiers in Psychology*, 13 (844891), 1-4.

32. Saul, J. (2022). Collective Trauma, Collective Healing Promoting Community Resilience in the Aftermath of Disaster. N. Y. : Routledge.

33. Cohen, J. A., Mannerino, A. P., & Deblinger, E. (2006). Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents. New York, NY : Judith Guilford Press.

34. Foa, E. B., Hembree, E. A., & Rothbaum, B. O. (2007). *Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences*: Therapist guide. Oxford.

35. Lasarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York.

36. Zabuzhko, O. (2024). *Naidovsha podorozh [The Longest Journey]*. Kyiv: Komora [in Ukrainian].

37. Solodka, L. & Lenska, S. (2023). *«Vyiavylysia krashchymy, nizh uiavlialy»: do problemy typolohichnoho zistavlennia tvoriv O. Zabuzhko «Naidovsha podorozh» ta K. Brumme «U zatinku viiny» ["They turned out to be better than expected": on the problem of typological comparison of works by O. Zabuzhko "The Longest Journey" and K. Brummer "In the Shadow of War"]* In the 13th International Scientific and Technical Conference of Postgraduate Students and Young Scientists 'Scientific Spring' (pp. 260-264). Ukraine, Dnipro: Dniprovska Politekhnika [in Ukrainian].

УДК 378.147:811.112.2’276.6:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-866-879

Сивик Оксана Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-2329-8896

Януш Христина Михайлівна старша викладачка кафедри іноземної філології та бізнес-комунікацій, Університет Короля Данила, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0003-2816-6742

Олійник Олена Олександрівна старший викладач кафедри української та іноземних мов, Уманський національний університет, м. Умань, http://orcid.org/0000-0002-3799-7014

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ АВТЕНТИЧНИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ

Анотація. Дослідження присвячене розгляду проблеми формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів із використанням засобів німецькомовних автентичних мультимедійних ресурсів (відеоподкастів, телепрограм, документальних фільмів, інтерактивних онлайн-платформ і блогів, на зразок *Deutsche Welle, ZDF, ARD Mediathek, Goethe-Institut, Easy German* тощо. З’ясовано, що комунікативна компетентність сучасного філолога не може обмежуватися виключно лінгвістичними знаннями і обов’язково має включати соціокультурну, дискурсивну, емпатійну та інтерпретаційно-оцінну складову. Акцентовано увагу, що за допомогою сучасних мультимедійних пристроїв та матеріалів можна створити умови цілковитого «занурення» здобувачів освіти у культурний та комунікативний світ німецькомовного середовища.

Визначено, що ефективно інтегрувати інновації у навчальний процес можна завдяки комунікативно-культурному, інтегративно-модульному, інтерактивно-технологічному та рецептивно-критичному методичних підходах. Вони допоможуть якісно підбирати культурно-орієнтований матеріал, моделювати діалогічні ситуації, інтегрувати мультимедіа в систему комунікативних завдань, активно залучати студентів до створення

власних медійних продуктів, а також сприятимуть розвитку критичного та аналізаторського мислення, необхідного для рецепції культурних феноменів. Такий комплексний підхід формуватиме цілісний мовно-культурний досвід, розвиватиме когнітивну гнучкість, емпатію та рефлексивну компетентність студентів.

Підтверджено думку, що автентичні мультимедійні матеріали є незамінними засобами для формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів, адже здатні поєднати мовну підготовку та культурний і соціальний розвиток особистості. Практичне застосування результатів дослідження підвищить якість викладання німецької мови у закладах вищої освіти і значно спростить розробку методичних рекомендацій з міжкультурної комунікації.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, автентичні мультимедійні ресурси, німецька мова, філологічна освіта, міжкультурна взаємодія.

Syvyk Oksana Anatoliyivna Candidate of Pedagogical Sciences/PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German and French Languages and their Teaching Methods, Drohobych, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-2329-8896

Yanush Khrystyna Mykhailivna Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology and Business Communication, King Danylo University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0003-2816-6742

Oliinyk Olena Oleksandrivna Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Uman National University, Uman, http://orcid.org/0000-0002-3799-7014

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS IN THE PROCESS OF USING GERMAN-LANGUAGE AUTHENTIC MULTIMEDIA RESOURCES

Abstract. The study addresses the problem of developing intercultural communicative competence of philology students using German-language authentic multimedia resources (video podcasts, TV programs, documentaries, interactive online platforms, and blogs, such as Deutsche Welle, ZDF, ARD Mediathek, Goethe-Institut, Easy German, etc.). It has been established that the communicative competence of a modern philologist cannot be limited solely to

linguistic knowledge and must also include sociocultural, discursive, empathic, and interpretive-evaluative components. It is emphasized that modern multimedia tools and materials make it possible to create conditions for the full "immersion" of students into the cultural and communicative world of the German-speaking environment.

It has been determined that innovations can be effectively integrated into the educational process through communicative-cultural, integrative-modular, interactive-technological, and receptive-critical methodological approaches. These approaches help select culturally oriented material, model dialogical situations, integrate multimedia into the communicative task systems, actively involve students in creating their own media products, and promote the development of critical and analytical thinking necessary for the reception of cultural phenomena. Such a comprehensive approach forms a holistic linguistic and cultural experience, and develops students' cognitive flexibility, empathy, and reflective competence.

The study confirms that authentic multimedia materials are indispensable tools for the forming the intercultural communicative competence of philology students has been confirmed, as they can combine language training with the cultural and social development of the individual. The practical application of the research results improves the quality of German language teaching in higher education institutions and significantly facilitate the development of methodological recommendations for intercultural communication.

Keywords: intercultural communicative competence, authentic multimedia resources, German language, philological education, intercultural interaction.

Постановка проблеми. У сучасному світі професійна діяльність філолога вже не може обійтися без міжкультурної взаємодії, адже для ефективної комунікації з іноземцями одного лише лінгвістичного знання замало.

Для студентів-мовників, зокрема тих, що вивчають німецьку, вкрай важливо розвивати міжнародну комунікативну компетенцію, щоб успішно інтегруватися в європейський культурно-освітній простір. Без залучення інноваційних підходів традиційні методи вивчення іноземної мови, орієнтовані виключно на текстові матеріали, виявляються недостатньо ефективними для формування навичок повноцінного живого спілкування з носіями мови.

А без розуміння культурного контексту країни, мова якої вивчається, засвоєння її лексичного матеріалу відбуватиметься, на жаль, формально, без розуміння глибинних сенсів. Саме тому дієвим інструментом МКК у нашій

глобалізованій реальності є **автентичні мультимедійні ресурси**, що через поєднання тексту, звуку, зображення та інтерактивності створюють необхідне мовно-культурне середовище.

Актуальність дослідження зумовлена потребою цифровізації іншомовної освіти. Різноманітні подкасти, відео на платформах *Deutsche Welle, ARD Mediathek, ZDF*, навчальні канали на *YouTube*, інтерактивні сайти *LinguaTV* чи *Goethe-Institut Lernplattform*) дозволяють майбутнім германістам долучатися до культурного контексту Австрії та Німеччини, сприймати на слух живу мову, розумітися у сучасних соціокультурних тенденціях, вивчити норми етикету, розрізняти специфіку комунікативної поведінки німців і ще багато того, без чого неможливо позиціонувати себе зі словом професіонал.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням міжкультурної комунікативної компетентності займаються численні дослідницькі колективи лінгвістів: О. Стрельник, Н. Рідей, Н. Прус, О. Зінченко, С. Лембік та інші. Усі вони сходяться на думці, що «міжкультурна комунікація стала невіддільною частиною професійної діяльності фахівців різних сфер.

Особливо важливою вона є для майбутніх філологів, перекладачів, педагогів та інших спеціалістів, чия діяльність безпосередньо пов’язана із взаємодією між представниками різних культур.

Ефективна міжкультурна комунікація вимагає високого рівня професійної мовної компетентності, яка охоплює знання мовних норм, володіння лексичними та граматичними структурами, а також розуміння культурних особливостей комунікативного процесу» [3, С. 190], а культурна релевантність і автентичність підібраного для навчання матеріалу є вкрай важливою для здобувачів освіти, які прагнуть вивчити мову досконало.

І. Боднар вивчає вплив інформаційнокомунікаційних технологій, що можуть застосовуватися під час навчання [1]. О. Каніболоцька аналізує комунікативні бар’єри, що заважають підготовці здобувачів вищої освіти [3] і переконує, що покращити мовні навички студентів можна, застосовуючи механізми віртуальної реальності тощо.

Попри такий численний науковий дискурс, аспект вивчення **німецькомовних автентичних мультимедійних ресурсів, що** ефективно формують міжкультурну комунікативну компетентність студентів-філологів, досліджений поверхнево, що й зумовлює необхідність глибокого опрацювання заявленої нами теми.

Мета статті – представити ефективні методичні підходи, що забезпечують формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-германістів засобами німецькомовних автентичних мультимедійних ресурсів.

У процесі роботи передбачене виконання цілої низки завдань:

• з'ясувати значення понять «міжкультурна комунікативна компетентність» та «автентичність»;

• проаналізувати специфіку і потенціал німецькомовних автентичних мультимедійних ресурсів у процесі вивчення німецької мови;

• визначити принцип ефективного використання мультимедіа у навчальному процесі вищої школи;

• розробити методичні рекомендації щодо інтеграції автентичних німецькомовних мультимедійних ресурсів у процес професійної підготовки фахівців з німецької філології.

Виклад основного матеріалу. Сучасна лінгводидактика і культурологія називає міжкультурну комунікативну компетентність ключовим інструментом порозуміння між людьми в умовах спілкування іноземною мовою. МКК – це навичка ефективної та адекватної взаємодії з представниками інших культур, сконцентрована на мовних, соціальних, етичних та ціннісних особливостях комунікативної ситуації. У 1997 році професор М. Байрам став автором концепції «Intercultural Communicative Competence» і пояснив, що ця компетентність, окрім знання іноземної мови, складається ще й з «уміння бути посередником між культурами» [7]. На його думку, міжкультурна комунікативна компетентність складається з п'яти ключових компонентів:

• **attitudes** / ставлення, готовність до діалогу;

• **knowledge** / знання соціальних груп і практик;

• **skills of interpreting and relating** / вміння тлумачити культурні явища;

• **skills of discovery and interaction** / здатність навчатися в процесі комунікації;

• **critical cultural awareness** / критичне усвідомлення культурних відмінностей.

Якщо здобувач освіти зможе поєднати між собою ці складники, він не лише вивчить мову, а й почне мислити міжкультурно [7], – переконує дослідник.

Цілковито погоджуємося з Д. Дірдорфф, що «усі суспільства в сучасному світі є результатом міжкультурної комунікації. Вони побудовані на імпульсі культурного розмаїття, яке протягом усієї історії людства було джерелом сили та трансформації. Це особливо очевидно сьогодні, у світі, де велика різноманітність людей живе пліч-о-пліч, а їхнє співіснування посилюється завдяки соціальним медіа та технологічним засобам комунікації, що змінюють економічний та культурний ландшафт навіть у найвіддаленіших куточках»[8]. Для кращого розуміння МКК, авторка запропонувала

розглядати її у вигляді пірамідальної моделі, централізувавши у ній *внутрішню готовність до міжкультурного спілкування*. Розвиток компетентності відбувається поступово, від готовності спілкуватися, вчитися, набувати умінь (skills), до ефективної взаємодії з представниками інших культур (external outcomes). Через це міжкультурну компетентність треба сприймати як когнітивну та емоційно-етичну категорію, з притаманною їй емпатією, толерантністю та самоусвідомленням.

Якщо до міжкультурної комунікативної компетентності застосувати компетентнісний підхід, то стане очевидним, що вона є результатом цілеспрямованого освітнього процесу, який не лише помагає засвоїти знання, а й формує конкретні комунікативні дії та рефлексивні вміння. Для філологів це вкрай важливо, адже їхній професіоналізм не може обмежуватися виключно аналізом мовно-літературних текстів та визначенням їх жанрово-стилістичних особливостей. Треба вміти використовувати ці знання на практиці: під час живого міжкультурного спілкування, при перекладі або перегляді та інтерпретації медіа. Дієвим є розвиток МКК, коли порівнюються культурні моделі. Наприклад, важливо знати чим відрізняються принципи українського та німецького етикету, способи вираження вдячності і саме поняття ввічливості. (спілкування німців має високий рівень формальності та чіткості, пунктуальність та повага до особистого простору для них сакральна, ввічливість передається через форму, а не емоцію, повага до інших проявляється у дисципліні тощо; українці – гнучкі та ситуаційні в розмові, підлаштовуються під контекст, атмосферу та співрозмовника, часто переходять на дружню тональність, демонструють емоції, можуть запізнюватися тощо). Таке знання формує неупереджене критичне мислення, коли так звана «іншість» вважатиметься нормою, а між співрозмовниками встановиться рівність. Саме тому, мова в іншомовній комунікації стає засобом правдивого діалогу культур.

Стрімкий розвиток сучасних інноваційних навчальних практик заохочує застосування автентичних мультимедійних ресурсів німецькомовного середовища під час навчання. Так, подкасти і радіопередачі, відео сюжети, ток-шоу і документальні фільми демонструють інтонаційне та паремічне багатство німецької мови. Наприклад, у популярному подкасті *«Easy German»* / «Легка німецька» ведучі пояснюють невідомі слова та вирази і відповідають на питання своїх глядачів. Або коментують фразеологізми *«Es regnet Bindfäden» / «Дощ ллє як з відра»* чи *«Das ist Schnee von gestern» / «Все це вже в минулому»*, демонструючи інтонаційну варіативність і образне мовлення німців [11]. У ток-шоу *«Markus Lanz»* (ZDF) харизматичний ведучий використовує стриману аргументацію, підвищує інтонацію для вираження емоцій та може ввічливо заперечувати

своїм гостям (*«Ich sehe das ein bisschen anders…» / «Я бачу це трохи інакше…»*) [12]. У фільмі *«Deutschland. Made in Germany»* (DW Documentary) стандартна дикторська вимова поєднується з регіональними діалектами, створюючи об'ємну картину соціолінгвістичного різноманіття сучасної Німеччини [9]. Радіопередача *«Radio D – Lernen bei der Deutschen Welle»* демонструє важливість інтонації для передачі емоцій та паремій у щоденному спілкуванні [13] тощо. Усі перелічені приклади дозволяють студентам побачити, *як* культура «говорить» сама про себе — через мову, жести, теми, інтонацію, жарти, поведінку.

Технологічні інновації щоденно змінюють світ і розширюють доступ до автентичних матеріалів. Якщо раніше дієвими інструментами викладача були газетні статті, уривки з фільмів чи аудіозаписи, то сьогодні їх роль перейняли на себе **мультимедійні ресурси** – цифрові платформи, у яких вербальне та аудіо-візуальне сприйняття поєднуються. Цінність їх для навчання висока, через комплексний вплив, який вони мають на мовного реципієнта.

Йдеться про те, що за допомогою відео, звуку та зображення одночасно можна відтворити комунікативну ситуацію, передаючи не лише її зміст, а ще соціальні коди, невербальні сигнали та емоції. Саме це відрізняє мультимедійні засоби від традиційних текстів і дає змогу тим, хто вивчає іноземну мову, по-справжньому зануритися у мовно-культурний процес.

Вивчаючи німецьку мову доцільно використовувати такі **автентичні мультимедійні ресурси**:

- Освітні платформи – DW Deutsch Lernen, Goethe-Institut Online, BBC Languages – German, які популяризують інтерактивні курси, відеоуроки з автентичними ситуаціями спілкування.
- Подкасти (Easy German, Slow German, Langsam gesprochene Nachrichten від Deutsche Welle), що розвивають навички аудіювання і дозволяють правильно сприймати інтонаційні особливості мовлення.
- Відеосюжети та ток-шоу (Markus Lanz, Anne Will, Tatort або документальні фільми DW Documentary) з яких можна дізнатися все про живу розмовну або літературну німецьку мову, діалектизми і слова з культурними кодами спілкування;
- Онлайн-словники та корпуси (Duden Online, DWDS, Leo.org) для відкритого доступу до сучасних лексичних і фразеологічних зразків німецької мови.
- **Медіатеки** *ARD Mediathek, ZDF, 3sat, ORF, SRF*, що гарантують безпечний досвід та забезпечують доступ до реальних телепрограм, ток-шоу, серіалів, культурних і соціальних дискусій;

• **Соціальні медіа та відеохостинги** – маємо на увазі YouTube-канали німецьких блогерів, подкасти на *Spotify*, публічні дискусії, що демонструють живу мову та інтонаційну виразність.

З активним упровадженням мультимедійних ресурсів у навчання німецької мови студенти-філологи мають змогу взаємодіяти не лише з «мовними зразками», а й з **носіями мовної культури**. Через спостереження за моделями поведінки, жестикуляцією, ритуалами комунікації, особливостями невербальної експресії формується досвід «*спостереження за культурою в дії*», практично неможливий у традиційному аудиторному навчанні.

Доведено, що візуальний образ, інтонація, надлишкові емоції, соціальні ролі учасників спілкування – це так званий «*культурний код ситуації*», що допомагає студенту не лише розуміти слова, а й інтерпретувати їхні так, щоб розкривалися приховані смисли.

Розглянемо ефективний принцип використання автентичних мультимедійних ресурсів у вищій школі, щоб успішно розвивати мовну, соціокультурну та міжкультурну компетентності студентів. Найперше, викладач має забезпечити активну взаємодію студентів з медіаконтентом, щоб створити ефект природного мовлення, врахувати інтонаційні особли-вості та культурні маркери німецького суспільства.

Коли перегляд чи прослуховування медійної інформації закінчився, студенти розпочинають аналіз лінгвопрагматичних особливостей почутих фраз, обговорюють культурні відмінності та будують власні висловлювання за відповідним зразком.

У наведеній нижче таблиці ми показали практичну реалізацію типового заняття на основі подкасту *«Easy German» – «Was uns glücklich macht»* / «що робить нас щасливими»:

Таблиця 1

Практична реалізація типового заняття на основі подкасту

Етап заняття	**Діяльність викладача**	**Діяльність студентів**	**Мета / Комунікативна компетентність**
Перед прослуховуванням (Vorentlastung)	Актуалізує лексику за темою (*das Glück, zufrieden sein…*). Формулює запитання для прогнозування змісту	Прогнозують тему подкасту. Обговорюють культурні уявлення про щастя в Україні та Німеччині	Розвиток лексичної та соціокультурної компетентності, підготовка до автентичного сприймання

Етап заняття	Діяльність викладача	Діяльність студентів	Мета / Комунікативна компетентність
Прослуховування (Hörverstehen)	Контролює процес слухання. Дає завдання на фіксацію ключових слів та інтонаційних особливостей	Слухають подкаст двічі. Фіксують ключові слова, інтонаційні акценти, паузи, наголос	Розвиток аудіювання та інтонаційного сприймання, формування прагматичної компетентності
Після прослуховування (Nachbereitung)	Організовує аналіз паремій та фразеологізмів. Проводить обговорення культури вираження емоцій	Аналізують вирази та інтонацію. Створюють власний міні-подкаст у парах	Розвиток мовленнєвої, соціокультурної та міжкультурної компетентності, застосування знань у практичній комунікації

Педагогічна мета такого заняття розвиває аудіювання та інтонаційний слух здобувачів освіти, формує соціокультурну та прагматичну компетентності, виховує чутливість до культурних нюансів німецького мовлення.

Як бачимо, використання автентичного подкасту сприяє поєднанню мовної практики та культурного контексту, активізує навички аудіювання, інтонування й дискурсивного аналізу, а також формує здатність адекватно висловлювати власні думки та емоції в повсякденному німецькому спілкуванні. Без сумніву, деякі елементи міжкультурної компетентності, в основі яких лежить знання та сформовані навички, краще реалізуються під час аудиторних занять, ніж у міжособистісному вимірі. Так уважає дослідницький колектив на чолі з Д. Томозейю і наголошує, що в процесі формування МКК важливо не випустити з поля зору кілька основних сфер, які впливають на якість набуття навичок і реалізацій студентами:

• «рефлексія щодо власної культури;

• оцінювання субкомпетентностей міжкультурної компетентності;

• перехід від перекладацької компетентності до компетентності перекладача;

• інтеграція теорії перекладу та теоретичних підходів до формування міжкультурної компетентності;

• рівень експліцитності формування міжкультурної компетентності в аудиторії;

• інтеграція аудиторної та позааудиторної роботи з міжкультурною компетентністю;

• розвиток допитливості та адаптивності як перекладацьких компетенцій» [14] тощо.

Методика викладання німецької мови у ЗВО України розгледіла широкий потенціал автентичних мультимедійних матеріалів і представила їх у кількох вимірах:

• ***когнітивний вимір*** (де у студентів формуються так звані фонові знання, що стосуються культури, історії, менталітету та соціальних норм німецькомовних країн);

• ***лінгвістичний вимір*** (дозволяє практикуватися в мові – використовувати сучасні лексичні одиниці, колоквіалізмами, інтонаційні моделі;

• ***прагматичний вимір*** (дає навички комунікативної поведінки у звичних соціокультурних ситуаціях – вітання, вибачення, аргументація, іронія тощо);

• ***культурно-рефлексивний вимір*** (дозволяє порівнювати різні культурні системи, знаходити спільні й відмінні точки дотику між ними, долати необґрунтовані стереотипи та упередження).

Представлена багатовимірність автентичних мультимедіа демонструє, що вони не лише передають мовну інформацію, а й виконують **соціокультурну функцію** – стають «вікном в іншу культуру», а через них кожен студент отримує модель логічного мислення, може самостійно сформувати набір цінностей і обрати прийнятний стиль спілкування. Якщо здобувачі освіти успішно співпрацюють з такими технологічними ресурсами, є підстави говорити про формування у них навички *медіакомпетентності*, що означає вміння критично сприймати інформацію, впізнавати маркери культури, а також інтерпретувати підтекст і визначати позицію автора.

Програмні документи Ради Європи значно розширюють формулювання зазначеного поняття.

Медіакомпетентність у них розуміється як «критичне і вдумливе ставлення до медіа з метою виховання відповідальних громадян, здатних висловити власні судження на основі отриманої інформації, що дає їм можливість використовувати необхідну інформацію, аналізувати її, ідентифікувати економічні, політичні, соціальні та/або культурні інтереси, які з нею пов’язані, інтерпретувати та створювати повідомлення, вибирати найбільш відповідні для комунікації медіа, а також дозволяє людям реалізувати їх право на свободу самовираження та інформацію, що не тільки сприяє особистісному розвитку, але також збільшує соціальну участь і інтерактивність» [4].

І. Сніховська ж переконує, що «розвиток медіакомпетентності студентів вищої школи в Україні включає визначення медіа-простору, всередині якого відбувається набуття студентами медіакомпетентності, як життєвого і освітнього простору студентів вищої школи; актуалізація їхньої

суб'єктної позиції у виконанні медіапроєктів; використання в освітньому процесі університету умов медіатизації особистості як регулюючого орієнтиру для викладачів при формуванні ціннісного ставлення студентів до медіапростору» [5].

У контексті сказаного важливо знати, що для успішної реалізації МКК за допомогою автентичних мультимедійних матеріалів замало покладатися лише на технічне забезпечення навчального закладу чи наявність ресурсної бази.

Ключову роль у цьому процесі має відігравати *методично обґрунтована педагогічна стратегія.* Адже жоден контент не буде мати освітнього ефекту, якщо його не інтегрують у цілісний комунікативно-культурний контекст. Саме тому, перед сучасною методикою викладання іноземної мови стоїть архіважливе завдання – визначити ефективні педагогічні умови та дидактичні прийоми, що перетворять автентичні мультимедіа на результативний інструмент розвитку міжкультурної компетентності майбутніх філологів-германістів.

Завдяки реалізації кількох базових умов (культурно орієнтованого підходу до добору матеріалів; діалогічності навчального процесу; інтеграції мультимедійних технологій у структуру комунікативних завдань та культурно-орієнтованого добору матеріалів), використання німецькомовних автентичних ресурсів на заняттях з іншомовної комунікації буде ефективним.

Також важливо, щоб викладач на занятті виконував роль модератора, а студент трансформував свою звичну традиційну роль і зі статусу пасивного спостерігача перетворився на активного комунікатора.

Очевидно, що і базові принципи організації навчального процесу мають змінюватися, а, точніше, підпорядковуватися методичним нововведенням:

- дотримання автентичності – для забезпечення контактів з реальною мовною практикою;
- культурна релевантність – гарантія зв'язку навчального матеріалу та реального соціокультурного контексту;
- інтерактивність – діалогічність і співтворчість у процесі навчання;
- когнітивно-емоційна інтеграція, коли інтелектуальне розуміння поєднується з емоційним сприйняттям іншої культури;
- рефлексивність – стимулятор критичного осмислення власної та чужої культурної ідентичності.

Окрім видозмінених базових принципів, активну участь у практичному вивченні іноземної мови беруть інноваційні методи роботи з мультимедіа:

• *метод цифрового сторітелінгу*, коли студентам пропонується створити власну відеоісторію або культурний блог німецькою, використовуючи наявний автентичний приклад;

• *проєктно-дослідницька діяльність*, для якої обов'язковим є аналіз культурних феноменів через використання німецькомовних джерел, подкастів, фільмів, які треба презентувати;

• *медіаінтерпретація*, що передбачає критичний аналіз змісту відеоматеріалів, їх тональності, невербальних сигналів у них, культурних імплікацій;

• *кроскультурні віртуальні обміни* – eTandem, Zoom-дискусії, онлайн-інтерв'ю з носіями мови, для яких характерним є створення живого досвіду міжкультурної взаємодії.

Перелічені методи забезпечують формування толерантності, гнучкості мислення, відкритості до іншої культури – характеристик, що є сутністю міжкультурної компетентності.

Висновки. Міжкультурна комунікативна компетентність сьогодні – це багатовимірний феномен, що складається з лінгвістичної, соціокультурної, дискурсивної, емпатійної та інтерпретаційно-оцінної парадигм. Щоб її успішно сформувати, потрібно зануритися у живе спілкування, використовувати специфічні соціальні практики і враховувати мовні нюанси німецькомовного середовища.

Дослідження показало, що німецькомовні автентичні мультимедійні ресурси – це ефективний засіб розвитку МКК. Вони налагоджують контакти з реальними мовними практиками, передають соціальні ролі, транслюють культурні коди, інтонаційні та невербальні особливості спілкування, що дозволяють формувати цілісний мовно-культурний досвід.

Мультимедійний формат навчання поєднує аудіо, відео та текст і дозволяє цілковито зануритися в комунікативне середовище носіїв мови і стимулювати активне освоєння культури німецькомовного населення через емпатію, аналіз і порівняння. Таким чином, застосування німецькомовних автентичних мульти-медійних ресурсів у процесі навчання студентів-філологів не лише підвищує рівень мовної компетентності, а й сприяє формуванню їхніх міжкультурних, соціокультурних та комунікативних умінь. Це робить студентів більш підготовленими до реальної міжкультурної взаємодії та професійної діяльності у глобалізованому світі.

Отже, інтеграція автентичних мультимедійних матеріалів у викладання німецької мови є перспективним та обґрунтованим засобом формування повноцінної міжкультурної компетентності майбутніх філологів, поєднуючи мовну підготовку з культурним і професійним розвитком особистості.

Література:

1. Боднар С. Роль ІКТ у процесі формування лінгвокультурної компетентності студентів мовних спеціальностей. Вісник науки та освіти. 2024. № 1(19). С. 701–712.
2. Каніболоцька О. Вивчення «комунікативних бар'єрів» міжкультурної комунікації в процесі професійної підготовки студентів в університеті. Наука і техніка сьогодні. 2023. № 11(25). С. 431–440.
3. Прус Н., Зінченко О., Лембік С. Роль міжкультурної комунікації у формуванні професійної мовної компетентності. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. 2025. Том 36 (75). № 1. Частина 2. С. 190–196.
4. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року.: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975
5. Сніховська І. Формування інфомедійної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси. 2020. 494 с.
6. Стрельник О., Рідей Н., Міжкультурна комунікативна компетентність майбутнього філолога як чинник ефективності фахової підготовки у ЗВО: методологічний аспект. Педагогічні науки. 2023. № 156. С. 124–130.
7. Byram M. Intercultural Communicative Language Teaching and TCSOL. Foreign Language Teaching and Research Press, 2017.
8. Deardorff D. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Journal of Studies in International Education. 2006 № 10. P. 241–266.
9. Deutschland. Made in Germany (DW Documentary) URL:https://www.youtube.com/watch?v=NXaVLXSZdEw
10. Hurskaya V. Virtual Environments as a Means of Enhancing the Efficiency of English Language Teaching for Learners. Академічні візії. 2022. № 13. P. 1–10.
11. Learning German from the Streets. URL: https://www.easygerman.org/
12. Markus Lanz (ZDF). URL: https://www.zdf.de/talk/markus-lanz-114
13. Radio D – Lernen bei der Deutschen Welle URL:https://www.radio-ua.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8/top-thema-mit-vokabeln-deutsch-lernen-deutsche-welle
14. Tomozeiu D., Koskinen K., D 'Arcangelo A. Teaching intercultural competence in translator training. The Interpreter and Translator Trainer. 2016. №. 10 (3). P. 251–267.

References:

1. Bodnar, S. (2024). Rol IKT u protsesi formuvannia linhvokulturnoi kompetentnosti studentiv movnykh spetsialnostei [The role of ICT in the process of forming the linguistic and cultural competence of students majoring in languages]. Visnyk nauky ta osvity,1(19), 701-712 [in Ukrainian].
2. Kanibolotska, O. (2023). Vyvchennia «komunikatyvnykh barieriv» mizhkulturnoi komunikatsii v protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv v universyteti [Studying "communication barriers" in intercultural communication in the process of professional training of students at university]. Nauka i tekhnika sohodni, 11(25), 431-440 [in Ukrainian].
3. Prus, N., Zinchenko, O., Lembik, S. (2025). Rol mizhkulturnoi komunikatsii u formuvanni profesiinoi movnoi kompetentnosti [The role of intercultural communication in the

formation of professional language competence]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka, 36 (75), 190-196 [in Ukrainian].

4. Rekomendatsiia 2006/962/IeS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EU) on key competences for lifelong learning of December 18, 2006].: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [in Ukrainian].

5. Snikhovska, I. (2020). Formuvannia infomediinoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Zbirnyk statei Vosmoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu» [Developing information literacy among students in higher education institutions. Collection of articles from the Eighth International Scientific and Methodological Conference "Critical Thinking in the Age of Toxic Content"]. Kyiv : Tsentr Vilnoi Presy, Akademiia ukrainskoi presy [in German].

6. Strelnyk, O., Ridei, N., (2023). Mizhkulturna komunikatyvna kompetentnist maibutnoho filoloha yak chynnyk efektyvnosti fakhovoi pidhotovky u ZVO: metodolohichnyi aspect [Intercultural communicative competence of future philologists as a factor in the effectiveness of professional training in higher education institutions: methodological aspect]. Pedahohichni nauky, 156, 124-130 [in German].

7. Byram, M. (2017). Intercultural Communicative Language Teaching and TCSOL. Foreign Language Teaching and Research Press [in German].

8. Deardorff, D. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Journal of Studies in International Education, 10, 241-266 [in German].

9. Deutschland. Made in Germany (DW Documentary) URL:https://www.youtube.com/watch?v=NXaVLXSZdEw [in German].

10. Hurskaya, V. (2022). Virtual Environments as a Means of Enhancing the Efficiency of English Language Teaching for Learners. Akademichni vizii,13, 1-10 [in German].

11. Learning German from the Streets. URL: https://www.easygerman.org/ [in German].

12. Markus Lanz (ZDF). URL: https://www.zdf.de/talk/markus-lanz-114 [in German].

13. Radio D – Lernen bei der Deutschen Welle URL:https://www.radio-ua.com/%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B8/top-thema-mit-vokabeln-deutsch-lernen-deutsche-welle [in German].

14. Tomozeiu, D., Koskinen, K., D Arcangelo, A. (2016). Teaching intercultural competence in translator training. The Interpreter and Translator Trainer. 2016. №. 10 (3). P. 251-267 [in German].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 81'373.612:316.77(728.6)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-880-894

Сизько Марія Федорівна аспірантка кафедри романської філології Навчально-наукового інституту філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-7901-1797

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ МЕТАФОР КІЧУА В ЕКВАДОРСЬКОМУ МЕДІАДИСКУРСІ (2019-2024 р.р.)

Анотація. З метою дослідження когнітивно-культурних механізмів, що лежать в основі формування деколоніальних наративів у публічному мовленні, у статті акцентовано увагу на лінгвокогнітивному підході, який дозволяє простежити, як концептуальні метафори, закорінені в андійському світогляді, транслюються через медійну комунікацію, формуючи нові моделі колективної свідомості та впливаючи на процеси соціальної ідентифікації. Особливу увагу приділено вивченню когнітивних процесів, таких як концептуалізація, фреймування та метафоричне узагальнення, що дає змогу виявити глибинну взаємозалежність між мовними структурами і культурними моделями, а також простежити механізми семантичної адаптації та трансформації культурних концептів.

У межах культурно-інтерпретативної перспективи досліджено вплив соціокультурних чинників на репрезентацію понять, пов'язаних із культурою кічуа, зокрема через метафори, що відображають принципи взаємності, гармонії та екологічної етики. Поєднання когнітивно-метафоричного підходу з корпусно-дискурсивною методологією дозволило провести комплексний аналіз еквадорського медіадискурсу на основі публікацій провідних медіа, відібраних за жанровою, регіональною та інституційною репрезентативністю, що забезпечило системне вивчення контактів іспанської мови з кічуа та формування нових семантичних структур. У цьому контексті простежено контекстуальну варіативність метафор і визначено домінуючі наративи, які формують уявлення про андійську ідентичність, екологічну відповідальність та соціальну взаємозалежність, а також окреслено роль медіадискурсу як каналу когнітивної гібридизації, який інтегрує автохтонні епістемології з сучасними комунікативними практиками, демонструючи, як мовний контакт стає джерелом концептуального оновлення, культурної трансформації та міжкультурного діалогу.

Ключові слова: концептуальна метафора, культура кічуа, андійський світогляд, медіадискурс, когнітивна лінгвістика, мовний контакт, метафоричні моделі, публічне мовлення, колективна свідомість, еквадорський варіант іспанської.

Syzko Maria Fedorivna PhD student, Department of Romance Philology, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-7901-1797

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF KICHWA LINGUO-CULTURAL METAPHORS IN ECUADORIAN MEDIA DISCOURSE (2019–2024)

Abstract. This study aims to investigate the cognitive-cultural mechanisms underlying the formation of decolonial narratives in public discourse, focusing on a linguo-cognitive approach that enables tracing how conceptual metaphors rooted in Andean worldviews are transmitted through media communication, shaping new models of collective consciousness and influencing processes of social identification. Particular attention is given to cognitive processes such as conceptualization, framing, and metaphorical generalization, which allow revealing the deep interrelation between linguistic structures and cultural models, as well as tracing the mechanisms of semantic adaptation and transformation of cultural concepts.

Within a culturally interpretative perspective, the research examines the influence of sociocultural factors on the representation of concepts related to Kichwa culture, particularly through metaphors reflecting principles of reciprocity, harmony, and ecological ethics. The combination of a cognitive-metaphorical approach with a corpus-discursive methodology enabled a comprehensive analysis of Ecuadorian media discourse based on publications from leading media outlets, selected according to genre, regional, and institutional representativeness, ensuring a systematic study of the interaction between Spanish and Kichwa and the formation of new semantic structures. This approach allowed tracing the contextual variability of metaphors and identifying dominant narratives that shape perceptions of Andean identity, ecological responsibility, and social interdependence, while also outlining the role of media discourse as a channel for cognitive hybridization that integrates indigenous epistemologies with contemporary communicative practices, demonstrating how language contact becomes a source of conceptual innovation, cultural transformation, and intercultural dialogue.

Keywords: conceptual metaphor, Kichwa culture, Andean worldview, media discourse, cognitive linguistics, language contact, metaphorical models, public discourse, collective consciousness, Ecuadorian Spanish variety.

Постановка проблеми. У лінгвістичних і культурологічних студіях останніх десятиліть спостерігається стійке зміщення уваги від формальних аспектів мови до її здатності репрезентувати світоглядні моделі спільнот, що особливо помітно в дослідженнях, присвячених багатомовним і мультикультурним регіонам. У латиноамериканському контексті, де іспанська мова функціонує не як ізольований код, а як засіб взаємодії з автохтонними мовами (зокрема кічуа), формується складна когнітивна конфігурація, яка виходить за межі лексичних запозичень і охоплює глибинні категорії мислення.

У таких умовах мовний контакт не зводиться до поверхневої інтерференції, а породжує нові семантичні структури, що виявляються в медійному дискурсі як метафоричні репрезентації гармонії, взаємності, циклічності та екологічної взаємозалежності. Ці репрезентації не лише відображають андійські концепти, а й набувають статусу когнітивних фреймів, здатних трансформувати публічне мислення, зокрема через деколоніальні наративи, які протиставляються західній раціоналістичній парадигмі.

Усе це створює потребу в дослідженні, яке не просто фіксує мовні прояви, а аналізує механізми концептуалізації, що виникають у міжмовному просторі, де іспанська мова не домінує, а адаптується, вбираючи у себе елементи іншої епістеми. Саме в цьому перетині – між лінгвістичною формою, когнітивною структурою та ідеологічною функцією – відкривається можливість для переосмислення ролі медіадискурсу як простору культурної інтеграції, що, попри свою периферійність у глобальному академічному полі, виявляє здатність продукувати альтернативні моделі знання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри значну кількість праць, присвячених концептуальній метафорі, міжмовний дискурс, у якому одна мова транслює когнітивні структури іншої, залишається теоретично неописаним. Класичні моделі (G. Lakoff & M. Johnson, 1980 [18]; Z. Kövecses, 2005, 2010 [16; 17]), зосереджені на внутрішньомовній варіативності, не охоплюють випадків когнітивної гібридизації, коли метафора функціонує як засіб перенесення несумісних епістемологій. У свою чергу, деколоніальні студії (W. Mignolo, 2011 [20]; C. Walsh, 2010 [27]; A. Acosta, 2018 [1]), актуалізуючи автохтонні концепти, не розробляють лінгвістичних механізмів їх виявлення у публічному мовленні, а дискурсивні та корпусні підходи, фіксуючи метафоричні патерни, залишають поза увагою їхню культурну маркованість і ідеологічну функцію в умовах мовного контакту. У результаті, на перетині когнітивної лінгвістики, деколоніальної теорії та медіадискурсивного аналізу постає теоретична лакуна: відсутність моделі, здатної описати, як іспанськомовний медіадискурс інтегрує метафоричні структури культури кічуа, не редукуючи їх до стилістичних елементів – і саме ця проблема визначає дослідницьку потребу.

Мета статті. Виявити та описати концептуальні метафори, що походять із культури кічуа, у текстах еквадорського іспанськомовного медіадискурсу, створених у період 2019–2024 років, з урахуванням їх когнітивної структури, дискурсивної функції та ролі в деколоніальному фреймуванні міжмовного простору.

Матеріал дослідження. Корпус дослідження охоплює близько 200 текстів, опублікованих у 2019–2024 роках у восьми провідних еквадорських медіа (*El Comercio, El Universo, El Telégrafo, La Hora, Expreso, El Mercurio, Primicias* та *Crónica*), відібраних за критеріями жанрової, регіональної та інституційної варіативності. До складу корпусу включено публікації з національних і регіональних видань, що відрізняються типом власності (приватні, державні, мультимедійні), географічним охопленням (Сьєрра, Коста, Амазонія) та жанровою структурою (репортаж, аналітична стаття, колонка, культурна замітка).

Вибір джерел здійснено на основі регулярності публікацій, доступності архівів та тематичної релевантності до соціокультурного контексту, що дозволяє забезпечити текстову насиченість для якісного аналізу. Корпус не є репрезентативним у статистичному сенсі, однак структурно достатній для виявлення дискурсивних механізмів, що функціонують у межах іспанськомовного медіаполя з ознаками міжмовної інтерференції.

Методологія дослідження. Дослідження здійснено в межах когнітивно-дискурсивного підходу, що дозволяє аналізувати метафору як концептуальний механізм, вбудований у структуру публічного дискурсу. Основним аналітичним інструментом виступає якісний контент-аналіз, спрямований на виявлення концептуальних метафор, що походять із культури кічуа та функціонують у текстах іспанськомовних еквадорських медіа.

Ідентифікація метафор здійснюється на основі семантичного зіставлення лексичних маркерів із автохтонними концептами, з подальшою реконструкцією їх когнітивної структури. У межах аналізу враховано жанрову специфіку текстів, прагматичні умови їх продукування, а також дискурсивні параметри, що визначають фреймову організацію повідомлень.

Для інтерпретації метафоричних моделей застосовано елементи критичного дискурс-аналізу, зокрема в аспекті деколоніального фреймування, що дозволяє простежити, як автохтонні концепти набувають ідеологічної функції в межах міжмовного медіаполя. Аналітична процедура включає три етапи: 1) виявлення лексичних одиниць, пов’язаних із культурою кічуа; 2) класифікація метафоричних структур за типом концептуалізації; 3) інтерпретація фреймової функції метафор у контексті деколоніального наративу.

Виклад основного матеріалу. Поява теорії концептуальної метафори у працях Дж. Лакоффа та М. Джонсона [18] стала поворотним моментом у розвитку когнітивної лінгвістики. На відміну від традиційного розуміння метафори як стилістичного засобу прикрашання мовлення, ця теорія розглядає метафору як основний механізм мислення, що структурує людський досвід і формує спосіб пізнання світу. За Дж. Лакоффом і М. Джонсоном, «наша звичайна концептуальна система, у межах якої ми думаємо й діємо, є по суті метафоричною» [18, p. 3]. Розширене обґрунтування цієї теорії Дж. Лакофф подає вже у статті "The Contemporary Theory of Metaphor", включеній до другого видання збірника Metaphor and Thought (G. Lakoff, 1993), де уточнює її когнітивні та культурні параметри. Згідно з їхнім підходом, концептуальна метафора – це системне співвіднесення двох доменів: вихідного (source domain) та цільового (target domain). Перенесення знань і структур з одного домену в інший дає змогу створювати нові значення й інтерпретувати абстрактні поняття через конкретні образи. Наприклад, універсальна модель *ARGUMENT IS WAR* (сперечання – це війна) виявляється у висловах типу *він розбив його аргументи, вона відстояла свою позицію*.

У межах цього підходу метафора перестає бути лише мовною одиницею – вона відображає когнітивну модель, що зумовлює спосіб концептуалізації реальності. Це дає змогу аналізувати метафоричні структури не ізольовано, а як елементи культури й соціального досвіду [16]. Кожна культура має власний набір домінантних метафор, які закріплюють характерні для неї схеми мислення. Так, у західній традиції домінують метафори боротьби, конкуренції й контролю, тоді як у андійському світогляді переважають образи гармонії, взаємозалежності й природного циклу.

З. Кьовечес [16; 17] розширив модель Дж. Лакоффа і М. Джонсона [18], увівши поняття культурної варіативності метафори. На його думку, концептуальні метафори мають універсальну когнітивну основу, але конкретна реалізація залежить від культурного контексту, історичного досвіду та соціальних цінностей спільноти. Таким чином, у різних культурах одна й та сама метафора може виявляти різні смислові акценти. Цей підхід особливо важливий для аналізу міжмовних контактів – зокрема, для дослідження того, як андійські (кічуа) концепти інтегруються в іспанськомовний дискурс Еквадору. Подальші дослідження (R. Gibbs, 2008 [15]; L. Cameron & A. Deignan, 2006 [5]) підкреслили дискурсивний характер метафори: вона не лише відображає концептуальні структури, але й бере участь у створенні значень у конкретному контексті комунікації. Таким чином, метафора стає інструментом не лише пізнання, а й соціальної дії, впливаючи на ідеологічні наративи, політичні дебати та культурні репрезентації.

Корпусні підходи до метафори (J. Charteris-Black, 2004, 2011 [6; 7]) дали змогу розширити аналітичні можливості цієї теорії. Вони дозволяють не лише ідентифікувати повторювані метафоричні структури у великих масивах текстів, але й виявляти їхню прагматичну функцію, наприклад, легітимацію певних цінностей або конструювання колективної ідентичності. У цьому сенсі критичний аналіз метафори в медіадискурсі є ефективним засобом дослідження взаємозв'язку між мовою, владою й ідеологією [7].

Останніми роками з'явилися дослідження, що підтверджують взаємозалежність між лексичним рівнем метафори та когнітивним фреймінгом у політичному дискурсі. Так, Б. Бругман, К. Бургерс, Б. Віс [4] доводять, що метафоричне фреймування може здійснюватися не лише через окремі слова, а й через концептуальні схеми, які визначають сприйняття соціальних подій. Цей підхід має особливе значення для аналізу еквадорського медіадискурсу, де слова Pachamama чи Sumak Kawsay виконують роль культурних метафор-фреймів, що структурують уявлення про гармонійне співіснування людини та природи.

Отже, у межах теорії концептуальної метафори мова постає як когнітивно-культурний інструмент інтерпретації світу. Для еквадорського контексту це означає, що метафори з культури кічуа – не лише результат лінгвістичного контакту, а й механізм когнітивної гібридизації, унаслідок якої формується нова модель колективної свідомості, що поєднує андійське бачення світу з сучасним іспаномовним дискурсом.

Слід наголосити, що культура кічуа становить цілісну систему знань, цінностей і практик, що ґрунтуються на ідеї гармонійної взаємодії між людиною, природою та спільнотою. Ця система відрізняється від західної раціоналістичної парадигми, яка вибудовується на принципах суб'єктно-об'єктного протиставлення та домінування над природою. У світогляді кічуа жоден елемент буття не існує ізольовано – усе пов'язане в мережу взаємної відповідальності (*randi-randi*) та співіснування (*sumak kawsay*). Як зазначає Дж. Естерман [12], андійська філософія виходить із постулату *"relacionalidad vital"* – життєвої взаємозв'язності, у якій космос, природа й людина становлять єдине ціле. Одним із центральних понять цієї когнітивної системи є гармонія (*sumak kawsay*), яку можна перекласти як "добре" або "повноцінне життя". Цей концепт не обмежується матеріальним добробутом; він охоплює моральний, духовний та екологічний виміри буття. У традиційному розумінні *sumak kawsay* – це не мета індивідуального успіху, а стан рівноваги між особистістю, спільнотою та природою [21]. Як зазначає К. Волш [27], цей принцип є своєрідною етичної основою андійського мислення, що протиставляє цінності спільного блага утилітарному індивідуалізму західної культури.

Інший ключовий концепт – земля (*pachamama*) – у системі кічуа є не просто фізичним простором чи ресурсом, а суб'єктом взаємності, "матір'ю-землею", що має духовну сутність і право на пошану. За спостереженням К. Альбо [2], поняття *Pachamama* поєднує у собі космологічний, етичний та екологічний виміри: воно вчить людину бачити себе частиною живого космосу, а не його володарем. Дж. Естерман (1998) розглядає цю ідею як основу андійської онтології, у якій реальність мислиться не як сукупність об'єктів, а як мережа живих стосунків.

Поняття спільності (*runa, ayllu*) виражає соціальну й антропологічну сутність культури кічуа. *Runa* у буквальному перекладі означає "людина", але у когнітивному сенсі – це не окремий індивід, а носій колективного буття, частина *ayllu* – спільноти, де індивідуальне існування не мислиться поза колективом. За визначенням М. Чухі [9], *runa* – це "істота, що є через інших", тобто людина у взаємності, яка реалізує себе через служіння та участь у спільному житті.

Таке розуміння людини та світу формує унікальну когнітивну модель: буття як взаємозалежність. У цій моделі природа не є пасивним середовищем, а партнером у спільному існуванні. Це виявляється і в мові – численні вирази кічуа, пов'язані з природними явищами, мають антропоморфний або духовний характер. Як зазначає Е. Аукі-Кальє [3], андійська relacionalidad утворює основу онтології взаємності, де поняття "життя", "земля" і "людина" перебувають у постійній динамічній взаємодії.

Ці концепти (*sumak kawsay, pachamama, runa*) не лише описують культурні цінності, а й виконують когнітивну функцію – визначають спосіб, у який спільнота структурує досвід і мову. Вони формують тип мислення, що розглядає гармонію як базовий принцип космічного порядку. У цьому полягає глибока відмінність між андійською та західною епістемологіями: перша ґрунтується на взаємопов'язаності, друга – на поділі. Як підкреслює К. Де ла Торре [11], ідеї, що походять із культури кічуа, поступово проникають у політичний та медійний дискурс Еквадору, де метафори "матері-землі", "спільного дому" чи "гармонійного життя" стають символами національної автентичності.

У світлі сучасних постколоніальних теорій [20] можна стверджувати, що когнітивна система кічуа є альтернативною модерністю – знанням, яке не лише описує, а й пропонує інший спосіб існування у світі. Таким чином, культура кічуа формує метафоричну матрицю андійського мислення, у межах якої поняття "життя", "людина" й "природа" мисляться як рівнозначні складники єдиного живого цілого.

У свою чергу, мовний контакт є одним із найпотужніших чинників мовної та культурної динаміки, оскільки саме через нього відбувається

взаємопроникнення когнітивних моделей і світоглядних структур. Як зазначає Д. Вінфорд [28], контакт між мовами рідко обмежується обміном лексем: він спричиняє глибинні когнітивні зрушення, що змінюють способи категоризації світу та комунікативні стратегії спільнот. С. Томасон визначає мовний контакт як процес, у якому "мовна взаємодія тісно пов'язана з культурною інтеграцією" [25, p. 62], а отже, з формуванням нових смислових систем. Для Еквадору цей процес має особливе значення, адже контакт між іспанською та кічуа не лише історично тривалий, а й сучасний, динамічний і публічно репрезентований через медіа. Медіадискурс у цій перспективі виконує функцію медіатора культурного знання, що поширює, адаптує й переосмислює метафоричні структури, характерні для культури кічуа. У публічному мовленні такі елементи, як *Pachamama, Sumak Kawsay* або *Runa*, стають не просто лексичними запозиченнями, а фреймами когнітивного впливу, які формують сприйняття соціальних, екологічних і політичних питань.

У межах когнітивної лінгвістики мова розглядається як інструмент репрезентації досвіду [13], а тому кожна зміна у сфері комунікації відображає зміну у способі мислення. У медійному дискурсі, який інтегрує лінгвістичні елементи культури кічуа, проявляється новий тип концептуального змішування (*conceptual blending*): традиційні андійські метафори адаптуються до сучасного соціально-політичного контексту. Це змішання створює нові значення, наприклад, коли Pachamama постає як символ екологічної відповідальності, а *Sumak Kawsay* – як етична альтернатива неоліберальним моделям розвитку.

У культурно-лінгвістичній перспективі метафори розглядаються як культурні концептуалізації [24], тобто як когнітивні одиниці, вкорінені у спільному досвіді певної групи. Відтак, коли такі концептуалізації потрапляють до масового дискурсу, вони не лише поширюють знання про культуру, а й трансформують домінантні моделі мислення. Медіа, зокрема цифрові платформи, стають простором культурної переконцептуалізації, де андійські поняття інтегруються у нові семіотичні системи через повторення, цитування, візуальні образи та гасла.

Згідно з Н. Ферклоу, дискурс є не просто відображенням соціальної реальності, а механізмом її конструювання [14]. Тому вивчення медійного дискурсу дозволяє простежити, як культурні метафори стають інструментами ідеологічної боротьби, створюючи нові моделі ідентичності. Аналогічно, П. Чілтон [8] розглядає політичний дискурс як простір, де метафора відіграє прагматичну роль переконання, оскільки вона активує культурно знайомі сценарії. У контексті Еквадору медіа, використовуючи символи *Pachamama* чи *Sumak* Kawsay, фактично здійснюють перекодування

політичного й етичного поля, де питання довкілля, соціальної справедливості й духовності подаються як взаємопов'язані.

Дослідження Ф. Шеріфіана [24] показують, що культурні метафори стають ефективними, коли вони активують спільні знання або "колективну пам'ять" спільноти. Це спостерігається і в еквадорських ЗМІ, де вживання термінів кічуа має не лише денотативне, а й афективно-ідентифікаційне значення. Звернення до образів ayllu (спільнота) чи pachamama (земля-матір) створює емоційно позитивний наратив, який підсилює колективне почуття приналежності.

Теорія критичного дискурсу дозволяє розглядати такі практики не лише як культурні явища, але і як механізми символічної влади, через які відбувається переозначення соціальної реальності [6; 26]. Медіа стають інструментом, що транслює когнітивні моделі певних культур, водночас адаптуючи їх до сучасних форматів комунікації. Так, у публікаціях еквадорських онлайн-порталів концепти sumak kawsay і pachamama виконують функцію дискурсивних вузлів, довкола яких формуються наративи про національну ідентичність, екологічну етику та соціальну єдність.

Таким чином, медіадискурс у сучасному Еквадорі виступає ключовим простором мовно-культурної гібридизації, де контакт іспанської та кічуа переходить на когнітивний рівень. Через повторювані метафори, цитати та культурні алюзії ЗМІ сприяють формуванню нової епістеми – інтегрованого способу мислення, який поєднує андійські цінності гармонії й взаємності з мовою глобального комунікативного простору.

Слід зазначити, що аналіз еквадорського медіакорпусу (2019–2024 рр.) засвідчив системну присутність метафоричних структур, що походять із культури кічуа. Їхня функція полягає не лише у репрезентації етнокультурних реалій, а передусім у трансляції когнітивних моделей андійського світогляду – гармонії, взаємозалежності, спільності та циклічності життя. Ідентифіковані метафори функціонують у публіцистичних, аналітичних і культурних жанрах, формуючи своєрідний "ціннісний фрейм" сучасного еквадорського медіадискурсу.

Наголосимо, що найпоширенішим є метафоричний комплекс, у якому природа постає живою істотою, матір'ю або духовним суб'єктом. Образ *Pachamama* трактується як моральний агент, здатний відчувати, страждати чи "говорити" через екологічні катастрофи. Такі репрезентації трапляються у статтях *El Telégrafo* і *Primicias* під час висвітлення теми кліматичних змін чи видобувної політики.

Як зазначає А. Акоста, концепт *Pachamama* втілює андійську ідею священної рівноваги – світ існує лише тоді, коли людина співдіє з природою, а не підкорює її [1].

Когнітивна схема цієї метафори – *NATURALEZA ES SER HUMANO* (“природа є людина”), або розширено – *LA TIERRA ES MADRE*. Вона виявляє синкретизм мислення: природа одночасно матеріальна й духовна, наділена здатністю до взаємності. У медіадискурсі така метафора виконує етичну та ідеологічну функцію, адже використовується для критики економічних моделей, що порушують екологічний баланс [3].

Другий ключовий метафоричний комплекс пов’язаний із концептом *Sumak Kawsay* (“добре життя”). Його використання зростає у культурних і політичних публікаціях після національних дебатів про сталий розвиток і права природи [22]. Медіа інтерпретують Sumak Kawsay як альтернативну модель існування, що протиставляє споживацьким цінностям принципи гармонії, колективного добробуту й духовної рівноваги. У заголовках і текстах часто зустрічаються конструкції на кшталт *vivir en equilibrio con la naturaleza або la sociedad del buen vivir*, які відтворюють метафору *VIDA ES EQUILIBRIO*.

Як зазначає М. Чухі [9], *Sumak Kawsay* не є економічною чи політичною програмою – це онтологічна категорія, що структурує уявлення про належний порядок світу. Її поява в мас-медіа означає зміщення від західного розуміння прогресу до андійської концепції гармонійного буття. У цьому виявляється когнітивний перехід від “розвитку” до “життя”, від індивідуалізму до спільності.

Так, у низці публікацій (*El Comercio, La Hora, El Mercurio*) простежується метафора спільноти як органічного тіла, що має власну життєву енергію. Концепти *runa* (“людина”) й *ayllu* (“спільнота”) виступають основою метафор *PUEBLO ES CUERPO і SOCIEDAD ES ORGANISMO VIVO*.

У текстах, присвячених громадянським рухам і місцевим ініціативам, часто трапляються вислови на кшталт *la voz del pueblo se levanta чи el corazón de la comunidad late por el cambio*. Ці образи відтворюють колективну антропоморфізацію суспільства – спільнота осмислюється як живе тіло, де кожен індивід є “клітиною”, що підтримує загальну гармонію [11].

Такі метафори виконують ідентифікаційну функцію: вони об’єднують різні соціальні групи у межах спільного культурного фрейму *runa-kay* – бути людиною разом з іншими. Це і є вираз андійської логіки взаємності.

В свою чергу, аналіз культурних колонок та інтерв’ю у *Expreso* й *Primicias* засвідчує появу метафори *PALABRA ES ENERGÍA*. У традиції кічуа *taki* означає “пісня”, “ритуальне слово”, а *rimay* – “мовлення, що має діючу силу”. Ці концепти використовуються в сучасному дискурсі для позначення мови як інструмента оновлення – “слово, що лікує” або “мова, яка повертає гармонію”. Як зазначає К. Конгер, у кічуа-мисленні слово має перформативний характер – воно не просто називає, а викликає зміни у світі [10].

У медійному контексті ця метафора набуває нових форм: журналістика подається як простір відновлення діалогу, правди, морального зв'язку між людьми. Виявлені метафори демонструють, що андійські концепти стали стабільними когнітивними схемами у сучасному еквадорському медіа-дискурсі. Вони формують своєрідну "мовну екосистему", у якій лінгвістичні одиниці кічуа поєднуються з іспанською граматичною структурою, але зберігають свій культурний зміст. Як підкреслює Е. Аукі-Кальє [3], така взаємодія є прикладом relacionalidad cognitiva – мислення через взаємозв'язок і взаємодоповнення. Метафори *Pachamama, Sumak Kawsay, Runa* і *Taki* функціонують як ключові семантичні осі, довкола яких вибудовується дискурс національної автентичності, екологічної етики й колективного благополуччя. Вони виконують одночасно епістемологічну (структурують знання про світ) і прагматичну (впливають на інтерпретацію соціальної реальності) ролі. Таким чином, медійна репрезентація культури кічуа в Еквадорі свідчить про перехід від мовного контакту до когнітивно-культурної інтеграції, де метафора виступає механізмом єднання знань, досвіду й цінностей різних циві-лізаційних традицій.

Таким чином, результати аналізу показали, що еквадорський медіа-дискурс 2019–2024 років активно інтегрує елементи кічуа-культури не лише на лексичному, а й на когнітивно-концептуальному рівні. Метафоричні моделі *Pachamama, Sumak Kawsay, Runa* та *Taki* формують нову епістему взаємності, у межах якої мова, природа та людина постають рівнозначними складниками живого світу. Це свідчить про те, що медіапростір Еквадору стає полем деколоніального переосмислення знання, де протиставлення між "західним" і "індігенним" поступово втрачає жорсткі межі [20].

Як зазначає Дж. Естерман, андійська філософія базується на принципі *relacionalidad* – усі речі співіснують у гармонії через обмін і взаємність [12]. Цей принцип чітко виявляється в метафорах медіадискурсу, які структурують реальність не за дихотомією "людина – природа", а за моделлю взаємо-пов'язаного буття (*ser-en-relación*). Таким чином, у текстах сучасних ЗМІ спостерігається онтологічна інверсія: природа перестає бути пасивним об'єктом опису і набуває ролі суб'єкта, що "говорить" через символи, пісні, землетруси чи посуху. Цей когнітивний зсув можна розглядати як мовне втілення андійської логіки життя, яку К. Волш називає "епістемологією спільності" [27]. У її основі – не індивідуальне "я мислю", а колективне "ми живемо". Саме тому концепт *Sumak Kawsay* у медійному контексті втрачає свою вузько політичну конотацію (пов'язану з державними програмами *"Buen Vivir"*) і перетворюється на метафору ціннісного світопорядку – життя в балансі між матеріальним і духовним, людиною і природою, особистим і спільним.

Ці метафори також мають дискурсивно-ідеологічну функцію. Як показують дослідження Т. Ван Дейка [26], медіадискурс є одним із головних інструментів формування соціального знання. Через вибір метафор журналісти не лише описують події, а й легітимують певну картину світу. Звернення до культурних категорій кічуа (*Pachamama, Runa, Ayllu*) дозволяє авторам матеріалів формувати наративи, у яких екологічна турбота, духовність і колективна відповідальність виступають маркерами "справжнього" еквадорського буття.

Як зазначає Дж. Чартеріс-Блек (2011), метафора в дискурсі є не лише когнітивною, а й риторичною стратегією переконання [7]. У цьому сенсі андійські метафори в еквадорських медіа виконують подвійну функцію:

✓ когнітивну – структурують сприйняття соціальної реальності через образи гармонії й цілісності;

✓ риторичну – легітимують нову ідентичність, у якій національне мислення визначається не через "західний прогрес", а через "андеанську мудрість".

Цікаво, що цей процес відбувається не у формі конфронтації, а через когнітивне змішування – *conceptual blending* [17]. У ньому поєднуються елементи двох культурних систем: іспаномовної журналістської риторики та андійської символіки. Як результат виникають гібридні структури на кшталт *la voz de la Pachamama, el corazón del pueblo, la palabra que cura*. Вони водночас апелюють до універсальних людських понять (природа, любов, правда) і до локальної духовності.

У межах культурної лінгвістики такі вислови можна трактувати як культурні концептуалізації, що відображають колективний досвід спільноти [24]. Їх повторюване використання у медійному просторі сприяє формуванню спільного культурного фрейму, у якому метафора не лише комунікує знання, а й створює почуття належності. Через ці метафори сучасний еквадорець уявляє себе не як споживача, а як учасника космічної спільноти, частину живої землі (*Pachamama*).

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що андійські метафори у медійному дискурсі функціонують як когнітивні носії ідентичності. Вони перетворюють мову ЗМІ на простір, де відбувається символічне узгодження культур – між раціональною, індивідуалістичною моделлю Заходу та реляційно-гуманістичною моделлю андійського світу. Це не лише збагачує еквадорську медіамову, але й сприяє відродженню автохтонних знань у межах сучасного комунікативного простору, роблячи метафору головним інструментом культурної пам'яті й пізнання.

Висновки. Дослідження показує, що сучасний еквадорський медіадискурс функціонує як простір когнітивно-культурної інтеграції, де

взаємодія іспанської та кічуа мов поширюється від лексичного до концептуального рівня, а метафори Pachamama, Sumak Kawsay, Runa та Taki не лише відтворюють світоглядні моделі культури кічуа, а й формують нові ціннісні орієнтири, реалізуючи когнітивні механізми деколонізації свідомості та нову форму національної саморепрезентації, де автохтонне знання стає рівноправним із глобальними наративами.

Подальші дослідження можуть порівнювати медіадискурс Еквадору з іншими андійськими контекстами та аналізувати художній і освітній дискурс, що сприятиме глибшому розумінню того, як андійські метафори конструюють культурну пам'ять і світогляд народів Латинської Америки.

Література:

1. Acosta, A. (2018). *Pachamama, the Amerindian goddess, and Ecuador's struggle. Le Monde Diplomatique.* https://mondediplo.com
2. Albó, X. (2002). *Pueblos indígenas y democracia en América Latina.* Plural Editores.
3. Auqui-Calle, E. (2023). Relacionalidad andina: Reflexiones a partir de la ontología Kichwa-Puruhá. *AVÁ, 42*, 125–141. https://ojs.ava.unam.edu.ar
4. Brugman, B. C., Burgers, C., & Vis, B. (2019). Metaphorical framing in political discourse through words vs. concepts: A meta-analysis. *Language and Cognition, 11*(1), 33–56. https://doi.org/10.1017/langcog.2019.5
5. Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics, 27*(4), 671–690. https://doi.org/10.1093/applin/aml032
6. Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis.* Palgrave Macmillan.
7. Charteris-Black, J. (2011). *Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
8. Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice.* Routledge.
9. Chuji, M. (2014). Sumak Kawsay: Una mirada desde los pueblos indígenas. *Revista Andina, 58*, 45–63.
10. Conger, K. (2022). Language, culture and cognition: The role of metaphor in Quechua. *Colorado Research in Linguistics, 26*(1). University of Colorado Press.
11. De la Torre, C. (2013). *El discurso indígena en la política ecuatoriana contemporánea.* FLACSO Ecuador.
12. Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo.* Abya-Yala.
13. Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction.* Lawrence Erlbaum Associates.
14. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.
15. Gibbs, R. W. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802
16. Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation.* Cambridge University Press.
17. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.

18. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press.

19. León, J. (2015). *Lenguas, identidades y poder en el Ecuador contemporáneo.* FLACSO Ecuador.

20. Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options.* Duke University Press.

21. Oviedo Freire, A. (2011). *Sumak Kawsay: El buen vivir y la filosofía andina.* Ediciones Abya-Yala.

22. Revista de Ciencias Políticas y Administración Pública. (2021). Del Sumak Kawsay al debate por el Buen Vivir: Significados en Ecuador. *Revista de Ciencias Políticas y Administración Pública, 8*(2), 115–132. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-09482021000200120

23. Santa Ana, O. (2002). *Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary American public discourse.* University of Texas Press.

24. Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications.* John Benjamins.

25. Thomason, S. G. (2001). *Language contact: An introduction.* Georgetown University Press.

26. Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power*. Palgrave Macmillan.

27. Walsh, C. (2010). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Universidad Andina Simón Bolívar.

28. Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics.* Blackwell Publishing.

References:

1. Acosta, A. (2018). *Pachamama, the Amerindian goddess, and Ecuador's struggle. Le Monde Diplomatique.* https://mondediplo.com

2. Albó, X. (2002). *Pueblos indígenas y democracia en América Latina.* Plural Editores.

3. Auqui-Calle, E. (2023). Relacionalidad andina: Reflexiones a partir de la ontología Kichwa-Puruhá. *AVÁ, 42*, 125–141. https://ojs.ava.unam.edu.ar

4. Brugman, B. C., Burgers, C., & Vis, B. (2019). Metaphorical framing in political discourse through words vs. concepts: A meta-analysis. *Language and Cognition*, *11*(1), 33–56. https://doi.org/10.1017/langcog.2019.5

5. Cameron, L., & Deignan, A. (2006). The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, *27*(4), 671–690. https://doi.org/10.1093/applin/aml032

6. Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis.* Palgrave Macmillan.

7. Charteris-Black, J. (2011). *Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

8. Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice.* Routledge.

9. Chuji, M. (2014). Sumak Kawsay: Una mirada desde los pueblos indígenas. *Revista Andina*, *58*, 45–63.

10. Conger, K. (2022). Language, culture and cognition: The role of metaphor in Quechua. *Colorado Research in Linguistics, 26*(1). University of Colorado Press.

11. De la Torre, C. (2013). *El discurso indígena en la política ecuatoriana contemporánea.* FLACSO Ecuador.

12. Estermann, J. (1998). *Filosofía andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo.* Abya-Yala.

13. Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction.* Lawrence Erlbaum Associates.

14. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.

15. Gibbs, R. W. (Ed.). (2008). *The Cambridge handbook of metaphor and thought.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802

16. Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation.* Cambridge University Press.

17. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.

18. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by.* University of Chicago Press.

19. León, J. (2015). *Lenguas, identidades y poder en el Ecuador contemporáneo.* FLACSO Ecuador.

20. Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options.* Duke University Press.

21. Oviedo Freire, A. (2011). *Sumak Kawsay: El buen vivir y la filosofía andina.* Ediciones Abya-Yala.

22. Revista de Ciencias Políticas y Administración Pública. (2021). Del Sumak Kawsay al debate por el Buen Vivir: Significados en Ecuador. *Revista de Ciencias Políticas y Administración Pública, 8*(2), 115–132. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-09482021000200120

23. Santa Ana, O. (2002). *Brown tide rising: Metaphors of Latinos in contemporary American public discourse.* University of Texas Press.

24. Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualisations and language: Theoretical framework and applications.* John Benjamins.

25. Thomason, S. G. (2001). *Language contact: An introduction.* Georgetown University Press.

26. Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power.* Palgrave Macmillan.

27. Walsh, C. (2010). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Universidad Andina Simón Bolívar.

28. Winford, D. (2003). *An introduction to contact linguistics.* Blackwell Publishing.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37:654.1:070:81

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-895-908

Січкар Світлана Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0001-6262-2831

ЦИФРОВИЙ PR: ВИКОРИСТАННЯ BIG DATA У СТРАТЕГІЯХ ПАБЛІК РИЛЕЙШНЗ

Анотація. У статті досліджено особливості використання Big Data у стратегіях паблік рилейшнз в контексті digital-маркетингу.

З'ясовано, що PR, як складова маркетингової комунікації і одна з функцій управління, відповідає за імідж та впізнаваність бренду серед споживацької аудиторії. У результаті процесів технологізації та цифровізації на сучасному етапі особливої значущості набуває digital, тобто цифровий, PR.

Доведено, що ефективність застосування стратегій паблік рилейшнз у контексті цифрового середовища детермінована низкою притаманних їм ознак та критеріїв, які й зумовлюють їхню ефективність, зокрема: штучність і свідоме управління комунікаційними ресурсами в цифровому середовищі; наявність соціально значущої мети, цілеспрямованість і доцільність PR-технології; системність; плановий характер; технологічність; формальна організація та функціональний розподіл праці; оптимізація і зворотний зв'язок.

Доведено, що цифровий PR передбачає активне використання в маркетингових стратегіях інструментів Big Data, які сприяють прискоренню запуску нових проєктів, залученню клієнтів, оцінюванню попиту та інтересів цільової аудиторії, поліпшенню якості обслуговування, підвищенню лояльності до бренду.

Для визначення ролі й місця Big Data в стратегіях паблік рилейшнз схарактеризовано основні їхні характеристики, які об'єднані назвою «7 V»: volume (обсяг), velocity (швидкість), variety (різноманітність), veracity (достовірність), variability (мінливість), visualization (візуалізація), value (цінність).

Доведено, що використання Big Data у стратегіях цифрового паблік рилейшнз дає змогу сформувати портрет реального чи потенційного клієнта, знайти потенційну цільову аудиторію, створює можливості для

замовлення персоналізованого розсилання повідомлень. Наведено приклади застосування інструментів аналізу Big Data для розроблення PR-стратегій у контексті цифрового маркетингу. Схарактеризовано проблеми, що виникають у процесі оброблення й використання великих даних у стратегіях цифрового паблік рилейшнз та шляхи їх розв'язання.

Констатовано, що компанії, які у своїх PR-стратегіях використовують інструменти Big Data, мають переваги серед конкурентів, а також можуть планувати шляхи власного розвитку в довгостроковій перспективі.

Ключові слова: big data, паблік рилейшнз, digital-маркетинг, статегії, маркетингові комунікації, цільова аудиторія.

Sichkar Svitlana Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Foreign Literature and Journalism, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, https://orcid.org/0000-0001-6262-2831

DIGITAL PR: USING BIG DATA IN PUBLIC RELATIONS STRATEGIES

Abstract. The article explores the features of using Big Data in public relations strategies in the context of digital marketing.

It is found that PR, as a component of marketing communication and one of the management functions, is responsible for the image and recognition of the brand among the consumer audience. As a result of the processes of technologization and digitalization, digital PR acquires special significance at the present stage.

It is proved that the effectiveness of applying public relations strategies in the context of the digital environment is determined by a number of inherent features and criteria that determine their effectiveness, in particular: artificiality and conscious management of communication resources in the digital environment; the presence of a socially significant goal, purposefulness and expediency of PR technology; systematicity; planned nature; technologicality; formal organization and functional division of labor; optimization and feedback.

It is proven that digital PR involves the active use of Big Data tools in marketing strategies, which contribute to accelerating the launch of new projects, attracting customers, assessing the demand and interests of the target audience, improving the quality of service, and increasing brand loyalty.

To determine the role and place of Big Data in public relations strategies, their main characteristics are characterized, which are united by the name "7 V": volume, velocity, variety, veracity, variability, visualization, value.

It is proven that the use of Big Data in public relations strategies allows you to form a portrait of a real or potential client, find a potential target audience, and creates opportunities for ordering personalized messaging. Examples of the use of Big Data analysis tools for developing PR strategies in the context of digital marketing are given. The problems that arise in the process of processing and using big data in digital public relations strategies and ways to solve them are described.

It has been found that companies that use Big Data tools in their PR strategies have advantages over their competitors and can also plan their own development paths in the long term.

Keywords: big data, public relations, digital marketing, strategies, marketing communications, target audience.

Постановка проблеми. Запорукою ефективної діяльності будь-якої компанії на сьогодні є ретельно розроблені й реалізовані інтегровані маркетингові комунікації, які є актуальним та важливим складником комунікативної стратегії бренду фірми на ринку в цілому. Своєю чергою, одним із важливих аспектів маркетингових комунікацій стали зв'язки з громадськістю, чи піар (паблік рилейшнз, від англ. public relations (PR)), що, за визначенням Д. Білоуса, є однією з функцій управління, яка сприяє встановленню та підтриманню спілкування для виявлення спільних інтересів та досягнення взаєморозуміння й співробітництва між організацією і громадськістю [1], тобто фактично PR відповідає за імідж та впізнаваність бренду серед споживацької аудиторії.

У результаті стрімких процесів технологізації та цифровізації на сучасному етапі PR розділився на традиційний та digital, тобто цифровий, при цьому зв'язки між зазначеними напрямами досить умовні [7].

Традиційний PR переважно зорієнтований на друковані видання, телебачення та радіо, які на сьогодні втрачають свій вплив на широкі верстви населення, поступаючись своїм місцем інтернет-медіа. У таких умовах акценти зміщуються в бік онлайн-маркетингу, або ж digital-маркетингу, який сфокусований на підвищенні впізнаваності певного бренду в онлайновому форматі, а отже, передбачає роботу з інфлюенсерами, партнерство в соціальних мережах, контент-маркетинг та співробітництво з онлайн-ЗМІ [6].

Особливу роль у цих процесах відіграють так звані Big Data (великі дані), тобто весь масив структурованої або неструктурованої інформації, що накопичується з різних джерел та постійно оновлюється [9], а завдяки застосуванню певних інструментів аналізу даних дасть змогу відстежувати зміни, які засвідчують, наскільки успішною була обрана PR кампанія.

Отже, аналіз великих даних є важливим фактором, здатним впливати на те, як компанії ухвалюють рішення щодо зміни напрямку, стратегій адаптації товарів та послуг до сучасних умов та попиту клієнтів. Відповідно постає необхідність більш ґрунтовного аналізу особливостей використання big data у стратегіях паблік рилейшнз, їхнього впливу на інтернет-просування певних продуктів у контексті маркетингових комунікацій в онлайновому форматі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти функціювання PR-технологій досліджені в наукових працях зарубіжних дослідників, зокрема А. Голіна [11], А. Зерфасса [13], Дж. Макнамари [14], Дж. Хаттона [12]. В українському науковому дискурсі до цього питання зверталися О. Агарков [1], В. Білоус [2], С. Вертегел [3], Н. Гавриленко [4], О. Гуменна [4], В. Зеліч [6], Ю. Радзіховська [7] тощо. Водночас варто зауважити, що стратегії й механізми цифрового PR стрімко розвиваються, а отже, необхідно системно переосмислювати це питання в контексті реалій сьогодення для пошуку ефективних шляхів їх використання й подолання наявних проблем.

Мета статті – дослідження особливостей використання Big Data у стратегіях паблік рилейшнз в контексті digital-маркетингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає В. Зеліч [6], маркетингові комунікації на сьогодні досить потужно впливають на світ бізнесу, вони охоплюють до 25% обсягу маркетингових бюджетів провідних компаній, і ця частка невпинно зростає. Статистика засвідчує [10], що підприємства, які активно використовують цифрові канали та інструменти для забезпечення комунікації з реальними й потенційними клієнтами, є більш прибутковими (у середньому на 25%), ніж інші компанії. Тому сучасні маркетологи, а також фахівці з паблік рилейшнз мають передусім володіти компетенціями у сфері digital-маркетингу, який на сучасному етапі вийшов за межі продажу інформаційних продуктів і фізичних товарів, перетворюючись на інструмент, за допомогою якою здійснюється торгівля програмними продуктами, рекламним простором, бізнес-моделями та багатьма іншими товарами та послугами. Відповідно, digital-маркетинг загалом і цифровий PR зокрема стають основою для формування й функціювання сучасної бізнес-моделі, яка дає змогу виробникам певних товарів чи послуг охопити максимально широку цільову аудиторію.

Одним із аспектів digital-маркетингу є цифровий паблік рилейшнз, який дослідники [2;4;6] розглядають як постійну й спеціально організовану діяльність компанії в онлайновому середовищі, спрямовану на створення й формування певного її іміджу, а також вплив на громадську думку загалом та цільові аудиторії зокрема, управління ними, що забезпечує реалізацію

довгострокових та короткострокових цілей компанії, зокрема: формування та підтримання ефективного бренду, сприяння реалізації соціально-комунікативної стратегії підприємства та управління цільовими групами споживачів.

Обґрунтовуючи доцільність застосування стратегій паблік рилейшнз у контексті цифрового маркетингу, С. Вертегел [3] визначає низку притаманних їм ознак та критеріїв, які й зумовлюють їхню ефективність:

по-перше, штучність і свідоме управління комунікаційними ресурсами в цифровому середовищі, оскільки PR-стратегії передбачають трансформацію стихійного комунікативного процесу в нове явище, що має системний, спеціально організований і керований характер. Дослідник наголошує [3], що така комунікація є одночасно продуктом і результатом ефективного управління, тобто певної маркетингової стратегії, а отже, має не лише спонтанний, а й відносно штучний характер;

по-друге, наявність соціально значущої мети, цілеспрямованість і доцільність PR-технології, що зобов'язує її розробників до формулювання у виразній формі певного соціально важливого завдання (мети), тобто мети, що пов'язана з впливом на свідомість і (чи) поведінку певних соціальних груп, суспільним характером процесу, що перебуває у фокусі PR-технологізації й реалізується в цифровому форматі [11];

по-третє, системність, оскільки PR-технологія передбачає узгоджену систему дій соціальних суб'єктів у цифровому середовищі, тобто впорядковану сукупність певних процедур та операцій, що вирізняються стійкою структурою і спрямовані на реалізацію певної мети;

по-четверте, плановий характер, адже будь-яка PR-технологія, зокрема й цифрового формату, це завжди діяльність, що розгортається згідно зі спеціально розробленим планом. Здебільшого під PR-технологією розуміють сукупність відповідно спланованих комунікативно-маркетингових процедур та дій, що їх забезпечують [12];

по-п'яте, технологічність, що безпосередньо пов'язана зі структурою, номенклатурою, певною послідовністю процедур і операцій у процесі реалізації певної PR-стратегії в цифровому середовищі. Важливо закцентувати, що сукупність дій суб'єктів комунікації з досягнення будь-якої мети буде PR-технологією лише в тому випадку, якщо вона буде представлена у вигляді структурованого технологічного ланцюжка процедур та операцій в digital форматі [12]. Цей технологічний ланцюжок відомий як технологічний процес реалізації PR-технології в межах маркетингової комунікації. Наголосимо, що всі PR-технології схожі між собою за параметром технологічності, усі вони репрезентують певну структуровану послідовність (систему) процедур і операцій у цифровому форматі.

При цьому кожна окрема PR-технологія в контексті digital-середовища відрізняється від усіх інших за своїм складом, структурою і послідовністю відповідних операцій та процедур, тобто технологічним рядом [3];

по-шосте, формальна організація та функціональний розподіл праці, адже кожна PR-технологія – це впорядкована послідовність дій багатьох залучених фахівців, складний багатоетапний процес, що реалізується зазвичай організованою групою виконавців.

Як зазначає О. Гуменна, PR-технологія, як і будь-яка складна системна управлінська діяльність, вимагає певної формальної організації із закріпленням тих чи інших функцій щодо розроблення та реалізації певних елементів проєкту окремими виконавцями [4];

– оптимізація і зворотний зв'язок. Як наголошує С. Вертегел, кожна PR-технологія, зокрема і в цифровому середовищі, розробляється й реалізується з урахуванням критерію оптимальності [3]. При цьому в різних стратегіях цифрового паблік рилейшнз можуть використовувати різні оптимізаційні критерії: наприклад, деякі з цих технологій спрямовуються на досягнення заданого результату за умови найбільш ефективного використання ресурсів (матеріальних, фінансових, людських, інформаційних, часових тощо) – це так звані ресурсно-оптимізовані PR-технології.

Як уже неодноразово зазначалося, упродовж останніх років бізнес надає перевагу онлайновому формату комунікації шляхом створення інформаційних ресурсів, каналів комунікації, що спрямовані на пошук споживачів, розширення цільової аудиторії для реалізації товарів та послуг.

Ці процеси активізувалися в контексті епідемії COVID19, а також глобальних і локальних безпекових викликів. Відповідно, в контексті сучасних бізнес-комунікаційних технологій впливу на цільову аудиторію через мережу Інтернет варто згадати такі маркетингові комунікаційні системи, розроблені на основі Інтернет-технологій, як CRM-системи, SEO-системи пошукової оптимізації, таргетинг, продакт-плейсмент, лідогенерація, SMM (соціомедіамаркетинг, передусім через мережі Facebook, Instagram), SEM – пошуковий маркетинг, контентмаркетинг, провокаційний маркетинг, вірусний маркетинг тощо. Задля оптимізації PR-стратегій підприємства активно застосовують чат-боти, месенджери та інші системи для швидких замовлень їхньої продукції, підв'язувати їх до своїх соціальних сторінок у Facebook, Instagram та сайтів [6].

Окрім того, цифровий PR передбачає активну взаємодію з блогерами, celebrities, лідерами громадської думки у контексті створення різних матеріалів для онлайн-медіа та їхнього розміщення на вебсайтах, подкастах й акаунтах у соціальних мережах. Варто зауважити, що це дає високі

результати, якщо ґрунтується на аналізі вже згадуваних Big Data за умови доцільного й адекватного застосування певних інструментів, підходів та способів для оброблення та зберігання цих даних. Це можна проілюструвати таким прикладом: людина може самостійно оцінити загальнорічний і сезонний попит на кондиціонери в конкретному магазині, проте для аналізу попиту на цей товар у тисячах торгівельних точок у різних країнах їй знадобляться інструменти Big Data [9]. Відповідно, інструментарій для роботи з великими даними розробляють так, щоб він міг автоматично опрацьовувати великий потік розрізненої інформації, а отримані результати візуалізувати у форматі зрозумілого звіту. Це дає змогу виробникам і реалізаторам певного товару чи послуг розробляти власні PR-стратегії на основі аналітичних даних і широкого узагальнення певних тенденцій, а не інтуїції чи конкретної одиничної ситуації.

Для визначення ролі і місця Big Data в стратегіях паблік рилейшнз варто спочатку схарактеризувати їхні основні характеристики, які об'єднані назвою «7 V» через спільну першу літеру [9].

1. Volume (обсяг). Прогнозовано, що до 2026 року людство створить понад 181 зетабайт даних. Водночас одна компанія може оперувати як десятками терабайт даних, так і сотнями петабайт. Очевидно, що аналізувати такий обсяг інформації без спеціальних інструментів і технологій неможливо.

2. Velocity (швидкість). Щохвилини пошукова система Google виконує приблизно 2,5 млн запитів. Це призводить до постійного оновлення великих даних, а отже, завданням Big Data є швидке реагування на ці процеси й аналіз актуальної інформації в реальному часі, оскільки нові дані можуть з'являтися, поки здійснюється аналіз попередніх, і отримані показники вже стали неактуальними.

3. Variety (різноманітність). Результати опрацювання великих даних можуть мати різноманітні формати, залежно від джерела інформації, зокрема: структуровані та неструктуровані дані; текстову інформацію, графіку, відео; дані електронної пошти чи інформація із соцмереж та ЗМІ; дані про транзакції, бази даних, архіви. Відповідно, кожен із цих форматів потребує особливого підходу до оброблення. Наприклад, користувач може налагодити зв'язок із компанією через соціальні мережі за допомогою комп'ютера, переглядати вебсайт компанії на смартфоні, робити замовлення за допомогою планшета та написати електронний лист до служби підтримки [10]. Отже, усі ці дані генеруються однією особою, але мають різні формати.

4. Veracity (достовірність). Ця характеристика передбачає, що аналізовані дані мають бути реальними й правильними. Якщо компанія отримує й обробляє неперевірену інформацію, вона не зможе ухвалювати

конструктивні управлінські рішення, а її проєкти зазнають невдач. Наприклад, якщо контакти клієнтів були зафіксовані з помилками, то компанія не зможе надати їм інформацію про нові послуги та акції, а відтак рекламний бюджет буде використано неефективно.

5. Variability (мінливість). Ця ознака пов'язана з адаптивністю й мобільністю, здатністю змінюватися відповідно до нових умов, адже певні дані можуть швидко трансформуватися в певному контексті: цільова аудиторія змінює свою поведінку, залежно від економічних, соціальних або політичних обставин та інших зовнішніх чинників.

Важливо регулярно фіксувати ці зміни та підлаштовуватися під нові потреби клієнтів. Отже, завдяки Big Data можна виявляти закономірності та розробляти маркетингову стратегію для конкретної категорії споживачів, а також адаптувати її до мінливих умов життєдіяльності соціуму [9].

6. Visualization (візуалізація). Для того, щоб сформовані звіти були доступними для сприйняття й подальшого використання в паблік рилейшнз, необхідно застосовувати якісну візуалізацію аналізу великих даних. Замість звичайних електронних таблиць або текстових файлів із числами, формулами й розрахунками, варто створювати зрозумілі діаграми, кольорові графіки та інтерактивні карти, які сприятимуть легкому і швидкому опрацюванню отриманої інформації.

7. Value (цінність). Використання великих даних у паблік рилейшнз даж змогу ухвалювати ефективні управлінські рішення, зокрема після проведеного аналізу отриманих даних, компанія може розширити товарну лінійку й додати пропозиції, актуальні саме для її клієнтів, що пов'язано з певними фінансовими ризиками.

Ці характеристики визначають важливість використання Big Data у стратегіях паблік рилейшнз, що спрямовані передусім на досягнення низки цілей. По-перше, вони дають змогу сформувати портрет реального чи потенційного клієнта, адже на основі Big Data будується певна аналітична модель, яка профілює цільову аудиторію компанії за майже 100 параметрами, зокрема за віком, статтю, наявністю дітей, видом транспорту, типом гаджета, стилем життя тощо [4].

У результаті компанія отримує візуалізований маркетинговий звіт, у якому відображено характеристики наявних клієнтів у відсотковому співвідношенні за кожним з обраних критеріїв.

Важливо наголосити, що існують сервіси, у яких можна налаштувати індивідуальний Big Data-фільтр для конкретного бізнесу. Відповідно, такий аналіз дає змогу краще зрозуміти інтереси наявних клієнтів та їхні потреби, визначити, які товари чи послуги доцільно їм пропонувати. Наприклад, іноді на основі Big Data можна дійти висновку щодо необхідності адаптації

продуктової лінійки або зміни напрямку бізнесу заради активізації продажів [6].

По-друге, використання Big Data у стратегіях паблік рилейшнз дає змогу знайти потенційну цільову аудиторію. Розширити свою базу клієнтів можна, зокрема, за допомогою моделі look-alike, яка створюється на основі готового портрета наявних клієнтів [9]. Прикладом застосування цього підходу можна вважати пошук потенційних споживачів певного товару на основі аналізу клієнтської чи абонентської бази іншого суб'єкта ринку. Відповідно, комунікувати з цією базою можна, наприклад, через SMS-розсилку чи надсилання пропозицій на електронні пошти, що містяться в базах.

По-третє, застосування Big Data у стратегіях паблік рилейшнз створює також можливості для замовлення персоналізованого розсилання повідомлень. Зокрема за допомогою таргетованої розсилки можна сповіщати сегментовану за необхідними параметрами аудиторію про те, що магазин відновив роботу чи змінив асортимент, повідомляти про актуальні товари та послуги, знижки тощо [10]. Окрім того, є можливість використати інструменти Big Data та провести рекламну кампанію у Facebook для тієї ж аудиторії, яка була сегментована для таргетованої розсилки. Щоб потенційна аудиторія отримала повідомлення в потрібний час, можна налаштувати автоматизовану тригерну розсилку, яка передбачає, що SMS надсилається саме в ту мить, коли з клієнтом відбувається певна подія (тригер). Наприклад, коли він проходить повз рекламований магазин або відвідує сайти чи додатки певної тематики [8].

У контексті дослідження наведемо приклади використання Big Data від компанії «Київстар» у стратегіях паблік рилейшнз. Наприклад, вони були застосовані в процесі розроблення маркетингової концепції для медичної клініки: у процесі відкриття нового філіалу мережа медичних клінік запланувала розроблення маркетингової стратегії та повідомлення дати відкриття потенційним клієнтам. За допомогою Big Data було змодельовано портрет наявного клієнта, зокрема отримано інформацію про вік, стиль життя, інтереси та потреби людей, які найчастіше відвідують клініки. Створений портрет став основною для розроблення нової маркетингової стратегії, а також налаштувань таргетованої розсилки на абонентів, які живуть або працюють поруч [9]. Як наслідок, потенційні клієнти дізналися про новий філіал, кількість відвідувачів клініки зросла, продажі, а відтак і прибутки компанії зросли.

Для збільшення кількості замовлень і продажів в Інтернет-магазині техніки Apple також було застосовано Big Data, зокрема визначено аудиторію потенційних клієнтів та сегментовано її за типом ґаджета, тобто

обрано покупців, що користуються моделями попередніх років. На цій основі було створено таргетовану розсилку для потенційних клієнтів, які отримали повідомлення з персональною знижкою на нові моделі iPhone [9]. Внаслідок цього зросла кількість замовлення, зросли обсяги продажів.

У процесі розроблення стратегії пошуку нових клієнтів для книжкового інтернет-магазину в контексті цифрового маркетингу також було використано інструменти Big Data від компанії «Київстар». Зокрема було налаштовано тригерну розсилку на потенційних клієнтів, де тригером був аналіз інтересів в інтернеті. За допомогою великих даних були виявлені потенційні клієнти, і коли вони відвідували книжкові сайти або купували книги, то одразу отримували SMS з актуальною пропозицією від інтернет-книгарні [9]. У результаті в магазині з'явилися нові клієнти, його продажі виросли.

Водночас, як зазначає Н. Гавриленко, упродовж останніх років виникають нові тенденції в досліджуваній галізі, які потребують врахування й реагування, наприклад спостерігається сегментування технологій Big Data та їхня галузева спеціалізація. Фактично, від окремих вдалих кейсів і проєктів цифровий паблік рилейшнз переходить до розроблення галузевих моделей збирання, аналізу та використання великих даних [4]. Це означає, що інструментарій для аналізу big data може бути однаковим або подібним, але різними стають стратегії й форми використання, а відтак і наслідки застосування. У такому контексті паблік рилейшнз переходить від використання великих даних до трансформації маркетингових технологій під впливом big data, що проявляється в таких аспектах:

– по-перше, на перший план виходить аналітика, яка в галузі маркетингу упродовж тривалого часу прирівнювалася до статистичних інструментів;

– по-друге, розробляються нові маркетингові технології та стратегії на основі взаємозв'язків між великими даними та конкретними маркетинговими інструментами, зокрема трансформується мерчандайзинг, змінюються стратегії реалізації рекламних кампаній та управління відділом маркетингу [4].

Водночас, застосування bid data у стратегіях цифрового PR пов'язане з низкою проблем, як-от:

- проблема масштабування, оскільки великі дані – це завжди великий обсяг інформації, що потребує не лише зберігання, а й постійного доступу. При цьому більшість корпоративних центрів інформації не розраховані на такі обсяги інформації. Як результат, компаніям доводиться дбати про розширення власних корпоративних центрів зберігання інформації або шукати способи оптимізації процесів збереження великих даних,

наприклад, використовувати загальні стандарти їх зберігання та оброблення, переводити дані в хмарне середовище [13];

- проблема інтеграції даних, зібраних раніше, оскільки маркетологам важливо мати вільний доступ до даних щодо клієнтів, конкурентів, маркетингових досліджень минулих періодів. Без цього неможливо розробити стратегію, зрозуміти особливості поведінки споживача на ринку. Як наголошують дослідники, системи зберігання таких даних ніколи не призначалися для використання в режимі реального часу [5]. На сьогодні фахівці в галузі великих даних одностайні в думці, що технології Big Data втрачатимуть свою дієвість, якщо серверні системи не зможуть забезпечувати оперування ними в реальному часі;

- системи збирання та оброблення даних у сучасних великих компаніях на сучасному етапі почасти нагадують справжній хаос: це пов’язано з тим, що компанії збирали дані по-різному, для різних цілей, рідко інтегрували системи збору між собою. Ніхто не передбачав, що колись потрібно буде мати справу з абсолютно непов'язаними системами та сховищами даних [8]. Якщо ж навіть технологія оброблення Big Data зможе забезпечити певні стратегії для інтеграції та взаємодії окремих систем збору та опрацювання інформації, то власники бізнесу можуть бути неготові відмовляються від контролю або вимагатимуть від IT-персоналу виставлення пріоритетів щодо проєктів на основі поточних інтересів бізнесу, залишаючи поза увагою ті процеси й завадання, які не мають безпосереднього взаємозв’язку з актуальним проєктами;

- технології Big Data не можуть працювати без кваліфікованих і талановитих фахівців. У процесі збирання та аналізу даних необхідно вміти формулювати правильні запити, оскільки завжди є ризик не отримати важливих даних або ж неправильно їх інтерпретувати. Наявні ж на ринку фахівці часто підготовлені для роботи з IT-проєктами, проте погано обізнані з філософією та культурою цифрового маркетингу [10]. Окрім того, як зауважує Н. Гавриленко, важливо розуміти, що роботодавці подекуди ще не в змозі правильно сформулювати запит щодо пошуку фахівців у галузі Big Data і точно оцінити здібності та можливості кандидатів [4];

- проблема вироблення спільної мови для обговорення PR-стратегії та роботи з великими даними в середині компанії: проблема полягає в тому, що IT-фахівці розмовляють однією мовою, маркетологи – іншою. Однак для ефективного використання технологій Big Data в контексті маркетингових комунікацій важливою є інтеграція зусиль і узгодження термінології. Оскільки лише спільна робота всіх співробітників зможе дати результати і забезпечить правильне та ефективне використання марке-тингових комунікацій на основі використання Big Data в цифровому PR [6]. Для

якісного застосування маркетингових стратегій, розроблених на основі використання великих даних необхідно пам'ятати, що деякі види інформації, зокрема фінансові та медичні записи, підлягають захисту та суворому регулюванню, яке може трасформуватися відповідно до поточної ситуації. Отже, зазначені проблеми можуть суттєво вплинути на цифровий паблік рилейшнз зокрема й маркетингові комунікації загалом, зокрема можуть ускладнити або унеможливити використання великих даних [15].

Відповідно, як зауважує Н. Гавриленко [4], сучасні компанії активно й цілеспрямовано шукають способи подолання зазначених проблем та розробляють власні стратегії роботи з великими даними в контексті цифрового PR. Для подолання перешкод із запровадження стратегій цифрового PR, розроблених на основі аналізу великих даних, у контексті маркетингових комунікацій дослідники [1;3;4;5] пропонують у межах певної компанії створювати міждепартаментські робочі групи, до складу яких входитимуть фахівці різних напрямів, здатні працювати з великими даними; організовувати проєктні групи, які пропонуватимуть інноваційні інструменти роботи з великими даними; забезпечувати демократизацію роботи з великими даними, тобто перехід від складних систем оброблення до візуалізації або застосовувати відомі всім інструменти, типу Excel-таблиць; запроваджувати нові ролі та статуси в компаніях, тобто вводити посади директорів із цифрових технологій або директорів із маркетингових технологій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, PR, як складова маркетингової комунікації і одна з функцій управління, відповідає за імідж та впізнаваність бренду серед споживацької аудиторії. У результаті процесів технологізації та цифровізації на сучасному етапі особливої значущості набуває digital, тобто цифровий, PR, що передбачає активне використання в маркетингових стратегіях інструментів Big Data, які сприяють прискоренню запуску нових проєктів, залученню клієнтів, оцінюванню попиту та інтересів цільової аудиторії, поліпшенню якості обслуговування, підвищенню лояльності до бренду. Компанії, які у своїх PR-стратегіях використовують інструменти Big Data мають переваги серед конкурентів, а також можуть планувати шляхи власного розвитку в довгостроковій перспективі.

У контексті використання великих даних у процесі цифрового PR виникає низка проблем, які потребують розв’язання задля підвищення ефективності маркетингових комунікацій компаній, вони пов’язані зі збереженням даних і доступом до них, необхідністю налагод-ження взаємодії між залученими фахівцями, демократизацією процесі оброблення тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш ґрунтовному

аналізі окремих інструментів для аналітичного опрацювання Big Data й розроблення на цій основі стратегій digital-PR.

Література:

1. Агарков О.А. PR-технології в структурі соціально-політичного маркетингу. Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Серія «Політологія. Соціологія. Право». 2012. № 1. С. 7–11.

2. Білоус В.С. Зв'язки з громадськістю (паблік рілейшнз) в економічній діяльності. Київ: КНЕУ, 2005. 275 с.

3. Вертегел С.Я. PR-технології: сучасна специфіка комунікацій. Збірник наукових праць Таврійського державного агротехнологічного університету (економічні науки). 2018. № 2(37).

4. Гавриленко Н. Впровадження big data: створення конкурентних переваг в різних сферах бізнесу. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/5801-Текст%20статті-5718-1-10-20250501.pdf. (дата звернення: 12.05.2025).

5. Гуменна О.В. Сучасні інструменти цифрового маркетингу в системі інтегрованих маркетингових комунікацій. Наукові записки НаУКМА. Економічні науки. 2016. Т. 1. Вип. 1. С. 48–53.

6. Зеліч В. Використання PR-технологій як інструменту маркетингових комунікацій у просуванні компанії. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2022/1_2022/15.pdf. (дата звернення: 12.05.2025).

7. Радзіховська Ю.М. Функціонування PR-технологій та реклами в Інтернеті. URL: https://economyandsociety.in.ua/journals/12_ukr/52.pdf. (дата звернення: 12.05.2025).

8. Ступницький О.І. Особливості використання інструментарію PR для стимулювання інвестиційно-інноваційної діяльності. Актуальні проблеми економіки. 2009. № 9(99). С. 77–85.

9. Що таке Big Data: визначення, приклади та можливості. URL: https://hub.kyivstar.ua/articles/shho-take-big-data. (дата звернення: 12.05.2025).

10. Advertising The Most Effective Tool Of Communication. URL: http://www.61designstreet.com/blog/advertising-most-effective-tool-of-communication/.

11. Golin A. Legends of Public Relations. Progressions. URL: https://progressions.prsa.org/index.php/2014/01/20/legends-ofpublic-relations-alvin-golin/ (дата звернення: 24.04.2025).

12. Hutton J.G. The definition, dimensions and domain of public relations. Public Relations Review. 1999. Vol. 25. № 2. P. 199–214.

13. Zerfass A. The dawn of a new golden age for media relations? How PR professionals interact with the mass media and use new collaboration practices. Public Relations Review. 2016. Vol. 42. Iss. 4. P. 499–508.

14. Macnamara J. Journalism-PR relations revisited: The good news, the bad news, and insights into tomorrow's news. Public Relations Review. 2014. Vol. 40. Iss. 5. P. 739–750.

References:

1. Aharkov, O.A. (2012). PR-tekhnolohii v strukturi sotsialno-politychnoho marketynhu [PR technologies in the structure of socio-political marketing]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «KPI». Seriia «Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo» - Bulletin of the National Technical University of Ukraine "KPI". Series "Politics. Sociology. Law", 1, 7–11. [in Ukrainian].

2. Bilous, V.S. (2005). Zviazky z hromadskistiu (pablik rileishnz) v ekonomichnii diialnosti [Public relations in economic activity]. Kyiv: KNEU. [in Ukrainian].

3. Vertehel, S.Ia. (2018). PR-tekhnolohii: suchasna spetsyfika komunikatsii [PR technologies: modern specifics of communications]. Zbirnyk naukovykh prats Tavriiskoho derzhavnoho ahrotekhnolohichnoho universytetu (ekonomichni nauky) [Collection of scientific works of the Tavria State Agrotechnological University (economic sciences)], 2 (37). [in Ukrainian].

4. Havrylenko, N. (2025). Vprovadzhennia big data: stvorennia konkurentnykh perevah v riznykh sferakh biznesu [Implementation of big data: creating competitive advantages in various areas of business]. Retrived from: file:///C:/Users/Admin/Downloads/5801-Tekst%20statti-5718-1-10-20250501.pdf. [in Ukrainian].

5. Humenna, O.V. (2016). Suchasni instrumenty tsyfrovoho marketynhu v systemi intehrovanykh marketynhovykh komunikatsii [Modern digital marketing tools in the system of integrated marketing communications]. Naukovi zapysky NaUKMA. Ekonomichni nauky [Scientific notes of NaUKMA. Economic sciences], 1, 1, 48–53. [in Ukrainian].

6. Zelich, V. (2022). Vykorystannia PR-tekhnolohii yak instrumentu marketynhovykh komunikatsii u prosuvanni kompanii [Using PR technologies as a marketing communications tool in promoting a company]. Retrived from: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2022/1_2022/15.pdf. [in Ukrainian].

7. Radzikhovska, Yu.M. Funktsionuvannia PR-tekhnolohii ta reklamy v Interneti [Functioning of PR technologies and advertising on the Internet]. Retrived from: https://economyandsociety.in.ua/journals/12_ukr/52.pdf. [in Ukrainian].

8. Stupnytskyi, O.I. (2009). Osoblyvosti vykorystannia instrumentariiu PR dlia stymuliuvannia investytsiino-innovatsiinoi diialnosti [Features of using PR tools to stimulate investment and innovation activities]. Aktualni problemy ekonomiky [Current problems of economics], 9(99), 77–85. [in Ukrainian].

9. Shcho take Big Data: vyznachennia, pryklady ta mozhlyvosti [What is Big Data: definition, examples and opportunities]. Retrived from: https://hub.kyivstar.ua/articles/shho-take-big-data. [in Ukrainian].

10. Advertising The Most Effective Tool Of Communication. Retrived from: http://www.61designstreet.com/blog/advertising-most-effective-tool-of-communication/. [in English].

11. Golin, A. (2014). Legends of Public Relations. Progressions. URL: https://progressions.prsa.org/index.php/2014/01/20/legends-ofpublic-relations-alvin-golin. [in English].

12. Hutton, J.G. (1999). The definition, dimensions and domain of public relations. Public Relations Review. 1999. 25. 2. 199–214. [in English].

13. Zerfass, A. (2016). The dawn of a new golden age for media relations? How PR professionals interact with the mass media and use new collaboration practices. Public Relations Review. 42. 4. 499–508. [in English].

14. Macnamara, J. (2014). Journalism-PR relations revisited: The good news, the bad news, and insights into tomorrow's news. Public Relations Review. 40. 5. 739–750. [in English].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 821.161.2:82.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-909-920

Скляр Ірина Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0002-1660-3899

ЕВОЛЮЦІЯ ДИСТОПІЙНОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ (2008–2025)

Анотація. Ця наукова стаття пропонує комплексний порівняльний аналіз еволюції дистопійного дискурсу в сучасній українській прозі, досліджуючи ключові романи періоду 2008–2025 років: від екзистенційно-філософського «Далекого простору» Ярослава Мельника до творів, що осмислюють повномасштабну агресію, зокрема «Крах блакитної імперії» Леоніда Данільчика та «Семптем» Анни Софіної. Автор виходить із розуміння, що українська антиутопія є не просто жанровим наслідуванням, а унікальним культурним механізмом суспільного діагнозу та прогностичного осмислення криз, спричинених зовнішньою агресією та внутрішньою деградацією. Дослідження обґрунтовує актуальність теми через її прямий зв'язок із проблемою формування стійкої національної ідентичності, необхідної для самостійного подолання складних конфліктних ситуацій, що стало ключовим викликом для суспільства після 2014 року. У роботі простежено три чіткі етапи розвитку жанру. Перший етап (до 2014) зосереджений на екзистенційному страху, де ключовою метафорою є добровільна залежність і «сліпота» індивіда, який «любить цю силу», що його контролює, як показано у романі Я. Мельника. Після 2014 року відбувся перехід до гострої соціально-політичної критики внутрішніх вад, що призвело до появи нового жанрового різновиду – «роману-метафори». Новітні твори 2024–2025 років знаменують третій етап, перетворюючи жанр на «моральний компас» та «інструмент етичної рефлексії». Роман Л. Данільчика осмислює складний баланс між опором Спільнонародній Євразійській Федерації та збереженням демократичних цінностей, тоді як YA-дистопія А. Софіної фокусується на індивідуальній психологічній стійкості, реагуючи на колективну тривогу та економічний песимізм українців щодо майбутнього.

Ключові слова: антиутопія, дистопійний дискурс, роман-метафора, національна ідентичність, наративні моделі, кіберпанк, YA-дистопія.

Skliar Iryna Oleksandrivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology, Horlivka Institute for Foreign Languages of the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University", Dnipro, https://orcid.org/0000-0002-1660-3899

THE EVOLUTION OF DYSTOPIAN DISCOURSE IN CONTEMPORARY UKRAINIAN PROSE (2008–2025)

Abstract. This academic article offers a comprehensive comparative analysis of the evolution of dystopian discourse in contemporary Ukrainian prose, examining key novels from the 2008–2025 period: from Yaroslav Melnyk's existential-philosophical Distant Space to works reflecting on the full-scale aggression, specifically Leonid Danilchyk's The Collapse of the Blue Empire and Anna Sofina's Septem. The author proceeds from the understanding that the Ukrainian anti-utopia is not merely a genre imitation but a unique cultural mechanism for societal diagnosis and the prognostic comprehension of crises caused by external aggression and internal degradation.

The study substantiates the relevance of the topic through its direct connection to the problem of forming a resilient national identity, which is necessary for independently overcoming complex conflict situations, a challenge that became a key requirement for society after 2014. The work traces three distinct stages in the genre's development. The first stage (before 2014) focuses on existential fear, where the key metaphor is the voluntary dependence and "blindness" of the individual who "loves this power" that controls them, as demonstrated in Melnyk's novel.

After 2014, there was a transition to sharp socio-political criticism of internal flaws, which led to the emergence of a new genre sub-type – the "metaphor-novel". The latest works from 2024–2025 mark the third stage, transforming the genre into a moral compass and a tool for ethical reflection. Danilchyk's novel explores the complex balance between resistance to the Shared-Nation Eurasian Federation and the preservation of democratic values, while Sofina's YA-dystopia focuses on individual psychological resilience, responding to the collective anxiety and economic pessimism of Ukrainians regarding the future.

Keywords: anti-utopia, dystopian discourse, metaphor-novel, national identity, narrative models, cyberpunk, YA-dystopia.

Постановка проблеми. Сучасна українська література останніх двох десятиліть демонструє потужний сплеск інтересу до жанру антиутопії, що відображає наслідки війни, інформаційної агресії, глибокі суспільні та

екзистенційні кризи, спричинені процесами трансформації, гібридною агресією, внутрішньою деградацією тощо. Антиутопічний дискурс не є новим для української літератури, чиї корені сягають творів В. Винниченка («Сонячна машина») та інших імпліцитних дистопій, які критично осмислювали спадок радянського тоталітаризму. Подібний історико-політичний контекст ґрунтовно представлено в монографічних дослідженнях, що узагальнюють пострадянські тренди. Фундаментальна праця М. Мінакова [1], присвячена розвитку та дистопії в пострадянській Україні та Східній Європі, узагальнює розуміння того, як модернізаційні процеси, що не завершились або були корумповані, неминуче породжують дистопічні наративи. Якщо раніше дистопія була попередженням, то після 2014 року вона стає діагностикою актуального травматичного стану суспільства [1].

Дистопійний дискурс традиційно слугує критичним голосом суспільства, проте в контексті України він набуває особливої, часто прогностичної та діагностичної функції. Події Євромайдану, Революції Гідності, анексії Криму та початку військового конфлікту на Донбасі стали точкою біфуркації, яка якісно трансформувала тематичне поле жанру. Аналіз корпусу дистопійних текстів, створених між 2008 та 2025 роками – зокрема, романів Ярослава Мельника «Далекий простір» (2008) [2], Артема Чапая «Червона зона» (2014) [3], Олега Шинкаренка «Кагарлик» (2015) [4], Тараса Антиповича «Помирана» (2016) [5], Леоніда Данільчика «Крах блакитної імперії» (2024) [6]та Анни Софіної «Семптем» (2025) [7] – є важливим для розуміння того, як українська культура фіксує та діагностує суспільні «хвороби». *Актуальність дослідження* полягає у необхідності осмислення корпусу текстів як «барометра» суспільного травматизму, що дає змогу виявити та проаналізувати проблематику формування національної ідентичності. Дистопійний дискурс є потужним інструментом для рефлексії над цим питанням, прямо корелює з нагальною потребою суспільства у формуванні стійкої, позитивної національної ідентичності, здатної самостійно долати складні конфліктні ситуації. На відміну від багатьох західних антиутопій, які часто критикують лише внутрішні тоталітарні системи, українська дистопія виявляє себе як пряма відповідь на зовнішню геополітичну загрозу. Так, роман Олега Шинкаренка «Кагарлик» був написаний під впливом «страху перед війною з Росією», а «Крах блакитної імперії» Леоніда Данільчика цілеспрямовано осмислює етику визвольної боротьби проти Спільнонародної Євразійської Федерації. Це свідчить про глибоку зміну функції жанру: якщо література 2014–2016 років функціонувала як інструмент попередження (прогноз), то твори 2024–2025 років слугують інструментом етичної рефлексії та морального діагнозу щодо ціни спротиву.

Попри активну появу нових дистопійних творів, в українському літературознавстві спостерігається недостатня систематизація та аналіз цього новітнього, жанрово-гібридного корпусу. Існують очевидні прогалини у вивченні жанрових особливостей антиутопії, а також дискусійні теоретичні питання навколо її означень.

Метою статті є встановлення еволюції дистопійного дискурсу в сучасній українській прозі (2008–2025) шляхом комплексного порівняльного аналізу наративних моделей, політичної метафори та тематичних домінант шести романів. Досягнення цієї мети передбачає визначення ролі жанру в діагностиці суспільних проблем, прогностичному осмисленні національної ідентичності та фіксації культурної реакції на ключові геополітичні виклики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі дослідницьке поле української антиутопії характеризується певною несистемністю та фрагментарністю наукових розвідок. Попри це, вітчизняні літературознавці присвятили свої праці аналізу жанрової специфіки антиутопії, закладаючи теоретичні основи її вивчення. Серед ключових праць, які стосуються цього питання, слід виокремити монографічні студії М. Іконнікової («Антиутопічний дискурс в оцінці літературознавства XX століття») [8] та Г. Сабат (У лабіринтах утопії й антиутопії) [9], наукові розвідки О. Євченко («Класична антиутопія і роман О. Ірванця «Рівне / Ровно / Стіна. Нібито роман») [10], І. Пархоменко («Антиутопія: інтерпретація в сучасному літературознавстві») [11] та ін. [12; 13; 14; 15].

Дослідження зарубіжних учених демонструють багатоаспектний інтерес до жанру, розглядаючи його як критично важливий інструмент для осмислення сучасних соціальних, політичних та культурних реалій. Значна частина сучасних досліджень фокусується на функції дистопії як індикатора (барометра) суспільних тривог. Так, Ж.-П. Енжелібер [16] прямо пов'язує дистопічні наративи з сучасними страхами, підкреслюючи їхню релевантність у контексті глобальних криз.

Дослідження С. Зеєгер та Д. Девісон-Веккіоне [17] інтегрує дистопічну літературу до сфери соціологічної уяви (sociological imagination), підтверджуючи її здатність критично осмислювати та прогнозувати розвиток соціальних структур.

Це позиціонує жанр не просто як художню вигадку, а як критичний соціальний коментар. Сучасна наукова думка розширює традиційний фокус дистопії, включаючи екологічні та етичні виклики. С. Крьоєр [18] використовує дистопію для аналізу кліматичної кризи та критики «цивілізації» з позицій радикального енвайронменталізму. Б. К. Паркер [19] досліджує спекулятивну сатиру як інструмент соціальної критики.

При цьому Т. Мойлан [20] вносить важливий контрапункт, розглядаючи необхідність надії (necessity of hope) у дистопічні часи.

Виклад основного матеріалу. Роман Ярослава Мельника «Далекий простір» (2008) слугує екзистенційним витоком для всього корпусу подальших українських дистопій. У ньому автор зосереджується на критиці невидимого тоталітаризму, побудованого на добровільній ізоляції та апатії. Світ мегаполісу, у центрі якого перебуває протагоніст Габр, є суспільством сліпців, переконаних у існуванні лише «близького простору» [24]. Ці люди, які пересуваються за акустичними датчиками диспансеру, не відчувають себе приниженими своєю цілковитою залежністю, навпаки, вони «люблять цю силу», що їх веде, і активно захищають свій «мир і спокій» від будь-яких підозр про справжню реальність. Державне Об'єднання, що контролює їхнє життя, сумлінно ліквідує будь-яке знання про істину, забезпечуючи комфорт і безпеку, щоб не допустити *маячних думок про щось їм недоступне.*

Габр, який знімає зі своїх очей прокладки, стикається з гострим шоком та екзистенційною самотністю. Його прозріння діагностується як «психоз далекого простору», що, як усвідомлюють управлінські органи, загрожує зруйнувати громадські структури, спричиняючи «масовий психоз» серед «нормальних» громадян. Герой занурюється у боротьбу за істину, яка розкривається через взаємодію «внутрішнього» і «зовнішнього» «Я» та постійний самоаналіз. Розуміння того, що «Далекий простір – це час, а не простір», підкреслює, що дистопія Я. Мельника критикує не лише фізичний контроль, а й нездатність індивіда до автономного руху в часі, до творення власної долі. Зрештою, навіть потрапивши до зрячого «Тихого Куточка», Габр усвідомлює, що це лише інша «зручна для існування» реальність, і його боротьба призводить до усвідомлення замкнутого кола: «у мене знову немає жодної реальності. Коло замкнулося». Це філософське завершення слугує попередженням про те, що справжня тоталітарна система – це внутрішня згода на неволю. Наративна стратегія відіграє провідну роль у художньому тексті: забезпечує повне розкриття образу головного героя, дає змогу показати його духовну сутність, систему цінностей, ідеали та прагнення. Завдяки цій техніці відображається структура як внутрішнього, так і зовнішнього світу персонажа, їхня гармонія або конфлікт, особливості єдності його психічних станів і процесів.

«Кагарлик» (2015) Олега Шинкаренка є знаковим твором, що інтегрує класичні дистопійні мотиви з естетикою кіберпанку. Роман був новаторським як за формою («Facebook-роман», частини якого розміщувалися онлайн), так і за змістом, відображаючи інтелектуальну тривогу 2014 року. Ми знаємо, що цей твір є прямим літературним відображенням «страху перед війною з Росією».

Центральними мотивами «Кагарлика» є питання ідентичності, кібертіла, колективної пам'яті та технологізації суспільства. У контексті національної кризи роман, на наш погляд, зображує розщеплення пам'яті та перервність історії. Технології тут не є засобом звільнення, а навпаки – механізмом маніпуляції та стирання національної та особистої ідентичності, що, безумовно, є ключовим інструментом гібридної агресії.

Наративна специфіка роману також відтворює дистопійний діагноз. Художня реальність є нестабільною, сюжет повсякчас розпадається, а читач не має можливості сфокусуватися на перебігу подій. Ця наративна деконструкція слугує художнім відображенням пост-правдивої епохи, де інформаційний шум (метафора соціальних мереж та кіберпростору) руйнує цілісне сприйняття реальності та історичної правди. Ми можемо стверджувати, що технологічний розпад сюжету виступає як метафора хаотичного та нестабільного стану української ідентичності під тиском зовнішніх та внутрішніх викликів.

Романи «Червона зона» (2014) Артема Чапая та «Помирана» (2016) Тараса Антиповича засвідчили зміщення акценту дистопії від універсальних екзистенційних загроз до жорсткої соціальної критики внутрішніх вад українського суспільства. Літературознавці слушно відносить обидва твори до новітнього різновиду – *«роману-метафори»,* для якого характерна потужна соціально-критична спрямованість через використання *іронії, сатири та гротеску* [14].

«Червона зона» Артема Чапая фокусується на темі класової сегрегації та корпоративного контролю, у Києві 2050-х років, де існує прірва між багатими (зелена зона) та бідними (червона зона). Авторська прихильність до лівих поглядів чітко простежується у зображенні конфлікту: винуватцями тотальної бідності та відсутності соціальних послуг названо концерни та корпорації, що володіють капіталом, а також їхню безкарність. А. Чапай також балансує між іронією та сарказмом, описуючи руйнівну активність праворадикальних рухів, яка шкодить консолідації протестуючих. Роман містить численні алюзії на події Революції Гідності, проте його ключовою метафорою є неможливість подолати систему. Це особливо видно на прикладі головного героя (Ципердюк), типового представника зеленої зони, який не проходить ініціацію в червоній зоні. Він залишається інфантильним та слабким, а його успіх є, на нашу думку, вершиною авторської іронії, що показує, як навіть бунт може бути абсорбований і комерціалізований системою.

Роман Тараса Антиповича «Помирана» є яскравою алегорією на суспільну деградацію. Центральною метафорою тут виступає «Корито» – замкнений, деградований світ, де населення свідомо обирає вторинність як

спосіб життя на звалищі (сміттєзвалищі), огородженому «колючкою». Критика Т. Антиповича спрямована на «зашлакованість простору й мислення», тобто на добровільне невігластво, зашореність поглядів частини громадян та їхній ірраціональний страх перед «Іншим», що базується на неправдивих відомостях пропаганди. Гротеск використовується для зображення побутових реалій життя на Кориті, а сатиричним елементом є опис обмеженості населення, чиї упередження ґрунтуються на домислах. Спостерігається і мовна деградація суспільства, що символізує його культурний та інтелектуальний застій.

Таким чином, ці «романи-метафори» спільні у своєму діагнозі: вони критикують небажання громадян виходити зі свого звичного світу і наголошують, що головна дистопійна загроза походить від внутрішньої зашореності та апатії.

«Крах блакитної імперії» (2024) Леоніда Данільчика відображає новий етап еволюції української дистопії, що безпосередньо осмислює визвольну боротьбу та етичні дилеми в умовах повномасштабної війни. Роман побудований на моделі альтернативної історії, що є прямою алюзією на конфлікт із Росією (тут представленою як «Спільнонародна Євразійська Федерація»).

Центральний дистопійний конфлікт, як ми його інтерпретуємо, полягає у необхідності балансувати між збереженням демократичних цінностей молодої, щойно незалежної держави та ефективним опором загарбникові, який вимагає «нехтування свободами та перейняття від агресора його тоталітарного устрою». Це осмислення ціни перемоги і спокуси перетворитися на ворога у процесі боротьби з ним.

Незважаючи на жорстокість сюжету, роман Данільчика сповнений оптимізму щодо «фіналу боротьби з давнім ворогом». Вважаємо, що цей оптимістичний тон є знаковою відмінністю від класичної західної дистопії. Він відображає невід'ємну віру українського суспільства у власну здатність подолати складні конфлікти і є важливим елементом формування позитивної ідентичності в умовах війни.

Роман Анни Софіної «Семптем», виданий у 2025 році, є футуристичним трилером, який поєднує елементи антиутопії та психологічної драми. Його віднесення до категорії Young Adult (YA) є важливою тенденцією, яку ми не можемо ігнорувати. Це свідчить про зсув дистопійного фокусу на індивідуальну психологічну стійкість та «випробування дорослішання» в умовах інституційного контролю.

«Семптем» відображає колективну тривогу щодо майбутнього, яка посилюється економічним песимізмом українців. Опитування кінця 2024 року показують, що переважна більшість (63%) припускає економічні

труднощі у 2025 році [21]. У цьому контексті YA-дистопія функціонує як інструмент для молодого покоління для обробки колективної тривоги, пропонуючи моделі опору не стільки тоталітарній державі, скільки психологічному тиску та інституційному контролю.

Таким чином, дистопії 2024–2025 років демонструють перехід від питання «Що, якщо ми деградуємо?» до питання «Як ми виживемо і збережемо себе, коли війна/контроль вже тут?». Це доводить, що жанр перестав бути лише попередженням і набув рис жанру-інструкції та морального компасу, що критично важливо в умовах тривалого конфлікту.

Для кращої систематизації та візуалізації наукових результатів, отриманих у ході порівняльного аналізу обраного корпусу текстів (2008–2025), ми уклали таблицю. У ній чітко простежуються тематичні домінанти, жанрова специфіка та вектори соціальної критики, які еволюціонували від екзистенційної апатії до гострої політичної рефлексії та соціального діагнозу. Ця таблиця ілюструє, як кожен із шести романів відображає унікальну відповідь української літератури на виклики часу, підтверджуючи гібридну природу сучасного дистопійного дискурсу (див. Табл. 1.).

Таблиця 1

Ключові дистопійні моделі у сучасній українській прозі (2008–2025)

Автор, твір	***Жанрова площина***	***Тематичний фокус***	***Вектор критики***	***Наративна специфіка***
Мельник Я. «Далекий простір» (2008)	Екзистенційна антиутопія	Сліпота / авторитарна залежність	Втрата індивідуальної волі, апатія	Філософська маніпуляція часом
Чапай А. «Червона зона» (2014)	Роман-метафора, соціальна сатира	Класова сегрегація (корпоративний контроль)	Класова нерівність, Правий радикалізм	Сарказм, іронія, критика лівих поглядів
Шинкаренко О. «Кагарлик» (2015)	Кіберпанк / Facebook-роман	Технологізація пам’яті	Фрагментація ідентичності, колективне забуття	Деконструкція сюжету, нестабільна реальність
Антипович Т. «Помирана» (2016)	Роман-алегорія, гротеск	Добровільне невігластво (Корито)	Суспільна деградація, політична сліпота	Гротеск побуту

Автор, твір	*Жанрова площина*	*Тематичний фокус*	*Вектор критики*	*Наративна специфіка*
Данільчик Л. «Крах блакитної імперії» (2024)	Альтернатив на військова історія	Етика опору / тоталітарна спокуса	Зовнішня агресія, компроміс зі свободами	Оптимістич-ний тон, прямі алюзії на війну
Софіна А. «Семптем» (2025)	Футуристич-ний трилер, YA	Інститу-ційний психологіч-ний контроль	Випробування дорослішання, майбутнє	Психологіч-на драма, генераційна рефлексія

Висновки. Сучасна українська антиутопія є динамічним та еволюціонуючим жанром, який виконує важливу діагностичну функцію у суспільній свідомості. У результаті нашого аналізу ми простежуємо чітку еволюцію дистопійного дискурсу. На початковому етапі (до 2014 р.) фокус, на наш погляд, був зосереджений на екзистенційно-філософській критиці апатії та добровільної залежності (Я. Мельник).

У пост-майданний етап (2014–2016 рр.) відбувся перехід до гострої соціальної критики внутрішніх вад, що виявилося у формуванні жанрового різновиду «роману-метафори» (Т. Антипович, А. Чапай). Ключовим науковим здобутком є ідентифікація цього різновиду, який використовує сатиру, гротеск та мовну деградацію для критики суспільної зашореності. Етап повномасштабного вторгнення (після 2022 р.; 2024–2025 рр.) – спостерігаємо перехід до осмислення воєнної етики, зовнішньої агресії та психологічної стійкості (Л. Данільчик, А. Софіна). Антиутопія тут перестає бути лише попередженням і, як ми бачимо, стає моральним компасом для виживання в умовах тривалого конфлікту.

Унікальність української дистопії полягає в тому, що її найбільший страх стосується не лише зовнішньої тоталітарної сили, але й внутрішнього стану суспільства – його фрагментації, забуття (як у «Кагарлику») та добровільного небажання бачити реальність (як у «Помирані»).

Сучасний дистопійний корпус виконує важливу прогностичну роль. Він є культурним механізмом, що дозволяє суспільству проговорити травматичне минуле і запобігти забуттю, готуючи його до подолання складних викликів. Новітні твори (2024–2025) свідчать про те, що жанр активно адаптується до потреб суспільства, осмислюючи необхідність збереження демократичних цінностей навіть під тиском зовнішньої агресії. Зсув у бік YA-літератури («Семптем») також підкреслює необхідність формування критичного мислення та психологічної стійкості у нового покоління.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на детальнішому вивченні гібридних жанрових форм дистопії, комплексному вивченні дистопійних творів у форматі Young Adult.

Література:

1. Minakov M. Development and Dystopia. Studies in Post-Soviet Ukraine and Eastern Europe. Stuttgart: Ibidem Press, 2018. 280 p.
2. Мельник Я. Далекий простір: роман. Харків: Фоліо, 2008. 288 с.
3. Чапай А. Червона зона: роман. Київ: Нора-Друк, 2014. 304 с.
4. Шинкаренко О. Кагарлик: роман. Київ: Люта справа, 2015. 240 с.
5. Антипович Т. Помирана: роман. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. 224 с.
6. Данільчик Л. Крах блакитної імперії: роман. Київ: Книголав, 2024. 182 с.
7. Софіна А. *Семптем*: роман. Київ: Artbooks, 2025. 528 с.
8. Іконнікова М. В. Антиутопічний дискурс в оцінці літературознавства XX століття. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. Вип. 33. С. 142–145.
9. Сабат Г. *У лабіринтах утопії й антиутопії*. Дрогобич: Коло, 2002. 160 с.
10. Євченко О. В. Класична антиутопія і роман О. Ірванця «Рівне / Ровно / Стіна. Нібито роман». *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. Вип. 24. С. 277–281.
11. Пархоменко І. Антиутопія: інтерпретація в сучасному літературознавстві. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія: Філологія*. 2011. Вип. 62. С. 217–222.
12. Бехта Н. «Помирана» Тараса Антиповича: неоднозначний роман-алегорія. *ЛітАкцент*. 2017. 9 березня. URL: http://litakcent.com/2017/03/09/pomyrana-tarasa-antypovycha-neodnoznachnyj-roman-alehorija/ (дата звернення: 28.10.2025).
13. Коцарев О. Антиутопія з недалекого майбутнього. *Друг читача*. 2014. 1 грудня. URL: http://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/39241/ (дата звернення: 28.10.2025).
14. Рябченко М. М. Елементи комічного в сучасній українській антиутопії. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Філологічні науки*. 2017. Вип. XIII. С. 169–176.
15. Іленьків Г. В. Утопійно-антиутопійний дискурс як складова сучасної політичної філософії. *Політикус*. 2018. Вип. 3. С. 3–17. URL: http://politicus.od.ua/3_2018/3.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
16. Engélibert J.-P. Dystopian Fictions and Contemporary Fears. The Routledge Handbook of Fiction and Belief. New York: Routledge, 2023. P. 311–322.
17. Seeger S., & Davison-Vecchione, D. Dystopian literature and the sociological imagination. Thesis Eleven. 2019. Vol. 155, No. 1. P. 45–63.
18. Krøijer S. Civilization as the undesired world: radical environmentalism and the uses of dystopia in times of climate crisis. *Social Analysis.* 2020. Vol. 64, No. 3. P. 48–67.
19. Parker B. C. Speculative Satire in Twentieth-century Utopia and Dystopia: dissertation. Northern Illinois University, 2020. 159 p.
20. Moylan T. The necessity of hope in dystopian times: a critical reflection. Pennsylvania State University Press, 2020. 272 p.
21. Чого чекають українці від 2025 року: опитування показало настрої людей. *Соціополітичний портал*. URL: https://socportal.info/ua/news/chogo-chekaiut-ukraintci-vid-2025-roku-opituvannya-pokazalo-nastroi-liudei/ (дата звернення: 28.10.2025).

22. Луканська А. Національна ідентичність – це ключове питання для суспільства. *Голос України*. 2021. 19 серпня. URL: https://www.golos.com.ua/article/350002 (дата звернення: 28.10.2025).

23. *Семптем*: про книгу Анни Софіної. *Видавництво Artbooks*. URL: https://laboratory.ua/products/semptem (дата звернення: 28.10.2025).

24. Скляр І. О. Конструенти психології прозрілого сліпого (за романом Я. Мельника «Далекий простір»). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. № 37. Т. 1. С. 67–70.

25. Hampshire K. M. Power, Resistance, and Transformation: A Leadership Studies Analysis of Dystopian Young Adult Literature: dissertation. Florida Atlantic University, 2019. 182 p.

26. Hinchliffe J. L. The Representation of Surveillance in Dystopian Fiction of the Twentieth and Twenty-First Centuries: dissertation. University of Huddersfield, 2019. 250 p.

References:

1. Minakov, M. (2018). Development and Dystopia. Studies in Post-Soviet Ukraine and Eastern Europe. Ibidem Press. 280 p.

2. Melnyk, Ya. (2008). Dalekyi prostir: roman. Kharkiv: Folio. 288 p.

3. Chapai, A. (2014). Chervona zona: roman. Kyiv: Nora-Druk. 304 p.

4. Shynkarenko, O. (2015). Kaharlyk:roman [Kaharlyk: novel].Kyiv:Liuta sprava.240p.

5. Antypovych, T. (2016). Pomyrana: roman. Kyiv: A-BA-BA-HA-LA-MA-HA. 224 p.

6. Danilchyk, L. (2024). Krakh blakytnoi imperii: roman. Kyiv: Knyholav. 182 p.

7. Sofina, A. (2025). Semtem: roman. Kyiv: Artbooks. 528 p.

8. Ikonnikova, M. V. (2007). Antyutopichnyi dyskurs v otsintsi literaturoznavstva XX stolittia [Anti-utopian discourse in the assessment of literary studies of the XX century]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka, (33), 142–145.

9. Sabat, H. (2002). U labiryntakh utopii y antyutopii [In the labyrinths of utopia and anti-utopia]. Drohobych: Kolo. 160 p.

10. Yevchenko, O. V. (2005). Klasychna antyutopiia i roman O. Irvantsia «Rivne / Rovno / Stina. Nibyto roman». Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka, (24), 277–281.

11. Parkhomenko, I. (2011). Antyutopiia: interpretatsiia v suchasnomu literaturo-znavstvi [Anti-utopia: interpretation in modern literary studies]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. Seriia: Filolohiia*, (62), 217–222.

12. Bekhta, N. (2017, March 9). «Pomyrana» Tarasa Antypovycha: neodnoznačnyj roman-alehoriâ. *LitAkcent*. Retrieved October 28, 2025, from http://litakcent.com/2017/03/09/pomyrana-tarasa-antypovycha-neodnoznachnyj-roman-alehorija/

13. Kotsarev, O. (2014, December 1). Antyutopiia z nedalekoho maibutnoho [Anti-utopia from the near future]. *Druh chytacha*. Retrieved October 28, 2025, from http://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/39241/

14. Riabchenko, M. M. (2017). Elementy komichnoho v suchasnii ukrainskii antyutopii [Elements of the comical in modern Ukrainian anti-utopia]. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Filolohichni nauky, (XIII), 169–176.

15. Ilenkiv, H. V. (2018). Utopiino-antyutopiinyi dyskurs yak skladova suchasnoi politychnoi filosofii [Utopian and dystopian discourse as a component of modern political philosophy]. *Politykus*, (3), 3–17. Retrieved October 28, 2025, from http://politicus.od.ua/3_2018/3.pdf

16. Engélibert, J.-P. (2023). Dystopian Fictions and Contemporary Fears. In The Routledge Handbook of Fiction and Belief (pp. 311–322). Routledge.

17. Seeger, S., & Davison-Vecchione, D. (2019). Dystopian literature and the sociological imagination. Thesis Eleven, 155(1), 45–63.

18. Krøijer, S. (2020). Civilization as the undesired world: radical environmentalism and the uses of dystopia in times of climate crisis. *Social Analysis*, *64*(3), 48–67.

19. Parker, B. C. (2020). *Speculative Satire in Twentieth-century Utopia and Dystopia*.

20. Moylan, T. (2020). *The necessity of hope in dystopian times: a critical reflection*. Pennsylvania State University Press. 272 p.

21. Choho chekaiut ukraintsi vid 2025 roku: opytuvannia pokazalo nastroi liudei. (n.d.). *Sotsiopolitychnyi portal*. Retrieved October 28, 2025, from https://socportal.info/ua/news/chogo-chekaiut-ukraintci-vid-2025-roku-opituvannya-pokazalo-nastroi-liudei/

22. Lukanska, A. (2021, August 19). Natsionalna identychnist – tse kliuchove pytannia dlia suspilstva [National identity is a key issue for society]. *Holos Ukrainy*. Retrieved October 28, 2025, from https://www.golos.com.ua/article/350002

23. Semtem: pro knyhu Anny Sofinoi. (n.d.). *Vydavnytstvo Artbooks*. Retrieved October 28, 2025, from https://laboratory.ua/products/semptem

24. Skliar, I. O. (2018). Konstruenty psykholohii prozriloho slipoho (za romanom Ya. Melnyka «Dalekyi prostir»). Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia, 37(1), 67–70.

25. Hampshire, K. M. (2019). Power, Resistance, and Transformation: A Leadership Studies Analysis of Dystopian Young Adult Literature.

26. Hinchliffe, J. L. (2019). The Representation of Surveillance in Dystopian Fiction of the Twentieth and Twenty-First Centuries.

27. Shames, S. L., & Atchison, A. L. (2019). Survive and Resist: The Definitive Guide to Dystopian Politics. Columbia University Press. 264 p.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 81’255.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-921-934

Скрильник Сергій Вікторович кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0007-0042-2755

МОДЕЛЬ БАГАТОВИМІРНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. Стаття присвячена теоретичному та експериментальному обґрунтуванню нової моделі розподілу когнітивних ресурсів у процесі синхронного перекладу «Моделі багатовимірної інтерпретації усного перекладу». Запропонована модель виходить із припущення, що ефективність перекладацької діяльності визначається не лише обсягом робочої пам’яті чи швидкістю мовного опрацювання, а передусім динамічним балансом між плануванням, інгібіцією та контролем уваги. У центрі дослідження – спроможність інтерпретатора свідомо розподіляти когнітивні ресурси між фазами сприйняття, смислового аналізу та мовного відтворення повідомлення.

У межах експерименту, проведеного серед студентів магістерських програм із перекладу, було виявлено істотні покращення ключових показників продуктивності після тренінгу, спрямованого на розвиток когнітивної гнучкості. Рівень чіткості перекладу зріс на 14%, точності – на 12%, тоді як показник когнітивного навантаження знизився на 40%. Аналіз перекладацьких фрагментів засвідчив, що після цілеспрямованого тренування студенти продемонстрували вищу здатність до прогнозування синтаксичних структур, утримання змісту та економного використання робочої пам’яті.

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої моделі як практичної моделі оптимізації когнітивних процесів у синхронному перекладі. Запропонований підхід може бути використаний у навчальних програмах для формування стратегій усвідомленого керування увагою, планування та зниження когнітивного навантаження майбутніх перекладачів.

Ключові слова: синхронний переклад, модель багатовимірної інтерпретації, планування, інгібіція, розподіл когнітивних ресурсів, когнітивне навантаження.

Skrylnyk Serhii Viktorovych PhD (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Theory and Practice of Translation from English, Taras Shevchenko University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0009-0007-0042-2755

MULTIDIMENSIONAL COGNITIVE MODEL OF INTERPRETING (THEORETICAL ASPECT)

Abstract. The article presents a theoretical and experimental validation of a new model of cognitive resource distribution in simultaneous interpreting. The proposed framework assumes that the interpreter's performance depends not merely on working memory capacity or processing speed, but primarily on the dynamic balance between planning, inhibition, and attentional control. The study focuses on interpreters' ability to consciously allocate cognitive resources among the phases of comprehension, semantic processing, and target-language production. An experiment conducted among MA translation students demonstrated significant improvement in key performance indicators after a two-semester training programme designed to enhance cognitive flexibility. The clarity of interpretation increased by 14%, precision by 12%, while cognitive load decreased by 40%. Analysis of interpreted segments revealed that trained participants showed stronger anticipation of syntactic structures, improved content retention, and more efficient use of working memory.

The findings confirm the effectiveness of the proposed theory as a practical model for optimizing cognitive processes in simultaneous interpreting. This approach may be applied to interpreter training curricula to foster conscious attention management, anticipatory planning, and cognitive load reduction strategies. Overall, the study contributes to a more integrated understanding of cognitive dynamics in simultaneous interpreting and offers a framework for improving interpreter performance through targeted cognitive training.

Keywords: simultaneous interpreting, cognitive processes, planning, inhibition, cognitive resource distribution, cognitive load.

Постановка проблеми. В останні десятиліття зріс інтерес до когнітивних аспетків перекладу. Раніше дослідники в основному розглядали перекладацьку діяльність як мовний або комунікативний процес. Однак зараз увагу дослідників перемістилася на вивчення перекладача як суб'єкта складної когнітивної взаємодії. Усний переклад, особливо синхронний, передбачає постійне поєднання процесів сприйняття, осмислення, збереження та відтворення інформації в межах обмеженого часу. Перекладачі повинні бути «керівниками когнітивного ресурсу», тобто свідомо розподіляти увагу, пам'ять, антиципацію, мовне планування та контроль [1, 2].

Традиційні моделі перекладу, такі як Effort Model Д. Гіля, когнітивно-прагматична модель Р. Сеттона (Setton, 1999) і модель когнітивного навантаження К. Зібера (Seeber, 2011), були важливими орієнтирами для дослідження механізмів мислення, які використовуються в перекладі. Але вони не враховують багаторівневу динаміку процесів уваги, пам'яті та контролю, коли пояснюють окремі частини роботи перекладача.

Узагальнена теорія, яка може поєднати дидактичні, когнітивні та нейропсихологічні аспекти усного перекладу, є необхідною на сучасному етапі розвитку перекладознавства [2, 3, 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Когнітивна психологія надає важливе підґрунтя для такого підходу. Теорія робочої пам'яті А. Бедделі та модель породження мовлення В. Левелта (Levelt, 1989) показали, що мова є складною системою управління інформаційними потоками, і що різні психічні механізми взаємодіють із кожною дією [5, 6]. Дослідження двомовності (Kroll & Bialystok, 2013; Green & Abutalebi, 2013) показали, що люди, які володіють двома мовами, використовують когнітивні інстру-менти, необхідні для процесу перекладу, для гальмування, перемикання та гнучкого розподілу уваги [7, 8].

Крім того, нейрокогнітивні дослідження перекладу пройшли значний розвиток. Нейронна пластичність перекладачів є результатом тривалого когнітивного контролю, як показали дослідження С. Елмера, А. Ерве-Адельмана та Б. Мозер-Мерсера (Elmer et al., 2014; Hervais-Adelman et al., 2015). Це свідчить про те, що переклад — це більше, ніж просто дія, пов'язана з мовою чи спілкуванням. Це метод адаптивного когнітивного управління, заснований на взаємодії різних рівнів уваги, пам'яті, мислення та емоційної регуляції [9, 10].

Цей когнітивний принцип також відображається в сучасному навчанні перекладу. Підготовка перекладачів не обмежується технічними знаннями; це також стосується розвитку когнітивної гнучкості, здатності прогно-зувати, контролювати емоційні реакції та працювати в умовах багато-задачності (Timarová & Salaets, 2011; Fantinuoli, 2018). Цифрові навчальні платформи та комп'ютерно-асистовані інструменти (CAI) підвищують потребу в теоретичній моделі, яка може пояснити зв'язок між техноло-гічним і когнітивним компонентами діяльності перекладача [11, 12]. Нова ідея, яка поєднує досягнення когнітивної психології, нейролінгвістики, двомовності та педагогіки перекладу, необхідна в цих умовах. Новий підхід є формування моделі багаторівневої інтерпретації усного перекладу, який заснований на тому, що перекладацьке мислення функціонує на кількох взаємопов'язаних рівнях: дидактичному, соціокогнітивному, психолінгвіс-тичному та нейрокогнітивному. Увага, гальмування, гнучкість, планування,

антиципація, пам'ять і емоційна регуляція є ключовими факторами ефективного перекладу. Їхня взаємодія базується на принципі когнітивної економії, який передбачає розумний розподіл і перерозподіл ментальних ресурсів на робочому місці перекладача.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб розглянути теоретичні основи, структуру та багатовимірну когнітивну модель усного перекладу, а також зіставити її з відомими когнітивними моделями, спираючись на поточні психолінгвістичні та нейронаукові дані. Ця модель надає широку пояснювальну рамку для аналізу того, як перекладачі сприймають, опрацьовують і відтворюють інформацію в умовах високого темпу, постійного когнітивного навантаження та двомовної взаємодії.

Теоретичне підґрунтя. Зміна парадигм дослідження перекладу в 1900-х — від лінгвоцентричного бачення перекладу до міждисциплінарного, з акцентом на людину як носій і керівник складних когнітивних процесів — є доволі типовою в перекладознавстві. У перші роки переважав структурно-лінгвістичний підхід. Цей підхід розглядав переклад як відтворення семантичних або граматичних структур мови оригіналу за допомогою мови перекладу. Науковці почали звертати увагу на комунікативний і функціональний виміри перекладу, що дало важливе розуміння його когнітивної природи (Pöchhacker, 2016) [1].

Класичні лінгвістичні моделі не могли повністю пояснити складність одночасних процесів у мозку перекладача. Це призвело до появи когнітивної парадигми в 1980-х і 1990-х роках. На початку цього періоду з'явилися моделі, які вперше систематично описали переклад як вид інформаційної обробки. Д. Гіль запропонував модель зусиль (Effort Model). Відповідно до неї синхронний переклад - це сукупність взаємопов'язаних когнітивних «зусиль», включаючи координацію, мовне відтворення, короткострокову пам'ять і слухове сприйняття. Гіль підкреслює, що хороший переклад залежить не лише від володіння мовою, але й від того, наскільки добре перекладач перерозподіляє обмежені ресурси уваги між двома елементами [2].

Когнітивне перекладознавство базується на ідеях Гіля. Базова модель була розширена та доопрацьована його послідовниками, що дозволило їй отримати більш теоретичне та практичне застосування.Так, Барбара Мозер-Мерсер (Moser-Mercer, 2000; 2015) вивчала когнітивне навантаження за допомогою експериментів і ролі робочої пам'яті в інтерпретації. Вона продемонструвала, що автоматизація окремих етапів перекладу, таких як сприйняття, осмислення та відтворення, може призвести до підвищення точності перекладу та зменшення навантаження [10]. Дослідниця продемонструвала, як стрес, втома та емоційний контроль впливають на

якість перекладу, додавши соціально-психологічний вимір до когнітивної моделі [10, с. 12].

Інтегруючи підхід Гіля з прагматикою мовлення, Робін Сеттон доповнив його в роботі «Послідовна інтерпретація: аналіз когнітивних і прагматичних досліджень» (1999). Його когнітивно-прагматична модель описує переклад як постійний процес інтерпретації смислу. У цьому процесі перекладач передбачає, що скаже мовець, спираючись саме на контекст і цілі комунікації. Сеттон на відміну від Гіля підкреслює не лише конкуренцію когнітивних ресурсів, але й випереджальну природу перекладацького мислення, яка базується на прагматичному моделюванні та антиципації ситуації [3].

Міріам Шлезінґер (Shlesinger, 1997) запропонувала практичний метод дослідження когнітивного навантаження, який включає аналіз пауз, темпу мовлення та помилок, які виникають під час процесу перекладу. Її дослідження показали, що динаміка пауз може показувати рівень складності матеріалу та ступінь залучення робочої пам'яті. Цей підхід послужив основою для інших експериментальних методів, включаючи аналіз темпу та прихованих періодів у мовленні перекладачів [13].

Франц Пьоххакер (Pöchhacker, 2016) продовжує концепції когнітивного підходу і стверджує, що переклад є системою взаємопов'язаних когнітивних модулів. Ці модулі працюють разом для обробки, зберігання та відтворення даних. Він розглядає переклад як багатогранну когнітивну систему, адаптовану до умов комунікації, а не як лінійний процес [1].

Основу когнітивного аналізу перекладу заклали Катаріна та Девід Ґервери ще в 1970-х роках (Gerver, 1976). Вони показали, що навіть незначне підвищення швидкості мовлення значно впливає на якість перекладу, досліджуючи час реакції, тривалість пауз і навантаження пам'яті. Їхні висновки підтвердили теорію Гіля про обмеженість ресурсів [14].

Фантінуолі (2018) переніс когнітивну проблематику в цифрову сферу, дослідивши, як сучасні технології, такі як комп'ютерно-асистований переклад (CAI), автоматичне розпізнавання мовлення та термінологічні бази, змінюють структуру когнітивного навантаження перекладача. Він використовує психолінгвістичні та технологічні елементи в системі контролю уваги та пам'яті, що дозволяє йому називатися цифрово-когнітивним підходом [12, 20]. Даніель Зібер (Seeber, 2011) розвинув концепцію Гіля в мультизадачній когнітивній теорії, яка стверджує, що переклад — це не послідовність дій, а одночасне вирішення різних завдань, які конкурують за когнітивними ресурсами. Його модель показує, як різні види навантаження, включаючи моторне, лінгвістичне та слухове, впливають на точність і швидкість мовлення перекладача [4].

Барбара Мозер-Мерсер (2015) і Шарон О'Браєн (2012) розширили підхід Гіля, застосовуючи методи відстеження очей і запису клацання пальців для вимірювання когнітивного навантаження під час перекладу та роботи із сучасними технологіями. Це дозволило перейти від теорії до практичних досліджень когнітивної напруги перекладача в реальному світі [15, 19].

Виклад основного матеріалу. Те, що зараз називають когнітивною школою інтерпретації, було створено в результаті об'єднання цих досліджень. Базуючись на ній, ми стверджуємо, що переклад — це адаптивна форма когнітивного управління, де успіх залежить від гнучкості, стійкості та здатності автоматизувати мовлення та мислення.

Інтеграційна когнітивна парадигма розвивається поступово і поєднує дидактичні, нейрокогнітивні та психолінгвістичні аспекти аналізу. Дослідження в галузі технологій перекладу (Fantinuoli, 2018), педагогіки інтерпретації (Timarová & Salaets, 2011) і двомовної свідомості (Pavlenko, 2014) свідчать про те, що усний переклад є феноменом, який стосується багатьох наук і не може бути пояснений у рамках однієї. Це складна система, яка включає сприйняття, мислення, мовлення, емоційну регуляцію, адаптацію до культури та навчання [16, 11, 18]. З цієї причини необхідно створити нову теоретичну рамку. Ця рамка повинна узагальнити попередні дослідження та забезпечити єдине розуміння перекладацької діяльності як багатогранного когнітивного процесу. Модель багатовимірної інтерпретації усного перекладу (МБІУП) пропонує таку рамку. Вона розглядає переклад як динамічну систему взаємодії кількох рівнів:

- нейрокогнітивного – пов'язаного з активацією уваги, гальмуванням і робочою пам'яттю;
- психолінгвістичного – де відбувається планування, антиципація та моніторинг мовлення;
- соціокогнітивного – що враховує контекст, інтенцію та культурні чинники;
- дидактичного – який описує, як ці процеси можна розвивати і тренувати.

Таким чином, еволюція когнітивних підходів у перекладознавстві — від зусиль, описаних Гілем, до багаторівневих інтеграційних моделей — закономірно привела до усвідомлення потреби в моделі, що поєднує результати когнітивної психології, нейронаук і дидактики. МБІУП не заперечує попередні моделі, а пропонує ширше пояснення: переклад — це не лише процес перетворення мовних структур, а форма адаптивної когнітивної поведінки, у якій перекладач виступає регулятором власної свідомості, уваги та емоцій.

Модель багатовимірної інтепретації усного перекладу: структура та принципи. З розвитком когнітивних досліджень у перекладознавстві стало зрозуміло, що жодна з існуючих моделей не охоплює всю складність процесів усного перекладу в реальному часі. Розподіл уваги є предметом уваги деяких моделей (Gile, 2009), прагматична інтерпретація смислу — предметом інших моделей (Setton, 1999), а вплив технологій — предметом інших моделей (Seeber, 2011). Однак у реальному житті перекладацька діяльність включає в себе всі ці виміри, що створює складну, постійно змінюючу систему, яку можна описати лише за допомогою багатовимірного підходу.

Згідно з цією моделлю, переклад є не просто послідовністю операцій, а системою взаємопов'язаних когнітивних рівнів. Натомість ці рівні забезпечують адаптацію перекладача до обмежень, пов'язаних із мовою, часом і контекстом.

Кожен із чотирьох рівнів МБІУП виконує окреме завдання, але взаємодіє з іншими. Базовий нейрокогнітивний рівень відповідає за функції уваги, гальмування, контролю та пам'яті. Ті самі механізми, які забезпечують когнітивний контроль білінгвів, використовуються перекладачем на цьому рівні [17].

- Увага, інгібіція, короткотривала пам'ять і розподіл ресурсів — це основні процеси. Ключова мета: забезпечити, щоб когнітивна система залишалася стійкою під час одночасного сприйняття та мовлення.
- Механізми сприйняття, осмислення, планування та породження мовлення відображаються на психолінгвістичному рівні (Levelt, 1989; Baddeley, 2012). Це місце для формування методів передбачення змісту, семантичного узагальнення та розпізнавання мовних структур [5].
- Антиципація, мовне планування, концептуалізація, самоконтроль — це основні процеси. Завдання рівня полягає в тому, щоб забезпечити узгодженість між змістом і формою висловлення, а також зменшити втрати інформації.
- Прагматичні та культурні аспекти перекладу є частиною соціально-когнітивного рівня. У цьому випадку починаються процеси інтерпретації намірів мовця, оцінки контексту, правил ввічливості, очікування жанру та культури адресата, а також урахування контексту (Setton, 1999; Pavlenko, 2014). Основні етапи включають прагматичну адаптацію, емоційну регуляцію та культурне кодування. На цьому рівні визначається, наскільки переклад є культурно релевантним і комунікативно адекватним.
- Дидактичний рівень, також відомий як метакогнітивний рівень, розглядає, як когнітивні процеси формуються, розвиваються та свідомо регулюються під час навчання (Timarová & Salaets, 2011; Fantinuoli, 2018).

- Метакогнітивний моніторинг, рефлексія, когнітивна гнучкість і тренування уваги є основними процесами.Цей рівень має прикладне значення, оскільки саме тут відбувається перенесення когнітивних стратегій у навчальну практику.

Незважаючи на те, що кожен із чотирьох рівнів працює самостійно, вони складають замкнену систему взаємодії, у якій перерозподіл ресурсів на одному рівні автоматично впливає на інші рівні. Завдяки цій взаємозалежності перекладацька діяльність зберігається навіть у екстремальних ситуаціях чи перевантаженні інформацією.

Ключові модулі моделі МБІУП. МБІУП містить сім основних модулів, які описують внутрішню динаміку перекладацької когніції:

1. Модуль контролю уваги — це модуль, який використовує принцип вибірковості, і він відповідає за фокусування на мовному матеріалі та фільтрацію перешкод.

2: Модуль гальмування запобігає інтерференції та контролює паралельну активацію двох мов (Green & Abutalebi, 2013).

3: Модуль когнітивної гнучкості дозволяє перекладачеві перемикатися між завданнями, мовними кодами та стратегіями.

4. Модуль планування — це модуль, який організовує побудову висловлення, орієнтуючись на контекст і передбачувану структуру.

5. Модуль антиципації знижує когнітивне навантаження, прогнозуючи зміст і синтаксичну форму майбутніх фраз (Setton, 1999).

6. Модуль пам’яті — це модуль, який містить робочу та короткострокову пам’ять, у яких зберігається інформація для подальшого відтворення (Baddeley, 2012).

7. Емоційні реакції та рівень тривоги регулюються модулем емоційної регуляції, що безпосередньо впливає на точність і темп перекладу (Moser-Mercer, 2015).Ці модулі

Принцип когнітивної економії. Основним принципом МБІУП є принцип когнітивної економії, який передбачає, щоб ресурси розподілялися раціонально, а також щоб уникнути надмірного когнітивного навантаження. Перекладач постійно порівнює автоматизацію та контроль, точність і швидкість.

У ситуаціях, коли кількість інформації перевищує здатність мозку, система переходить у режим адаптивного перерозподілу ресурсів. У цьому режимі автоматизовані навички, такі як мовні конструкції та усталені вирази, активуються швидше. Тим часом контрольні процеси, такі як планування, увага та пам’ять, тимчасово зменшують інтенсивність роботи. Результати експерименту, який включав студентів, які навчалися за допомогою когнітивно-орієнтованих стратегій протягом тривалого навчального

циклу (два семестри), показали, що рівень когнітивного навантаження знизився на сорок відсотків, а точність і яскравість перекладу зросли на дванадцять до чотирнадцяти відсотків. Це підтверджує ідею про те, що такий баланс гарантує міцність когнітивної системи перекладача. Ці дані підтверджують ефективність принципу когнітивної економії як основного механізму адаптації перекладу.

Моделі багатовимірної інтепретації усного перекладу використовує як класичні когнітивні моделі, так і сучасні дослідження нейропсихології.

Згідно із дослідженнями сучасної нейропсихології переклад є багаторівневою системою, у якій когнітивні, емоційні та навчальні процеси взаємодіють адаптовано.

МБІУП створює основу для практичного впровадження когнітивних стратегій у навчальний процес, що дозволяє майбутнім перекладачам свідомо розвивати навички розподілу уваги, антиципації, гнучкості та саморегуляції.МБІУП створює підґрунтя для практичного впровадження когнітивних стратегій у навчальний процес, що уможливлює свідоме формування в майбутніх перекладачів навичок розподілу уваги, антиципації, гнучкості й саморегуляції.

Емпіричне підґрунтя дослідження. Для створення багатовимірної когнітивної моделі усного перекладу було використано теоретичне узагальнення попередніх підходів, а також емпіричне дослідження магістрантів спеціальності «Філологія» у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Дослідження охопило 42 студентів першого та другого курсів магістратури віком від 20 до 22 років, які володіли англійською мовою на рівні від B2 до C2 за шкалою CEFR. Усі учасники мали базовий досвід послідовного перекладу, але вони мали обмежений досвід синхронного перекладу. У 2016–2024 роках робота проводилася у вигляді практичних занять із синхронного перекладу щосеместрово по 8 годин на тиждень. Один тренувальний цикл тривав п’ятнадцять хвилин перекладу з п’ятнадцятихвилинною перервою.

Студенти працювали з живими англомовними виступами, такими як промови, новини та уривки дебатів, які були культурно та прагматично насиченими та вимагають швидкої обробки, антиципації та адаптації. Кожен учасник отримав оцінку точності, чіткості, швидкості реакції та суб’єктивного когнітивного навантаження.

Методи дослідження. Експеримент був заснований на когнітивно-процесуальному підході. Цей підхід включає вивчення як продукту перекладу, так і процесуальних елементів діяльності перекладача. Було використано кілька способів взаємодоповнення:

Відео- та аудіофіксація виконання завдань у кабіні дозволила виявити типові моделі розподілу уваги та паузування під час процесу перекладу.

1. Таймінговий аналіз, також відомий як вимірювання затримки, використовується для визначення швидкості реакції перекладача на мовні сигнали та часу, який проходить між сприйняттям і відтворенням мовного сегмента.

Після кожного завдання учасники оцінювали своє навантаження, концентрацію, рівень стресу та емоційну залученість.

2. Порівняльний аналіз показників порівнює дані до початку експерименту та після завершення навчального циклу з точки зору точності, чіткості та когнітивного навантаження.

3. Мікроаналіз перекладацьких стратегій: на основі транскриптів було виявлено випадки антиципації, перебудови синтаксису та уникнення інтерференції, які демонстрували активність окремих когнітивних модулів МБІУП.

Учасники дослідження використовували різноманітні когнітивні стратегії для розвитку основних модулів моделі. Ці стратегії включали тренування уваги (вправи на поділ і перемикання уваги, роботу з паралельними інформаційними потоками); антиципаційні вправи (передбачення завершення речень і змістових блоків на основі контексту); інгібіційні вправи (зменшення інтерференції рідної мови, контроль внутрішнього мовлення); і тренування когнітивної гнучкості (швидке

У аудіолабораторії використовували програмне забезпечення для моделювання реальних умов синхронного перекладу. Частина завдань виконувалася за допомогою комп'ютерно-асистованих інструментів (CAI), що дозволило відстежувати вплив технологічного компонента на когнітивне навантаження.

Результати та висновки. Після циклу спостерігалися значні зміни в показниках учасників.

• В середньому чіткість і структурна узгодженість перекладу зросли на 14%.

• Точність передавання змісту становить 12 відсотків.

• Гіпотеза про дію принципу когнітивної економії підтвердилася, коли суб'єктивно оцінюване когнітивне навантаження зменшилося на сорок відсотків.

Повторний аналіз записів показав більш ритмічну побудову фраз, а також меншу кількість пауз, «зависань» і повторів. Це вказує на підвищення рівня автоматизації окремих операцій, пов'язаних із перекладом, а також на створення постійних когнітивних зв'язків між процесами сприйняття, осмислення та продукування.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили положення моделі про взаємодію когнітивних модулів і те, наскільки добре цілеспрямовані когнітивні стратегії підходять для підготовки перекладачів.

Результати проведеного дослідження підтвердили припущення про те, що усний переклад слід розглядати не як послідовність окремих етапів — сприйняття, аналізу й відтворення, — а як динамічну взаємодію взаємопов'язаних когнітивних процесів, які функціонують одночасно. Отримані дані узгоджуються з положеннями когнітивних моделей попередників — *Effort Model* Д. Гіля (Gile, 2009), когнітивно-прагматичної концепції Р. Сеттона (Setton, 1999) та моделі когнітивного навантаження К. Зібера (Seeber, 2011), — але розширюють їх за рахунок урахування багаторівневої структури когнітивної системи перекладача.

Модель багатовимирної інтепретації усного перекладу (МБІУП) описує, як перекладач розподіляє та контролює когнітивні ресурси на різних рівнях діяльності, таких як нейронні, психолінгвістичні, соціальні та дидактичні. Результати експерименту показали, що систематичне тренування уваги, антиципації, гнучкості та емоційної саморегуляції значно підвищує якість перекладу та одночасно знижує когнітивне навантаження. Принцип когнітивної економії визначає ідеальний баланс між контрольованими та автоматизованими процесами в МБІУП.

Результати експерименту, порівняно з попередніми дослідженнями, підтверджують, що описані механізми узгоджуються з нейрокогнітивними даними про пластичність мозку перекладачів (Elmer et al., 2014; Hervais-Adelman et al., 2015), концепцією білінгвального контролю мовлення (Green & Abutalebi, 2013) та емпіричними спостереженнями про зниження когнітивного навантаження в автоматизованих процесах (Moser-Mercer, 2015). Це дозволяє розглядати МБІУП як теоретичну модель і як емпірично підтверджену рамку для опису когнітивної динаміки перекладу.

Педагогічна сторона цієї моделі потребує особливої уваги. Вона дає змогу переглянути підходи до навчання усного перекладу, зосереджуючись на розвитку когнітивних навичок, таких як увага, пам'ять, саморегуляція та прогнозування, а не на отриманні мовних знань. Дослідження може стати основою для створення інтегрованих навчальних програм, які поєднуватимуть класичні вправи з інтерпретації, методи розвитку когнітивної гнучкості та технології підтримки. Таким чином, результати підтверджують ідею про те, що є доцільним перейти від одновимірних моделей перекладу до системного багато-рівневого бачення.

МБІУП пояснює, як різноманітні когнітивні процеси, від нейронної активації до метакогнітивного контролю, взаємодіють один з одним, і як перекладач адаптує ці процеси до конкретних ситуацій.

У більш широкому контексті модель відкриває шлях для більш широкого спектру досліджень:нейрокогнітивному — із використанням методів eye-tracking, ERP чи fMRI для точнішого моделювання когнітивних процесів перекладу;

- психолінгвістичному — для вивчення взаємодії мовного планування й антиципації;
- педагогічному — для розроблення когнітивно орієнтованих навчальних курсів та інструментів оцінювання когнітивного навантаження;
- технологічному — для аналізу впливу комп'ютерно-асистованих середовищ на розподіл когнітивних ресурсів перекладача.

Таким чином, модель багатовимирної інтерпретації усного перекладу не тільки об'єднує досягнення когнітивної школи перекладознавства, але й створює нову концептуальну основу для майбутніх педагогічних і наукових досліджень.

Створення надійної моделі, яка пояснює, як перекладачі сприймають, обробляють і відтворюють інформацію в умовах багатомовного середовища, є важливим.

Крім того, вона дозволяє використо-вувати ці знання для покращення практичної підготовки перекладачів нового покоління.

Література:

1. Pöchhacker, F. *Introducing Interpreting Studies.* 2nd ed. London: Routledge, 2016. DOI: 10.4324/9781315649574.

2. Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* 2nd ed. Amsterdam: John Benjamins, 2009. DOI: 10.1075/btl.8.

3. Setton, R. *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis.* Amsterdam: John Benjamins, 1999. DOI: 10.1075/btl.28.

4. Seeber, K. G. Cognitive load in simultaneous interpreting: Existing theories – new models. *Interpreting*, 2011, 13(2), 176–204. DOI: 10.1075/intp.13.2.02see.

5. Levelt, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation.* Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

6. Baddeley, A. D. Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 2012, 63, 1–29. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.

7. Kroll, J. F., & Bialystok, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 2013, 25(5), 497–514. DOI: 10.1080/20445911.2013.799170.

8. Green, D. W., & Abutalebi, J. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 2013, 25(5), 515–530. DOI: 10.1080/20445911.2013.796377.

9. Elmer, S., Hänggi, J., & Jäncke, L. Processing demands upon cognitive, linguistic, and articulatory functions promote grey matter plasticity in the multilingual brain: Insights from simultaneous interpreters. *Cortex*, 2014, 54, 179–189. DOI: 10.1016/j.cortex.2014.02.014.

10. Moser-Mercer, B. Process models in simultaneous interpretation and their implications for interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2000, 4(1), 1–20.

11. Timarová, Š., & Salaets, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 2011, 13(1), 31–52. DOI: 10.1075/intp.13.1.02tim.

12. Fantinuoli, C. (Ed.). *Interpreting and Technology*. Berlin: Language Science Press, 2018. DOI: 10.5281/zenodo.1493281.

13. Shlesinger, M. Interpreting as a cognitive process: Levels of analysis. *Interpreting*, 1997, 2(2), 201–229. DOI: 10.1075/intp.2.2.03shl.

14. Gerver, D. Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader* (pp. 53–66). London: Routledge, 2002 [orig. 1976].

15. O'Brien, S. Cognitive explorations of translation. *Translation and Interpreting Studies*, 2012, 7(2), 133–147. DOI: 10.1075/tis.7.2.02obr.

16. Pavlenko, A. *The Bilingual Mind and What It Tells Us about Language and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI: 10.1017/CBO9781107447636.

17. Hervais-Adelman, A., Moser-Mercer, B., & Golestani, N. Brain functional plasticity associated with the emergence of expertise in extreme language control. *NeuroImage*, 2015, 114, 264–274. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2015.03.072.

18. Setton, R., & Dawrant, A. *Conference Interpreting – A Complete Course*. Amsterdam: John Benjamins, 2016. DOI: 10.1075/btl.122.

19. Moser-Mercer, B. Training for the future – New priorities for interpreter education. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2015, 9(1), 63–82. DOI:

20. Calvo, N., Ibáñez, A., & García, A. M. The impact of bilingualism on working memory: A null effect on the whole may not be so on the parts. *Frontiers in Psychology*, 2016, 7, 265. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00265.

References:

1. Pöchhacker, F. *Introducing Interpreting Studies.* 2nd ed. London: Routledge, 2016. DOI: 10.4324/9781315649574.

2. Gile, D. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* 2nd ed. Amsterdam: John Benjamins, 2009. DOI: 10.1075/btl.8.

3. Setton, R. *Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis.* Amsterdam: John Benjamins, 1999. DOI: 10.1075/btl.28.

4. Seeber, K. G. Cognitive load in simultaneous interpreting: Existing theories – new models. *Interpreting*, 2011, 13(2), 176–204. DOI: 10.1075/intp.13.2.02see.

5. Levelt, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation.* Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

6. Baddeley, A. D. Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 2012, 63, 1–29. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100422.

7. Kroll, J. F., & Bialystok, E. Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 2013, 25(5), 497–514. DOI: 10.1080/20445911.2013.799170.

8. Green, D. W., & Abutalebi, J. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 2013, 25(5), 515–530. DOI: 10.1080/20445911.2013.796377.

9. Elmer, S., Hänggi, J., & Jäncke, L. Processing demands upon cognitive, linguistic, and articulatory functions promote grey matter plasticity in the multilingual brain: Insights from simultaneous interpreters. *Cortex*, 2014, 54, 179–189. DOI: 10.1016/j.cortex.2014.02.014.

10. Moser-Mercer, B. Process models in simultaneous interpretation and their implications for interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2000, 4(1), 1–20.

11. Timarová, Š., & Salaets, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting*, 2011, 13(1), 31–52. DOI: 10.1075/intp.13.1.02tim.

12. Fantinuoli, C. (Ed.). *Interpreting and Technology*. Berlin: Language Science Press, 2018. DOI: 10.5281/zenodo.1493281.

13. Shlesinger, M. Interpreting as a cognitive process: Levels of analysis. *Interpreting*, 1997, 2(2), 201–229. DOI: 10.1075/intp.2.2.03shl.

14. Gerver, D. Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader* (pp. 53–66). London: Routledge, 2002 [orig. 1976].

15. O'Brien, S. Cognitive explorations of translation. *Translation and Interpreting Studies*, 2012, 7(2), 133–147. DOI: 10.1075/tis.7.2.02obr.

16. Pavlenko, A. *The Bilingual Mind and What It Tells Us about Language and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 2014. DOI: 10.1017/CBO9781107447636.

17. Hervais-Adelman, A., Moser-Mercer, B., & Golestani, N. Brain functional plasticity associated with the emergence of expertise in extreme language control. *NeuroImage*, 2015, 114, 264–274. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2015.03.072.

18. Setton, R., & Dawrant, A. *Conference Interpreting – A Complete Course.* Amsterdam: John Benjamins, 2016. DOI: 10.1075/btl.122.

19. Moser-Mercer, B. Training for the future – New priorities for interpreter education. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2015, 9(1), 63–82. DOI:

20. Calvo, N., Ibáñez, A., & García, A. M. The impact of bilingualism on working memory: A null effect on the whole may not be so on the parts. *Frontiers in Psychology*, 2016, 7, 265. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00265.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.161.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-935-946

Снігур Лариса Анатоліївна доктор філософії, доцент кафедри стратегічних комунікацій та прикладної лінгвістики, Національна академія Служби безпеки України , м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-8412-3734

ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР ВОЛОНТЕРСТВА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ ЧАСІВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню мовної репрезентації концепту *ВОЛОНТЕРКА* в українській лінгвокультурі періоду повномасштабного вторгнення РФ в Україну. У роботі визначено основні тенденції розвитку гендерно орієнтованого дискурсу в сучасній українській лінгвокультурі, який формується під впливом соціальних, політичних і культурних трансформацій, спрямованих на забезпечення рівності прав і можливостей жінок і чоловіків. Наголошено, що активне впровадження фемінітивів, зокрема лексеми *волонтерка* як індикатора суспільних змін, які відображають роль української жінки у публічному просторі, особливо в умовах війни. У ході контент-аналізу українського інформаційного простору за допомогою ресурсу Attack Index (лютий 2022 – жовтень 2024 рр.) з'ясовано, що лексема *волонтерка* активно використовується в суспільно-політичному, гуманітарному та новинному дискурсах і виступає індикатором активної участі жінок у волонтерських, благодійних та громадських ініціативах. Виокремлено низку концептуально-тематичних груп, які структурують семантичне поле концепту: суб'єкти волонтерської діяльності, об'єкти допомоги, типи волонтерської підтримки, ціннісні основи діяльності, небезпека волонтерства та оцінювання діяльності волонтерок державою. Особливу увагу приділено аналізу лінгвокультурних маркерів концепту – назв жіночих громадських організацій, волонтерських рухів, символіки та логотипів, у яких втілено ідеї боротьби, милосердя, захисту та національної стійкості. У статті підкреслено, що формування нових урбанонімів на честь жінок-волонтерок та активісток є свідченням інституціоналізації їхнього внеску у суспільну пам'ять і відображає зміни в лінгвістичному ландшафті України. Зазначено, що концепт *ВОЛОНТЕРКА* корелює з базовими цінностями української національної ідентичності – гендерною рівністю, демократією та національною стійкістю.

Ключові слова: волонтерка, контент-аналіз, концептуально-тематична група, концепт, лінгвокультура.

Snihur Larysa Anatoliivna PhD Associate Professor, National Academy of the Security Service of Ukraine, https://orcid.org/0000-0001-8412-3734

THE GENDER DIMENSION OF VOLUNTEERING IN UKRAINIAN LINGUISTIC CULTURE DURING THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. The article focuses on the linguistic representation of the concept *FEMALE VOLUNTEER* in Ukrainian linguistic culture during the period of full-scale Russian invasion of Ukraine. The work identifies the main trends in the development of gender-oriented discourse in contemporary Ukrainian linguistic culture, which is formed under the influence of social, political, and cultural transformations aimed at ensuring equal rights and opportunities for women and men. It is emphasized that the active introduction of feminitives, in particular the lexeme *female volunteer*, is an indicator of social changes that represent the role of Ukrainian women in the public sphere, especially in wartime. During the content analysis of the Ukrainian information space using the Attack Index resource (February 2022 – October 2024) it was identified that the lexeme *female volunteer* is actively used in socio-political, humanitarian, and news discourses and serves as an indicator of women's active participation in volunteer, charity, and public initiatives.

A number of conceptual-thematic groups that structure the semantic field of the concept have been identified, including subjects of volunteer activity, objects of assistance, types of volunteer support, value foundations of activity, the dangers of volunteering, and the state's assessment of the activities of female volunteers. Particular attention is paid to the analysis of the linguistic and cultural markers of the concept, such as the names of women's public organizations, volunteer movements, symbols, and logos that embody the ideas of struggle, mercy, protection, and national resilience. The article emphasizes that the formation of new urban names in honor of women volunteers and activists demonstrates the institutionalization of their contribution to public memory, reflecting changes in the linguistic landscape of Ukraine. It is noted that the concept *FEMALE VOLUNTEER* correlates with the basic values of Ukrainian national identity, namely gender equality, democracy, and national resilience.

Keywords: volunteer, content analysis, conceptual-thematic group, concept, linguoculture.

Постановка проблеми. Сьогодні в українському суспільстві спостерігається активне формування гендерно орієнтованого дискурсу, що відбувається як на державному, так і на суспільному рівнях. Цей процес

супроводжується уніфікацією підходів до розуміння гендерної тематики, її нормативно-правовим закріпленням та поступовою інтеграцією у сферу освіти, медіа, культури й публічної комунікації. Важливою ознакою трансформації суспільної свідомості є мовна репрезентація гендерних змін, зокрема активне впровадження у вжиток фемінітивів – лексичних одиниць, що позначають жінок за професійною, соціальною або громадською ознакою. Використання фемінітивів розглядається не лише як граматичне чи лексичне явище, а як мовний індикатор соціокультурних трансформацій, спрямованих на забезпечення рівності прав і можливостей жінок і чоловіків у публічному просторі, що стає особливо актуальним в умовах війни і посилює стійкість суспільства. Унаслідок цих процесів у мовній картині світу українців активно формуються нові гендерні концепти, які відображають переосмислення ролі жінки в сучасному суспільстві. Одним із таких є концепт *ВОЛОНТЕРКА*, що набув широкого поширення в умовах воєнного стану та суспільної мобілізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті повномасштабного вторгнення Російської Федерації в Україну суттєво зросла увага науковців, громадських організацій та аналітичних центрів до вивчення ролі жінок у суспільному, економічному та волонтерському житті [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Зростання актуальності гендерної проблематики обумовлюється активним залученням жінок до різних сфер суспільного життя в умовах війни, зокрема до організації спротиву, гуманітарної допомоги, підтримки армії та забезпечення життєдіяльності місцевих громад [10]. В Україні жіноче волонтерство, як один з прикладів соціальних і дискурсивних трансформацій, *«відіграє важливу роль в умовах війни, об'єднуючи жіночу частину суспільства у прагненні максимально допомогти захищати свою країну» [5, с. 47]* і є однією з найцікавіших та найперспективніших проблематик актуального соціогуманітарного дискурсу *[4, 5, 6, 8]*.

Актуалізація теми жіночого волонтерства в інформаційному просторі під час війни набуває особливої важливості як інструмент формування гендерної рівності, руйнації патріархальних стереотипів і протидії мізогінії російської пропаганди.

Метою статті є аналіз концепту *ВОЛОНТЕРКА* в української лінгвокультурі часів повномасштабного вторгнення РФ в Україну, визначення особливостей його мовної репрезентації і впливу на формування цінностей українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Проведений за допомогою інформаційно-аналітичного ресурсу Attack Index аналіз використання лексеми *волонтерка* в інформаційному просторі України із лютого 2022 р. до жовтня

2024 р. довів, що кількість повідомлень, де згадувалась лексеми *волонтерка* складає 63 тис. 646 публікацій, а охоплена аудиторія – 20 млн 690 тис. 262 особи. Більша частина публікацій, представлених в українському інформаційному просторі, є відносно об'єктивною (59,2%) і об'єктивною (22,7%) (скриншот 1).

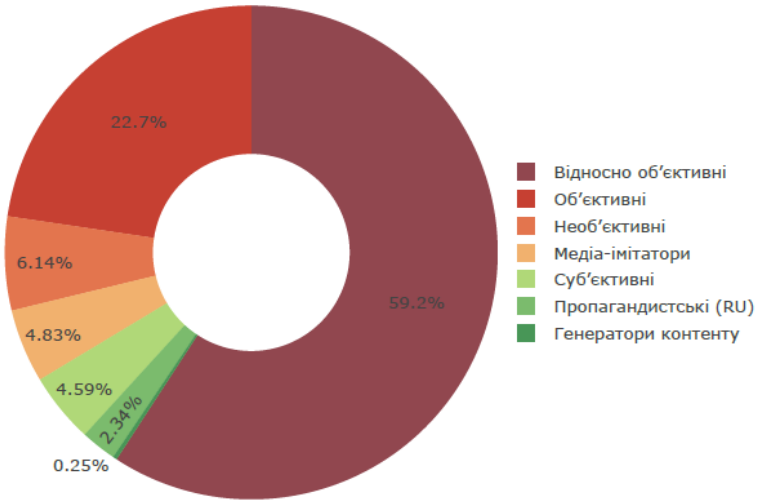


Рис. 1. Розподіл публікацій за ступенем об'єктивності
(за даними Attack Index)

Публікації, у яких згадується лексема *волонтерка*, на 35,2% є частково запозиченими і на 26,1 % унікальними, що є свідченням актуальності тематики для суспільства. Частка цілком запозиченого контенту складає 22.8% (скриншот 2).

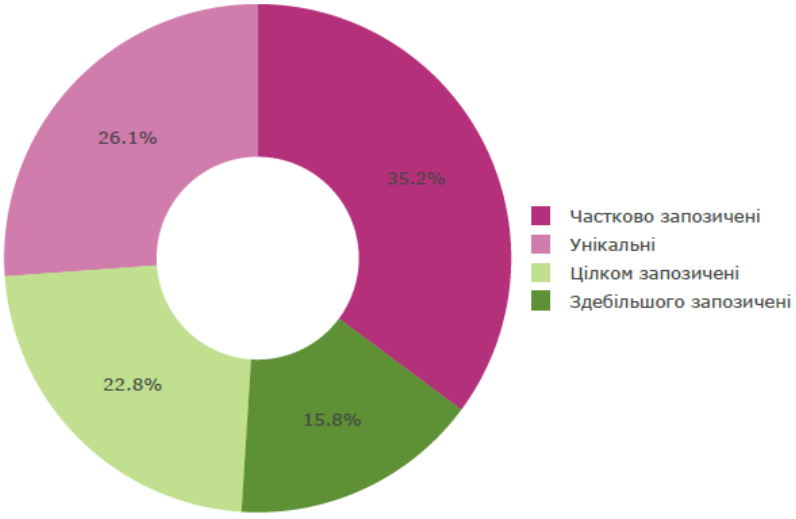


Рис. 2. Розподіл публікацій за унікальністю контенту
(за даними Attack Index)

Аналіз джерел довів, що контент щодо діяльності волонтерок в інформаційному просторі України оновлюється регулярно: частка кілька разів на день – 33,7 %, частка декілька разів на тиждень – 14,7% і частка декілька разів на місяць – 21,4%. Це є маркером актуальності теми для суспільства та підтримання медіа зацікавленості аудиторій цією темою (скриншот 3).

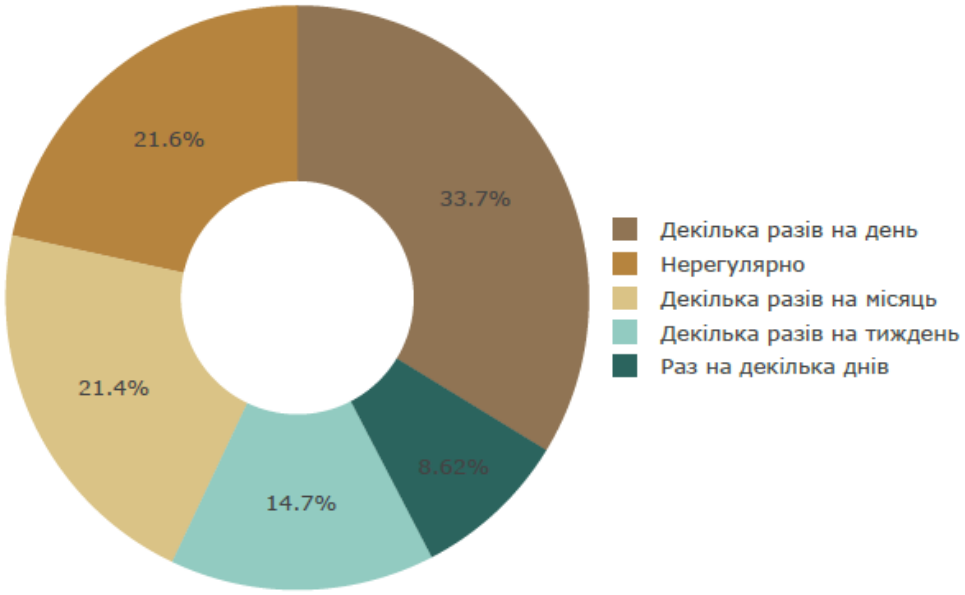


Рис. 3. Розподіл контенту за частотністю публікацій
(за даними Attack Index)

Розподіл джерел інформації за тематичними ознаками, тобто на яку сферу суспільного життя вони орієнтуються, показав, що більша частина публікацій, де згадується лексема *волонтерка,* є новинами або носять суспільно-політичний характер, що є маркером актуальності теми залученості жінок до суспільного життя країни (скриншот 4).

Новинні	24896
Суспільно-політичні	10638
Медіа бізнес	438
Безпека, армія, силові структури	396
Ділові	392
Дозвілля	269
Религия, церкви	213

Рис. 4. Розподіл публікацій за сферою суспільного життя
(за даними Attack Index)

Контент-аналіз дозволив визначити низку концептуально-тематичнх груп (далі – КТГ), що описують волонтерок і їх діяльність:

1. КТГ «Суб'єкти волонтерської діяльності»: *волонтерка,* ***психолог-волонтерка,*** *лікар-волонтерка, 12-річна волонтерка,* ***78-річна волонтерка, юна волонтерка, волонтерка Червоного Хреста***.

2. КТГ «Об'єкти волонтерської діяльності»: *військові, бійці, бойові медики, військові медики, люди на деокупованих територіях, поранені, біженці, тварини, діти-переселенці, хворі біженці з окупованих територій, родичі загиблих, хворі люди з прифронтових територій.*

3. КТГ «Дії суб'єктів волонтерської діяльності»: *допомагати, фасувати продукти, забезпечувати ліками, підтримувати, забезпечувати, надавати медичну допомогу, евакуювати, шукати партнерів, збирати кошти, привезти подарунки, вивозити тіла загиблих, роздавати гуманітарну допомогу, плести маскувальні сітки.*

4. КТГ «Тип волонтерської допомоги*»: дрони, медичні рюкзаки, ліки, вітаміни, ноші, турнікети, зарядні станції, планшети, маскувальні сітки, генератори, корм для тварин,* ***бафи, м'які ноші, тактичне спорядження, їжа, гуманітарна допомога.***

5. КТГ «Небезпека волонтерської діяльності»*: потрапити під обстріл, загинути, ризикувати життям, отримати ушкодження, отримати поранення, підірватися на міні, потрапити в полон.*

6. КТГ «Ціннісні основи діяльності волонтерів»: *довіра, прозорість, звітність, відповідальність, відвага, самовідданість.*

7. КТГ «Оцінювання діяльності волонтерок державою*»: відзначити нагородою, отримати відзнаку, подякувати.*

Значеннєві компоненти 'вікові особливості', 'зовнішність', що є актуальними для концепту *ЖІНКА* [11, 12, 13, 14], не представлено в дискурсі щодо діяльності волонтерок. Провідними є КТГ «Об'єкти волонтерської діяльності», «Дії суб'єктів волонтерської діяльності», «Тип волонтерської допомоги*»,* які відображають 'роль жінки в захисті держави' і 'допомозі нужденним' під час війни. Значеннєвий компонент 'небезпека волонтерської діяльності' є актуальним для концепту *ВОЛОНТЕРКА* і репрезентує залученість жінок до ситуацій, пов'язаних з ризиком для життя.

Репрезентацію концепту *ВОЛОНТЕРКА* простежуємо в назвах жіночих організацій, де актуалізовано значеннєві компоненти 'мілітарна діяльність жінок' («Жіночий ветеранський руху», «39-та жіноча сотня», «Український жіночий батальйон», БФ «Сестра Милосердя АТО»), 'боротьба за незалежність України' (жіночий рух «За вільну Україну», ГО «Небайдужі жінки Донбасу», «Українська жіноча варта»), 'інституалізація волонтерської діяльності' **(ГО «Землячки», «**Український жіночий фонд»,

ГО «Афіна-Україна», БФ «Жіночі можливості»), ‘захист і охорона’ («Берегиня миру», волонтерський рух «Покрова», ГО «Жінки зі сталі»). Процес номінації жіночих організацій створює лінгвістичний ландшафт України у геополітичному вимірі, позиціонує цінності мовної свідомості й національної картини світу українців.

Репрезентація концепту *ВОЛОНТЕРКА* простежується на рівні мультимодального дискурсу. Актуальним стає розроблення логотипів, шевронів, які не тільки є носіями інформації, але й ідентифікаторами належності до певної соціальної групи. Наприклад, громадська організація «Українська жіноча варта», основна мета та завдання якої – створення мережі жіночого руху опору, запропонувала чорно-червоний шеврон, що символізує роль захисниці, що відіграє українська жінка в історичному і сучасному контексті. Колір шеврону асоціюється з кольором затвердженого на II Великому Зборі ОУН в 1941 році прапором, який став символом боротьби за незалежність (скриншот 5). Зображена на шевроні жінка з мечем є стилізованим образом української воїтельниці – Маґури, відомої також як Мати Слава, Перуниця або Берегиня. Маґура згадується у Велесовій книзі [15] і символізує перемогу, відвагу, військову силу і мудрість.

Рис. 5. ВГО «Українська жіноча варта»

Символом ГО волонтерський рух «Покрова» є стилізований у національних кольорах (блакитно-жовтих) образ Богородиці, яка є символом-оберегом воїнів, охороняє їх від ворожих куль і шабель, дарує мудрість в ухваленні складних рішень (скриншот 6).

Рис. 6. Символ ГО волонтерський рух «Покрова»

Тексти з високим ступенем сугестивності, які передають інформацію вербальними, візуальними і музичними засобами, в умовах війни стають інструментом єднання нації, посилюють емоційну стійкість адресатів, спонукають до дій задля перемоги. Прикладом такого тексту є пісня «Волонтерка» Тетяни Власної (скриншот 7, 8, 9), у якій представлено роль українки-волонтерки, яка є підтримкою, допомогою й оберегом для військових у боротьбі з ворогом (*разом сильні ми, чекаю з перемогою додому, ціную автомат, гаряче іду на допомогу, моя душа як оберіг не знає втоми).*

Текст пісні «Волонтерка» і скриншоти візуального ряду

Я – волонтерка! Разом сильні ми!
Моя душа, як оберіг, не знає втоми!
Я – українка! Обійму крильми!
Тебе чекаю з перемогою додому.

Свою любов зустріла на війні,
Тебе зустріла, дякувати Богу!
І сукню довелося помінять мені,
Життя-буття моє у постійному вогні,
Де гаряче – іду на допомогу!

Я – волонтерка! Разом сильні ми!
Моя душа, як оберіг, не знає втоми!
Я – українка! Обійму крильми!
Тебе чекаю з перемогою додому.

Рис. 7. Візуальний ряд пісні «Волонтерка»

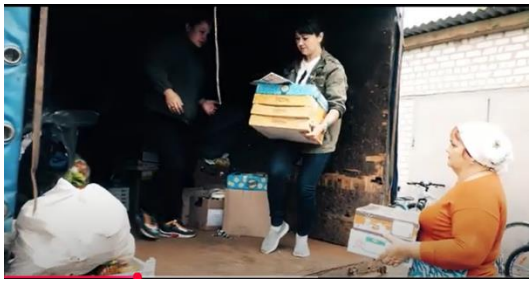


Рис. 8. Візуальний ряд пісні «Волонтерка»

Змінилось все, ціную автомат,
Бо волонтерам скиглить не годиться!
Потрібні теплі речі, їжа, каремат,
Аптечки, тепловізор – вірний друг солдат,
Для милого усе це знадобиться.

Я – волонтерка! Разом сильні ми!
Моя душа, як оберіг, не знає втоми!
Я – українка! Обійму крильми!
Тебе чекаю з перемогою додому.

Дорогі волонтери, для ЗСУ
Ви підтримка, як крила у птаха.
Нехай вистачає вам сили
Допомагати нашим хлопцям
Впевнено йти до перемоги.

Я – волонтерка! Разом сильні ми!
Моя душа, як оберіг, не знає втоми!
Я – українка! Обійму крильми!
Тебе чекаю з перемогою додому..

Рис. 9. Візуальний ряд пісні «Волонтерка»

QR-код пісні «Волонтерка»

Сугестивний вплив тексту репрезентовано через повторення лексичних маркерів єднання, сили, віри в перемогу (*Я – волонтерка! Разом сильні ми. Моя душа, як оберіг не знає втоми. Я – українка! Обійму крильми, Тебе чекаю з перемогою додому*). Відеоряд (фрагменти діяльності волонтерок) і ритмічність оформлення підсилюють текстовий рівень пісні, заряджають адресатів позитивними емоціями і спонукають долучатися до боротьби з агресором (див. QR-код пісні «Волонтерка») .

У тексті пісні наявні КТГ, виявлені за результатами контент-аналізу за технологією Big Data:

1. КТГ «Суб'єкти волонтерської діяльності»: *волонтерка.*
2. КТГ «Дій суб'єкти волонтерської діяльності»: *іду на допомогу.*
3. КТГ «Тип волонтерської допомоги»*: теплі речі, їжа, каремат, аптечки, тепловізор.*

Новим виміром дискурсу волонтерства в Україні є створення нових номінацій – іменувань вулиць на честь волонтерів – 18 українських міст мають вулицю Волонтерська, активісток (провулок Надії Світличної, м. Київ; вулиця Катерини Гандзюк, м. Київ; вулиця Дарії Гусяк, м. Львів;

вулиця Ольги Чемерис, м. Черкаси) і волонтерок (вулиця Юлії Здановської, м. Київ; вулиця Яни Червоної, м. Харків). Ці номінації є ціннісним складником лінгвістичного ландшафту країни, й позиціонують ключові концепти української нації (*НАЦІОНАЛЬНА СТІЙКІСТЬ, ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ, ДЕМОКРАТІЯ*) і світу.

Висновки. Кризова ситуація, спричинена повномасштабним вторгненням РФ в Україну, зумовила актуалізацію гендерної проблематики в суспільному та лінгвокультурному просторі. В умовах військової агресії відбувається зростання значущості ролі жінки в українському суспільстві, зокрема її активної участі в обороні держави, волонтерській діяльності, гуманітарних і соціальних ініціативах.

Така тенденція корелює з традиційними для української культури уявленнями про жінку-берегиню і захисницю, активну учасницю соціального життя.

Отже, зазначене свідчить про зростання значущості концепту *ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ* у мовній свідомості українців, що відображає як суспільну динаміку, так і трансформацію мовної картини світу. У цьому контексті концепт *ВОЛОНТЕРКА* посідає особливе місце в українській лінгвокультурі. Він сформувався в умовах російської агресії та став мовним маркером гендерної рівності в захисті держави, уособлюючи рівноправну участь громадян обох статей у спільній справі боротьби за свободу, незалежність і цінності.

Література:

1. Вахітов, В. Жінкі у війні: мотивації залишатися та причини виїжджати. (Аналітична записка) / В. Вахітов, Г. Вахітова, Н. Заїка; керівник проєкту Г. Вишлінський. Київ: Амерікан Юніверсіті Київ. 2025. 131 с. URI: https://er.auk.edu.ua/handle/234907866/137

2. Грабовська І. Жіноче «обличчя» війни України проти російського агресора. *Українознавчий альманах*. Випуск 30. 2022. С. 29 – 35.

3. Івасишина Т. Гендерна рівність у парадигмі мови: від античності до сучасності. *Вісник науки та освіти.* Серія: Філологія, 2024. № 10 (28). С. 290 – 302.

4. Новікова В. Місце та роль жінок у волонтерському русі в період проведення АТО (2014–2018). *Воєнно-історичний вісник*. 2020. 32(2). С. 38–49

5. Снігур Л. А. Жінка-волонтер: концептуальне протистояння – росія vs Україна. *Законодавчі аспекти протидії особливо небезпечним злочинам в Україні*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, НЮУ імені Ярослава Мудрого, 2024. С. 199 — 203.

6. Снігур Л.А. Взаємодія безпекових і державних інституцій із волонтерськими організаціями як інструмент забезпечення безпеки держави : навчальний посібник. Київ : НА СБ України, 2025. 84 с.

7. Ткачук Т.С. Ціннісно-гуманістичний потенціал волонтерства. *Наука і освіта*, 2011. № 2. С. 52 – 55.

8. Товмаш Д. Волонтерство жіноцтва як ефективна складова боротьби з російським агресором (соціо-філософський та філософсько-світоглядний аналіз). *Almanac of Ukrainian Studies,* 2023. № 32(32). С. 43 – 50.

9. Щорічне гендерне дослідження Gradus Research і Biasless. 2025. URI: https://gradus.app/uk/open-reports/annual-gender-survey-gradus-research-and-biasless/

10. Сюта Г. М. Військові фемінітиви: асиметричність вживання в офіційно - діловій та медійній практиці. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Філологія. Журналістика. 2024. Том 35 (74). No 1. Частина 2. С. 266 – 272.

11. Іванотчак Н І., Павлюк О.Б. Вербалізація концепту *ЖІНКА* в сучасному англомовному пісенному дискурсі. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. Вернадського.* Серія*:* Філологія. Соціальні комунікації, 2020. Т. 31 (70), № 4. Ч. 2. С. 90 – 94.

12. Помирча С.В., Лобачова І.М. Вербалізація концепту «жінка» у творах О. Кобилянської «Людина» і «Царівна». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія: Філологія, 2022. Вип. 13 (81). С. 92 – 95.

13. Щепка О.А. Концепт Жінка у творах українських поєтів кінця XX – початку XXI століть. *Збірник наукових праць «Нова філологія»,* 2020. № 80. Т. ІІ. С. 334 – 338.

14. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. Chicago; London: Univ. of Chicago Press, 1987. 750 p.

15. Велесова книга. Київ: Індо-Європа, 1995. 319 с.

References:

1. Vakhitov, V. (2025) *Zhinki u viini: motyvatsii zalyshatysia ta prychyny vyizhdzhaty [Women in war: motivations to stay and reasons to leave] (Analitychna zapyska)* / V. Vakhitov, H. Vakhitova, N. Zaika; kerivnyk proiektu H. Vyshlinskyi. Kyiv: Amerikan Yuniversiti Kyiv [in Ukrainian].

2. Hrabovska I. (2022). *Zhinoche «oblychchia» viiny Ukrainy proty rosiiskoho ahresora [The female «face» of Ukraine's war against the Russian aggressor]. Ukraino-znavchyi almanakh.* (pp. 29–35) Vypusk 30 [in Ukrainian].

3. Ivasyshyna T. (2024). *Henderna rivnist u paradyhmi movy: vid antychnosti do suchasnosti [Gender equality in the paradigm of language: from antiquity to the present day]. Visnyk nauky ta osvity*. Seriia: Filolohiia. (pp. 290–302). № 10 (28) [in Ukrainian].

4. Novikova V. (2020). *Mistse ta rol zhinok u volonterskomu rusi v period provedennia ATO (2014 –2018) [The place and role of women in the volunteer movement during the ATO period (2014–2018)]. Voienno-istorychnyi visnyk*. (pp. 38–49). 32(2) [in Ukrainian].

5. Snihur L. A. (2024). *Zhinka-volonter: kontseptualne protystoiannia – rosiia vs Ukraina [Female volunteer: conceptual confrontation – Russia vs Ukraine]. Zakonodavchi aspekty protydii osoblyvo nebezpechnym zlochynam v Ukraini: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. (pp. 199 – 203). Kharkiv, HIuU imeni Yaroslava Mudroho [in Ukrainian].

6. Snihur L.A. (2025). *Vzaiemodiia bezpekovykh i derzhavnykh instytutsii iz volonterskymy orhanizatsiiamy yak instrument zabezpechennia bezpeky derzhavy [Interaction between security and state institutions and volunteer organizations as a tool for ensuring state security]*. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: NA SB Ukrainy, 2025 [in Ukrainian].

7. Tkachuk T.S. (2011). *Tsinnisno-humanistychnyi potentsial volonterstva [The value-humanistic potential of volunteering]. Nauka i osvita*. (pp. 52 – 55). № 2 [in Ukrainian].

8. Tovmash D. (2023). *Volonterstvo zhinotstva yak efektyvna skladova borotby z rosiiskym ahresorom (sotsio-filosofskyi ta filosofsko-svitohliadnyi analiz) [Women's volunteering as an effective component in the fight against the Russian aggressor (socio-philosophical and philosophical-worldview analysis)]. Almanac of Ukrainian Studies*. (pp. 43 – 50). № 32(32) [in Ukrainian].

9. *Shchorichne henderne doslidzhennia Gradus Research i Biasless [Annual gender study Gradus Research and Biasless*] (2025). URI: https://gradus.app/uk/open-reports/annual-gender-survey-gradus-research-and-biasless/ [in Ukrainian].

10. Siuta H. M. (2024). *Viiskovi eminityvy: asymetrychnist vzhyvannia v fitsiino-dilovii ta mediinii praktytsi [Military feminitives: asymmetric usage in official business and media practice]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho*. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka. (pp. 266 – 272). Tom 35 (74) No 1. Chastyna 2 [in Ukrainian].

11. Ivanotchak N I., Pavliuk O.B. (2020). *Verbalizatsiia kontseptu ZhINKA v suchasnomu anhlomovnomu pisennomu dyskursi [Verbalization of the concept of WOMAN in contemporary English-language song discourse]. Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Vernadskoho*. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii, (pp. 90 – 94). T. 31 (70), № 4. Ch. 2 [in Ukrainian].

12. Pomyrcha S.V., Lobachova I.M. (2022). *Verbalizatsiia kontseptu «zhinka» u tvorakh O. Kobylianskoi «Liudyna» i «Tsarivna» [Verbalization of the concept of «woman» in O. Kobylianska's works «The Human Being» and «The Princess»]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia».* Seriia: Filolohiia. (pp. 92 – 95). Vyp. 13 (81) [in Ukrainian].

13. Shchepka O.A. (2020). *Kontsept Zhinka u tvorakh ukrainskykh poietiv kintsia XX – pochatku XXI stolit [The concept of women in the works of Ukrainian poets of the late 20th and early 21st centuries]. Zbirnyk naukovykh prats «Nova filolohiia»*. (pp. 334 – 338). № 80. T. II [in Ukrainian].

14. Lakoff G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago; London: Univ. of Chicago Press.

15. *Velesova knyha [The Book of Veles]*. (1995). Kyiv: Indo-Yevropa [in Ukrainian].

УДК 81’373.45

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-947-959

Соболь Наталія Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0001-8142-008X

Корнієнко Інна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра східних мов, Навчально-науковий гуманітарний інститут, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-4726-4025

Шиба Альона Василівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, https://orcid.org/0000-0002-7533-4780

ТРАНСФОРМАЦІЯ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. Стаття присвячена трансформації англомовної наукової термінології в умовах глобалізаційних процесів. Мета статті – проаналізувати особливості формування, розвитку та трансформації англомовної наукової термінології під впливом сучасних глобалізаційних процесів. У ході наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання - аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, системний і структурно-функціональний підходи, що дали змогу виявити закономірності оновлення та динаміки англомовної термінології в глобальному контексті. Результати дослідження показують, що формування нової англомовної наукової термінології зумовлюється активними процесами неологізації, композитації, афіксації та запозичення, які забезпечують постійне поповнення й оновлення лексичного складу мови науки. Показано, що, ставши глобальною lingua franca, англійська мова адаптує власні словотвірні ресурси до нових соціальних, технологічних і політичних умов, що призводить до стандартизації, спрощення та розширення спеціалізованих підмов (ESP), які сприяють уніфікації терміносистем у світовому науковому просторі. У ході аналізу встановлено, що пандемічні, цифрові та військові фактори відіграли роль каталізаторів оновлення англомовного лексикону. Зроблено висновок, що пандемія COVID-19 спричинила появу емоційно забарвлених і водночас інституціоналізованих неологізмів типу

covidiot та infodemic; цифровізація та розвиток штучного інтелекту стимулювали створення продуктивних технонаукових композитів (AI-driven, data-based), а військові події сприяли появі політичних і медійних назв із вираженим оцінним змістом (rashist, aggressor state). Показано, що всі ці процеси засвідчують здатність англійської мови оперативно реагувати на глобальні трансформації, залишаючись провідним інструментом наукової комунікації та репрезентації знань у сучасну епоху. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення процесів стандартизації та нормалізації наукової термінології, а також у розвитку міжкультурної наукової комунікації.

Ключові слова: глобалізація, термінологія, неологізація, англійська мова, наукова комунікація

Sobol Nataliia Mykolaivna PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0001-8142-008X

Korniienko Inna Volodymyrivna PhD in Philology, Associate Professor, Department of Oriental Languages, Educational and Scientific Humanitarian Institute, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-4726-4025

Shyba Alona Vasylivna PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor of The Department of English Language, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, https://orcid.org/0000-0002-7533-4780

TRANSFORMATION OF ENGLISH SCIENTIFIC TERMINOLOGY IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION PROCESSES

Abstract. The article focuses on the transformation of English scientific terminology in the context of globalization processes. The aim of the paper is to analyze the formation, development, and transformation features of English scientific terminology under the influence of modern globalization. The research employed general scientific methods of cognition - analysis and synthesis, comparison, generalization, classification, as well as systemic and structural-functional approaches, which made it possible to identify the patterns of renewal and dynamics of English terminology in the global context. The results show that the formation of new English scientific terminology is driven by active processes of neologization, compounding, affixation, and borrowing, which ensure the constant enrichment and renewal of the scientific lexicon. It is shown that as

English has become a global lingua franca, the language adapts its word-formation resources to new social, technological, and political conditions, resulting in the standardization, simplification, and expansion of specialized sublanguages (ESP), which contribute to the unification of terminological systems in the global scientific space. The analysis revealed that pandemic, digital, and military factors acted as catalysts for the renewal of the English lexicon. The study concludes that the COVID-19 pandemic gave rise to emotionally charged yet institutionalized neologisms such as covidiot and infodemic; digitalization and the development of artificial intelligence encouraged the creation of productive techno-scientific compounds (AI-driven, data-based), while military events led to the emergence of politically and media-oriented terms with strong evaluative connotations (rashist, aggressor state). All these processes demonstrate the ability of the English language to respond promptly to global transformations, remaining the leading tool of scientific communication and knowledge representation in the modern era. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its results to improve the processes of standardization and normalization of scientific terminology, as well as to foster the development of intercultural scientific communication.

Keywords: globalization, terminology, neologization, English language. scientific communication

Постановка проблеми. У сучасну добу глобалізаційних змін мова науки стає не лише інструментом пізнання, а й важливим чинником інтеграції знань у світовому масштабі. Англійська мова, посівши провідне місце в академічному та технонауковому дискурсі, трансформується відповідно до викликів нової інформаційної доби. Цей процес супроводжується динамічним оновленням терміносистем, появою неологізмів, а також розширенням сфер функціонування термінів за межі вузьких фахових контекстів.

Формування англомовної наукової термінології сьогодні відбувається в умовах інтенсивного міжмовного та міжкультурного обміну, де кожен новий термін постає відображенням певного етапу розвитку наукової думки, технологічного прогресу й соціальної свідомості.

З огляду на це, дослідження трансформації англомовної наукової термінології в контексті глобалізаційних процесів набуває особливої актуальності. Глобальні зміни - від цифровізації й появи штучного інтелекту до пандемій і воєнних конфліктів - спричиняють появу нових лексичних одиниць, які позначають не лише наукові явища, а й соціокультурні процеси, що стоять за ними. Аналіз цих трансформацій дозволяє виявити закономірності сучасного термінотворення, простежити взаємодію мовних

і позамовних чинників, а також окреслити тенденції подальшого розвитку англійської мови як універсальної мови науки.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Питання трансформації англомовної наукової термінології в умовах глобалізаційних процесів є достатньо досліджене у зарубіжній науковій літературі. Значний внесок у дослідження процесів термінотворення зробила A. Alexiadou [1], яка розглянула утворення складених лексичних одиниць у змішаних мовних контекстах, що є типовим проявом глобалізаційних процесів у науці. M. Asif [2] проаналізував неологізми, пов'язані з пандемією COVID-19, вказавши на механізми мовного реагування суспільства на глобальні події, що спричиняють появу нових термінів. N. Gajšt [3] дослідила формування термінології, пов'язаної зі штучним інтелектом, як відображення інновацій у бізнесі та науці, підкресливши тенденцію до стандартизації англомовних термінів у міждисциплінарному просторі.

Важливими є праці B. Guliyeva [4], яка простежила вплив глобалізації на структуру англомовного наукового дискурсу, та H. Rahmani [8], що зосередив увагу на взаємозв'язку між технологічним прогресом і поширенням англійської як глобальної мови. У свою чергу, B. Seidlhofer [10] із колегами розкрив феномен лінгвістичної глобалізації та домінування англійської як lingua franca сучасної науки. Не менш показовим є внесок A. Rey [9], який ще у 1990-х роках окреслив концептуальні підвалини неологізмів і термінотворення, що стало основою для подальших досліджень мовної динаміки.

Сучасні аспекти морфологічного розвитку англійської термінології висвітлюють D. Toluspayeva [11] і M. M. Xamidov [12], які аналізують афіксацію та словотвір у різних галузях, зокрема в аграрній та соціогуманітарній сферах. Дослідження E. Mattiello [6] демонструє, як нові соціальні явища, зокрема пандемія, стимулюють утворення яскравих неологізмів типу "Covid-free" чи "Coronapocalypse". Ці тенденції підтверджуються і роботою J. Zeng [13], котрий розглядає феномен лінгвістичного неоімперіалізму англійської мови в епоху глобалізації, що тісно пов'язано з поширенням англомовної наукової термінології.

Попри достатню кількість літератури з даної теми, відчувається нестача систематизованого матеріалу, який би інтегрував результати різних напрямів досліджень - когнітивного, соціолінгвістичного, дискурсивного. Тому із використанням різних методів наукового пізнання було проаналізовано, погруповано й систематизовано інформацію та подано її у світлі теми дослідження.

Методологічну основу статті становить комплексний підхід, який поєднує лінгвістичний, когнітивно-дискурсивний та соціолінгвістичний

аналіз. Для досягнення мети використано такі методи: описовий - для систематизації теоретичних положень і класифікації термінів; порівняльно-зіставний - для виявлення спільних і відмінних рис у процесах термінотворення; контекстуально-семантичний - для аналізу значення та функцій неологізмів у науковому й медійному дискурсі; корпусний і контент-аналіз - для дослідження частотності та закономірностей уживання нових термінів у сучасних англомовних текстах; а також інтерпретаційно-аналітичний метод - для узагальнення результатів і виявлення тенденцій трансформації англомовної наукової термінології під впливом глобалізаційних процесів.

Мета статті - проаналізувати особливості формування, розвитку та трансформації англомовної наукової термінології під впливом сучасних глобалізаційних процесів. Для досягнення мети в ході дослідження будуть виконані такі **завдання:** визначити основні особливості формування нової англомовної термінології; з'ясувати глобальний вплив соціокультурних, економічних і технологічних чинників на розвиток терміносистеми; окреслити специфіку пандемічного, цифрового та військового впливу на еволюцію англомовної наукової мови.

Виклад основного матеріалу. Формування наукової термінології є складним процесом, що відображає як еволюцію самої науки, так і динаміку мовної системи. В свою чергу, формування англомовної наукової термінології є результатом взаємодії неологізації, афіксації, композитації, конверсії та запозичення.

У класичному дослідженні A. Rey [9] підкреслюється, що поява неологізмів - одна з основних рушійних сил розвитку наукової терміносистеми.

Вчений зазначає, що, незважаючи на відсутність терміна неологізм у багатьох традиційних лінгвістичних словниках, потреба у фіксації нових лексичних одиниць постійно зростає. Неологізми, за Рей, - це не лише «нові слова», а й «нові значення старих слів», які утворюються внаслідок соціальних, наукових та культурних трансформацій. Дослідник також звертає увагу на проблему визначення меж між новим і усталеним лексичним елементом: термінотворення має динамічний характер, адже наукова мова безперервно оновлюється через лексичні запозичення, переосмислення понять і семантичне розширення наявних термінів. Таким чином, неологізація постає як механізм підтримання життєздатності мови науки, її адаптації до нових реалій знання [9].

Морфологічні процеси відіграють визначальну роль у структурному становленні термінології. У дослідженні A. Alexiadou [1] розглядаються моделі словотворення через композити - складні слова, що поєднують дві або більше основ. Вчена підкреслює, що у різних мовах композити

формуються за різними принципами: англійська мова переважно використовує словотвір на основі повних слів (tablecloth), тоді як грецька - на основі кореневих морфем (trapezomándilo). Ця відмінність демонструє різні граматичні механізми формування термінів, але водночас засвідчує універсальність принципу композитації як засобу економії мовних ресурсів.

В англомовній науковій термінології складні слова мають високу семантичну прозорість та формують гнучку систему, здатну інтегрувати терміни з різних галузей знань. Механізм композитації забезпечує точність і логічність номінації в науковому дискурсі, що сприяє ефективності міждисциплінарної комунікації [1].

Важливу роль у словотворі відіграє також афіксація - один із найпродуктивніших морфологічних способів творення термінів. Як зазначають D. Toluspayeva та A. Baitassova [11], афіксація є основним засобом поповнення словникового складу англійської мови завдяки приєднанню до кореня префіксів або суфіксів, що змінюють його граматичне чи семантичне значення. У своїй праці дослідниці розглядають афікси як індикатори морфологічної структури, що визначають синтаксичну категорію слова. В англійській мові префікси (un-, re-, pre-) здебільшого надають слову заперечне або зворотне значення, а суфікси (-tion, -ity, -ness) формують абстрактні іменники, часто вживані у наукових термінах. Цей процес є гнучким і відкритим до інтерференції з іншими мовами, що зумовлює активне запозичення афіксів латинського та грецького походження. Афіксація забезпечує відтворюваність і системність у творенні нових термінів, створюючи підґрунтя для розвитку терміносистеми науки [11].

Комплексне дослідження словотвірних моделей англомовної наукової термінології, зокрема в галузі аграрних наук, здійснив M. M. Xamidov [12]. Учений виокремлює п’ять основних способів формування термінів: деривацію, композитацію, конверсію, абревіацію та запозичення. Деривація на основі латинських та грецьких морфем (fertilizer, herbicide, cultivation) забезпечує точність і універсальність термінів, тоді як композити (greenhouse, crop yield, pest management) відзначаються прозорою структурою та семантичною зрозумілістю. Конверсія (to harvest ← harvest) створює динамічні одиниці, що поєднують функціональну економію та гнучкість, а абревіації (GMO, FAO, IPM) сприяють стислості фахового мовлення.

Запозичення з класичних мов формують міжнародний науковий лексикон, що забезпечує уніфікацію знань у глобальному масштабі. Сукупність цих процесів ілюструє, як англійська мова адаптує свої словотвірні ресурси до потреб науки, технології та міжнародної комунікації [12].

Зазначені вище процеси забезпечують баланс між семантичною прозорістю й системністю термінотворення, створюючи універсальну основу для глобального наукового дискурсу.

Глобалізаційні процеси зумовили якісно новий етап розвитку мовної системи сучасного наукового дискурсу, в межах якого англійська мова набула статусу універсального засобу міжкультурної та міждисциплінарної комунікації. Як наголошує J. Zeng [13], феномен «лінгвістичного неоімперіалізму» репрезентує сучасну форму панування англійської мови, що постає не як наслідок зовнішнього примусу, а як результат внутрішньої мотивації самих постколоніальних суспільств. Лінгвістична гегемонія англійської мови сьогодні підтримується зсередини соціальних структур - через економічні, освітні та комунікаційні інститути, які забезпечують її закріплення як норми глобальної взаємодії [13].

У науковому вимірі цей процес має не лише культурно-політичну, а й когнітивно-інформаційну основу. H. Rahmani [8] вказує, що глобалізація й розвиток сучасних технологій не просто посилюють домінування англійської мови, а й сприяють формуванню її як «глобального товару», що продається й купується на світовому ринку освітніх і наукових послуг [8].

Це зумовлює виникнення численних спеціалізованих підмов, зокрема English for Specific Purposes (ESP), які забезпечують комунікацію в технічних, медичних і наукових галузях. Поступово англійська мова перетворюється на глобальну lingua franca, що обслуговує понад 85% міжнародних організацій і більшість наукових видань. Унаслідок цього наукова термінологія змінюється: у мові відбуваються процеси спрощення, стандартизації та семантичного розширення, що забезпечують адаптацію до потреб міждисциплінарної комунікації [8].

Подальший розвиток англійської мови як універсального засобу міжнародного наукового спілкування характеризується появою феномену English as the Global Lingua Franca (EGLF). Як зазначають C. Hülmbauer, H. Böhringer, B. Seidlhofer [10], цей феномен є результатом еволюції англійської мови від локального засобу спілкування до глобальної комунікативної системи, у межах якої формується новий різновид - English as a Lingua Franca (ELF). Ця форма англійської відзначається не стільки нормативною правильністю, скільки функціональною ефективністю: вона підлаштовується під культурні та лінгвістичні особливості мовців [10].

На сучасному етапі розвитку глобального наукового простору англійська мова функціонує не лише як засіб комунікації, а й як платформа інтеграції знань, що поширюються через електронні ресурси, бази даних і наукові соціальні мережі. B. Guliyeva, S. Hasanova та U. Nasirova [4] підкреслюють, що інтернет-комунікація та спеціалізовані професійні

наукові соціальні мережі сприяють формуванню нового типу наукового дискурсу, який ґрунтується на гібридизації мовних моделей. У цьому контексті наукові соціальні мережі виступають не лише як платформи для обміну інформацією, але й як середовища творення нових мовних норм, що визначають подальшу еволюцію англомовного наукового стилю [4].

Глобалізаційні процеси останніх років стали потужними каталізаторами оновлення англомовної наукової термінології. До найбільш виразних словотворних глобалізаційних процесів сьогодення можна віднести: цифровізацію, зокрема появу штучного інтелекту, пандемію Covid-19, а також активність військових дій. Їхній вплив охопив усі рівні лінгвістичної системи - від лексичного до семантичного - та призвів до появи значного корпусу неологізмів, що відображають нові соціальні, технологічні та політичні реалії (табл.1).

Таблиця 1

Вплив глобалізаційних процесів на формування найновішої англомовної наукової термінології

Глобалізаційний чинник	**Ефект на термінологію**	**Приклади нової або трансформованої термінології**
Пандемія COVID-19	Активізація словотворчих процесів: композитація, блендинг, афіксація, акронімія; семантична переоцінка звичних понять; поява експресивних неологізмів для позначення соціальних явищ, пов'язаних із пандемією.	Covidiot (COVID + idiot), Covidient (COVID + obedient), Covid-free, anti-vaccine, WFH (working from home), PPE (personal protective equipment), infodemic, flatten the curve, self-isolate, asymptomatic, pandemic, vaccine, ventilator.
Цифровізація	Формування нових технонаукових понять, пов'язаних із мережею, дистанційною працею, онлайн-взаємодією; поява скорочень і лексичних інновацій для опису цифрових процесів і середовищ.	WFH, Zoom fatigue, telehealth, remote learning, cyber hygiene, digital twin, smart city, metaverse, blockchain-based.
Штучний інтелект (AI)	Розширення терміносистеми бізнесу, економіки та IT-галузі за рахунок продуктивних композитів з компонентом AI-; поширення ад'єктивних сполук із суфіксом -ed; лексична компресія на позначення складних технологічних процесів.	AI-driven, AI-supported, AI-based, AI-powered, AI-generated, AI-enabled, machine-learning model, data-driven analytics, AI-assisted decision-making.

Глобалізаційний чинник	Ефект на термінологію	Приклади нової або трансформованої термінології
Війна та геополітичні конфлікти (на прикладі російського вторгнення в Україну)	Поява великої кількості емоційно-оцінних неологізмів; зміни в орфографії для вираження протесту (вживання малих літер); утворення нових слів на позначення агресора; використання метафоричних та експресивних одиниць у медіадискурсі.	ruscist (Russian + fascist), rashist, orcs, horde, terror state, aggressor state, country-occupier, sponsor of terrorism, russia (у нижньому регістрі як форма протесту), rusnia, orkostan, mordor.

Примітка: систематизовано авторами на основі джерел [2, 3, 5,6,]

Цифровізація та розвиток штучного інтелекту (ШІ) істотно вплинули на формування нової англомовної наукової термінології. У корпусному дослідженні N. Gajšt показано, що у сфері бізнесу, економіки й технологій активно утворюються композити з компонентом AI, зокрема AI-driven, AI-assisted, AI-based, AI-enabled, AI-generated [3]. Такі конструкції відбивають інтеграцію штучного інтелекту у всі етапи управлінських і виробничих процесів - від маркетингу до логістики. Структура подібних термінів демонструє ефективність англійської мови у створенні компактних і семантично прозорих словосполучень, що виконують роль технонаукових маркерів.

Наприклад, AI-supported decision-making або AI-powered analytics функціонують як у науковій літературі, так і в бізнес-дискурсі, забезпечуючи точність і глобальну зрозумілість [3].

Пандемія COVID-19 спричинила посилену появу лінгвістичних інновацій, які фіксують як наукові, так і соціокультурні зміни. У дослідженні M. Asif, D. Zhiyong, A. Iram та M. Nisar доведено, що процеси словотвору під час пандемії активізували п’ять основних механізмів: композитацію, блендинг, афіксацію, акронімію та лексичну девіацію.

Прикметними є слова Covidiot (від COVID-19 + idiot) - позначення осіб, які ігнорують правила безпеки, та Covidient (від COVID-19 + obedient) - навпаки, тих, хто дотримується обмежень. Такі утворення відбивають не лише соціальну поведінку, а й нову термінологічну свідомість, де наукові поняття поєднуються з емоційно-оцінними значеннями. Поширення акронімів (WFH, PPE, ARDS, PCR) свідчить про інституціоналізацію спеціалізованих медичних термінів у повсякденному мовленні.

Окрім того, пандемія надала нове життя давно відомим словам - quarantine, pandemic, vaccine, ventilator - які набули чітко медичного змісту в сучасному контексті [2].

Дослідження E. Mattiello (2024) поглиблює аналіз ковідної термінології, виокремлюючи основні морфологічні й семантичні процеси її творення. Авторка вказує, що 23,6 % неологізмів виникло шляхом композитації (Covid-free, anti-vaccine, anti-lockdown), 24,7 % - через блендинг (Covidiot, Coronapocalypse), а 14 % - завдяки деривації із префіксом anti-. Семантичні зрушення теж стали характерними: відбулася спеціалізація термінів (face covering - від маски загального призначення до маски для запобігання зараженню), а також метафоризація (Covid tsunami - для позначення масового поширення інфекції). Нові терміни не лише виконують номінативну функцію, але й кодують соціальні настрої, демонструючи, як мова оперативно реагує на кризові ситуації [6].

Не менш значущим чинником мовної трансформації став вплив воєнних конфліктів, зокрема російського вторгнення в Україну. Згідно з аналізом A. Krouglov (2025), війна спричинила появу значної кількості неологізмів і переосмислення наявних понять у мас-медійному дискурсі. Українські та міжнародні ЗМІ зафіксували процеси семантичного зрушення, деривації та словотворчих інновацій із яскраво вираженим емоційним компонентом. Так, поширилися терміни ruscist (Russian + fascist), orcs, rashists, aggressor state, terror state, що функціонують як нові позначення учасників і явищ війни. Зміни спостерігаються також на орфографічному рівні - уживання малих літер для назв держави-агресора (russia, putin) виступає засобом лінгвістичного опору. Ці інновації свідчать про здатність мови виконувати ідентифікаційну та психологічно-захисну функції в умовах суспільної травми [5]. Отже, під впливом сучасних глобалізаційних викликів англомовна наукова термінологія набула нових рис - гібридності, семантичної гнучкості та високої адаптивності. Неологізми, породжені пандемією, цифровими технологіями, штучним інтелектом і воєнними конфліктами, формують нову мовну парадигму, у якій науковий дискурс тісно переплітається із соціокультурними процесами, відображаючи глобальну динаміку людсь-кого досвіду.

Висновки. Формування нової англомовної наукової термінології відбувається під впливом інтенсивних процесів неологізації, композитації, афіксації та запозичення, що забезпечують постійне оновлення лексичного складу мови науки. Характерною рисою сучасного термінотворення є його гібридність і міждисциплінарність: англійська мова активно інтегрує елементи з різних галузей знань, створюючи компактні, семантично прозорі й функціонально точні словотворчі моделі.

Глобалізаційні процеси визначають не лише напрями розвитку науки, але й формують лінгвістичну структуру її вираження. Англійська мова, перетворившись на глобальну lingua franca, адаптує свої словотвірні ресурси

до нових соціальних, технологічних і політичних реалій. Стандартизація, спрощення та поширення спеціалізованих підмов (ESP) забезпечують єдність терміносистем у світовому науковому просторі.

Пандемічні, цифрові та військові чинники стали потужними каталізаторами оновлення англомовного лексикону. Пандемія COVID-19 активізувала створення емоційно насичених та інституціоналізованих неологізмів (covidiot, infodemic), цифровізація та штучний інтелект - продуктивних технонаукових композитів (AI-driven, data-based), а війна - політичних і медійних назв із вираженим оцінним змістом (rashist, aggressor state). Усі ці процеси демонструють здатність англійської мови оперативно реагувати на глобальні трансформації, зберігаючи при цьому функцію основного інструменту наукової репрезентації сучасної епохи.

Література:

1. Alexiadou A. Compound formation in language mixing. *Front. Psychol*. 2020. №11. P. 1021. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01021

2. Asif M., Zhiyong D., Iram A., Nisar M. Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19). *Social Sciences & Humanities Open.* 2021. №4(1). P. 100201. URL: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100201

3. Gajšt N. AI-related terminology in English as a reflection of AI application in business: a corpus-driven study. *In Proceedings of the University of Maribor Press*. 2025. Pp. 321–333. URL: https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/974/1448/5026

4. Guliyeva B., Hasanova S., Nasirova U. Globalization and features of the English-language scientific discourse. *Journal of Contemporary Academic Language Studies*. 2023. №1(1). Pp. 23–32. URL: https://e-jcal.com/index.php/jcal/article/download/4/2/7

5. Krouglov A. Russian invasion of Ukraine: analyzing linguistic means used in Ukrainian media discourse. *International Journal of the Sociology of Language*. 2025. №287. Pp. 1–24. URL: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/ijsl-2024-0036/html

6. Mattiello E. From “Covid-free” to “Coronapocalypse”: trendy neologisms in the Covid-19 era. *Iperstoria*. 2024. №23. URL: https://iperstoria.it/article/view/1445

7. Petrukha N., Mazur A., Kushneruk O., Stakhova K., Tarasenko M. Digital and Marketing Steps of Social Cluster Development Institutions in Circular Rural Economy Conditions. Циркулярна економіка як основний спосіб господарювання в умовах цифрової трансформації. Трускавець: ПОСВІТ. 2021. С. 57–85. URL: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1103/1/%D0%A6%D0%98%D0%A0%D0%9A%D0%A3%D0%9B.%20%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BD.-1.pdf

8. Rahmani H. The impact of globalization and modern technology on the English language. *International Journal of Language and Literary Studies*. 2025. №7(2). Pp. 246–257. URL: https://ijlls.org/index.php/ijlls/article/view/2043

9. Rey A. The concept of neologism and the evolution of terminologies. *Terminology*.1995. №2(2). Pp. 209–222. URL: https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/term.11.2.07rey

10. Seidlhofer B., Hülmbauer C., Böhringer H. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*. 2008. №3. Pp. 25 −36. URL: https://gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer.pdf

11. Toluspayeva D., Baitassova A. Affixation in morphological word formation and lexical development. *International Journal of Society, Culture & Language.* 2024. №12(1). Pp. 1–13. URL: https://www.ijscl.com/article_710365_8ab820ab2654b6888099dc90368e49d7.pdf

12. Xamidov M. M. Word-formation in English agricultural terminology: a linguistic and functional perspective. *Western European Journal of Linguistics and Education*. 2025. №3(4). URL: https://westerneuropeanstudies.com/index.php/2/article/download/2400/1655/3483

13. Zeng J. English linguistic neo-imperialism in the era of globalization. *Front. Psychol*. 2023. №14. URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1149471/full

References

1. Alexiadou, A. (2020). Compound formation in language mixing. *Frontiers in Psychology*, 11, 1021. Retrieved from: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01021 [In English].

2. Asif, M., Zhiyong, D., Iram, A., & Nisar, M. (2021). Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19). *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100201. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100201 [In English].

3. Gajšt, N. (2025). AI-related terminology in English as a reflection of AI application in business: a corpus-driven study. *In Proceedings of the University of Maribor Press* (pp. 321–333). Retrieved from: https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/974/1448/5026 [In English].

4. Guliyeva, B., Hasanova, S., & Nasirova, U. (2023). Globalization and features of the English-language scientific discourse. *Journal of Contemporary Academic Language Studies*, 1(1), 23–32. Retrieved from: https://e-jcal.com/index.php/jcal/article/download/4/2/7 [In English].

5. Krouglov, A. (2025). Russian invasion of Ukraine: analyzing linguistic means used in Ukrainian media discourse. *International Journal of the Sociology of Language*, 287, 1–24. Retrieved from: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/ijsl-2024-0036/html [In English].

6. Mattiello, E. (2024). From “Covid-free” to “Coronapocalypse”: trendy neologisms in the Covid-19 era. *Iperstoria*, 23. Retrieved from: https://iperstoria.it/article/view/1445 [In English].

7. Petrukha, N., Mazur, A., Kushneruk, O., Stakhova, K., & Tarasenko, M. (2021). Digital and marketing steps of social cluster development institutions in circular rural economy conditions. Tsyrkuliarna ekonomika yak osnovnyi sposib hospodariuvannia v umovakh tsyfrovoi transformatsii [Circular economy as the main way of management in the conditions of digital transformation] (pp. 57–85). Truskavets: POSVIT. Retrieved from: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1103/1/%D0%A6%D0%98%D0%A0%D0%9A%D0%A3%D0%9B.%20%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BD.-1.pdf [In Ukrainian].

8. Rahmani, H. (2025). The impact of globalization and modern technology on the English language. *International Journal of Language and Literary Studies*, 7(2), 246–257. Retrieved from: https://ijlls.org/index.php/ijlls/article/view/2043 [In English].

9. Rey, A. (1995). The concept of neologism and the evolution of terminologies. *Terminology*, 2(2), 209–222. Retrieved from: https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/term.11.2.07rey [In English].

10. Seidlhofer B., Hülmbauer C. & Böhringer H. Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication, *Synergies Europe*, 2008, 3, 25 −36. Retrieved from: https://gerflint.fr/Base/Europe3/hulmbauer.pdf [In English].

11. Toluspayeva, D., & Baitassova, A. (2024). Affixation in morphological word formation and lexical development. *International Journal of Society, Culture & Language*, 12(1),1-13.Retrieved from: https://www.ijscl.com/article_710365_8ab820ab2654b6888099dc90368e49d7.pdf [In English].

12. Xamidov, M. M. (2025). Word-formation in English agricultural terminology: a linguistic and functional perspective. Western European Journal of Linguistics and Education, 3(4). Retrieved from: https://westerneuropeanstudies.com/index.php/2/article/download/2400/1655/3483 [In English].

13. Zeng, J. (2023). English linguistic neo-imperialism in the era of globalization. Frontiers in Psychology, 14. Retrieved from: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1149471/full [In English].

УДК 811.161.2'255 (Шекспір)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-960-972

Стаховська Наталія Федорівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та мовних комунікацій Дніпровський державний технічний університет, м. Кам`янське, https://orcid.org/0009-0005-0745-8318

Власенко Наталія Давидівна старший викладач кафедри філології та мовних комунікацій Дніпровський державний технічний університет, м. Кам`янське, https://orcid.org/0009-0003-7039-8974

ПЕРЕКЛАД ТРАГЕДІЇ В.ШЕКСПІРА «ГАМЛЕТ» УКРАЇНСЬКИМИ ПИСЬМЕННИКАМИ – ПЕРЕКЛАДАЧАМИ

Анотація. В статті аналізуються питання мовного перекладу трагедії В. Шекспіра «Гамлет» українськми письменниками-перекладачами. Проблемами перекладу літературних творів займалися вітчизняні мовознавці Л.С.Бархударов, С.Ф.Гончаренко, А.В. Федоров.

«Гамлет» - перша філософська трагедія В.Шекспіра, і ця її особливість значною мірою визначає зміст драми. В тематиці «Гамлета» окреслені аспекти, пов’язані з вічним питанням людського існування - сенс життя, етична і громадянська позиція героя, проблеми моральної оцінки, помста за злочин. Разом з цим твір характеризується психологічною спостережливістю автора, філософськими узагальненнями і деяким, як на той час, «зухвалими» і небезпечними ідеями. Творчість Шекспіра настільки багатогранна і різноманітна, що викликала, викликає і буде викликати увагу багатьох перекладачів і читачів.

У статті розглянуто наступні питання: зіставлення різних поглядів дослідників на шекспірівське питання у сучасному літературознавстві; проаналізовано художньо-естетичну своєрідність; подано аналіз перекладів ттрагудії Шекспіра «Гамлет» В. Шекспіра українськми перекладачами. Поява кожного нового перекладу творів геніального англійця є доказом плідності українського перекладацтва. Це водночас і підтвердження геніальності Вільяма Шекспіра, твори якого упродовж чотирьохсот років зберігають свою актуальність.

«Гамлет» - перша філософська трагедія В.Шекспіра, і ця її особливість значною мірою визначає зміст драми. В тематиці «Гамлета» окреслені аспекти, пов’язані з вічним питанням людського існування - сенс життя, етична і громадянська позиція героя, проблеми моральної оцінки, помста за

злочин. Разом з цим твір характеризується психологічною спостережливістю автора, філософськими узагальненнями і деяким, як на той час, «зухвалими» і небезпечними ідеями.

Ключові слова: трагедія, В. Шекспір, переклад, письменники-перекладачі, контекст, новаторство.

Stakhovska Natalia Fedorovna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Language Communications, Dnipro State Technical University. Kamianske, https://orcid.org/0009-0005-0745-8318

Vlasenko Natalia Davydivna Senior Lecturer of the Department of Philology and Language Communications, Dnipro State Technical University. Kamianske, https://orcid.org /0009-0003-7039-8974

TRANSLATION OF W. SHAKESPEARE'S TRAGEDY "HAMLET" BY UKRAINIAN WRITERS AND TRANSLATORS

Abstract. The article analyzes the issues of language translation of W. Shakespeare's tragedy "Hamlet" by Ukrainian writers-translators.

The problems of translating literary works were dealt with by domestic linguists L.S. Barkhudarov, S.F. Goncharenko, A.V. Fedorov. "Hamlet" is the first philosophical tragedy by W. Shakespeare, and this feature largely determines the content of the drama. The themes of "Hamlet" outline aspects related to the eternal question of human existence - the meaning of life, the ethical and civic position of the hero, problems of moral assessment, revenge for a crime. At the same time, the work is characterized by the author's psychological observation, philosophical generalizations and some, for that time, "daring" and dangerous ideas. Shakespeare's work is so multifaceted and diverse that it has attracted, attracts and will attract the attention of many translators and readers.

The article considers the following issues: a comparison of different views of researchers on the Shakespearean issue in modern literary studies; an analysis of artistic and aesthetic originality; an analysis of translations of Shakespeare's tragedy "Hamlet" by W. Shakespeare by Ukrainian translators is presented. The appearance of each new translation of the works of the brilliant Englishman is proof of the fruitfulness of Ukrainian translation. This is at the same time a confirmation of the genius of William Shakespeare, whose works have retained their relevance for four hundred years. "Hamlet" is the first philosophical tragedy by W. Shakespeare, and this feature largely determines the content of the drama. The theme of "Hamlet" outlines aspects related to the eternal question of human

existence - the meaning of life, the ethical and civic position of the hero, problems of moral assessment, revenge for a crime. At the same time, the work is characterized by the author's psychological observation, philosophical generalizations, and some, for that time, "daring" and dangerous ideas.

Keywords: tragedy, W. Shakespeare, translation, writers-translators, context, innovation

Постановка проблеми. У теорії перекладу проблемами перекладу поетичних творів займалися багато лінгвістів, мовознавців, перекладачів, видатних письменників та поетів. Теоретичні аспекти поетичного перекладу розглядали Л.С.Бархударов, С.Ф.Гончаренко, А.В. Федоров. Усі вони відзначають особливу специфіку поетичних творів, що багато в чому ускладнює роботу перекладача. Десятки дискусій на тему: чи зберігати форму твору, чи передавати музику вірша та настрої героїв.

Ці питання виникають і при перекладі творів В.Шекспіра. Більше двохсот років існує шекспірологія. За цей час запропонована величезна кількість різних тлумачень окремих слів, але В.Шекспір й досі є одним з «незрозумілих» письменників свого часу. В.Шекспір використовував мову свого часу з такою творчою силою, що навіть ранній німецький класицизм та Ґете не змогли ще виразити того, що сказав Шекспір.

Трагедія «Гамлет» - найвідоміша серед шекспірівських шедеврів. Вона відзначається винятковою глибиною, складністю змісту і багатством проблематики.

«Гамлет» - перша філософська трагедія В.Шекспіра, і ця її особливість значною мірою визначає зміст драми. В тематиці «Гамлета» окреслені аспекти, пов’язані з вічним питанням людського існування - сенс життя, етична і громадянська позиція героя, проблеми моральної оцінки, помста за злочин. Разом з цим твір характеризується психологічною спостережливістю автора, філософськими узагальненнями і деяким, як на той час, «зухвалими» і небезпечними ідеями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогоднішній день трагедію В. Шекспіра «Гамлет» перекладали такі вітчизняні письменники: маємо вісім повних перекладів М.Старицького, П.Куліша, Ю.Федьковича, В.Вера, Г.Кочура, Ю.Клена, Л.Гребінки, Ю.Андруховича. Два переклади збереглися в уривках І.Костецького, П.Свенціцького; три тексти і досі містяться в рукописах Г.Хоткєвича, Якова Жарка, Михайла Рудницького.

У 2005 році у видавництві "Перун" з'явилися сонети В.Шекспіра у перекладі Георгія Пилипенка. Згадана книга є першим досвідом трилінгвальної англо-слов'янської версії сонетів. Унікальність цього видання у подвійній мовній стратегії: кожен із 154 текстів мовою оригіналу

супроводжуєтьсп українським перекладаом Г.Пилипенка. Книгу супроводжує позитивна рецензія доцента Києво-Могилянської академії В.Скуратівського.

Поява кожного нового перекладу творів геніального англійця є доказом плідності українського перекладацтва. Це водночас і підтвердження геніальності Вільяма Шекспіра, твори якого упродовж чотирьохсот років зберігають свою актуальність.

Актуальність теми зумовлена тим, що творчість Шекспіра настільки багатогранна і різноманітна, що викликала, викликає і буде викликати увагу багатьох перекладачів і читачів.

Мета статті - проаналізувати переклад твору «Гамлет» Шекспіра українськими письменниками-перекладачами, дослідити труднощі, з якими стикається перекладач при перекладі твору, проаналізувати шляхи подолання цих труднощів.

Виклад основного матеріалу. Ідеально, коли читач знайомиться з творами Вільяма Шекспіра в оригіналі. Та на практиці пересічна більшість читає переклади з англійської, тому від постаті перекладача, від його майстерності, таланту, ерудиції залежить дуже багато.

Завдання перекладача — передати характерні особливості індивідуального стилю Шекспіра, глибину думки та емоційний заряд оригіналу.

На конкретних прикладах ми розглядаємо варіанти перекладів українськими письменниками - перекладачами уривків із поеми «Гамлет» Наприклад,

Tne iime is out of joint; O cursed spite,
That ever I was born to set it right

Цей заключний двовірш з монологу Гамлета в 1 дії формулює життєве кредо принца Данії. В українському перекладі це звучить так:

Час вийшов із уторів, о проклята
Судьба, що я родився його наладить, —

читаємо у П.Куліша..*[1]*, який адекватно передав зміст оригіналу. Але зникла рима "spite" — "riqht" , яка замінена асонансом "проклята" — "наладить", що, на жаль, Шекспірову афористичність зводить нанівець.

У перекладі Віктора Вера ці рядки виглядають так:

Наш вік звихнувсь. О доле зла моя!
Наш вік повинен виправити я.

Знову бачимо адекватну передачу змісту оригіналу. Але цей фрагмент звучить як дидактичне моралізаторство через те, що на початку обох рядків повторюється словосполучення "наш вік", чого не було в оригіналі.

У перекладі Л.Гребінки читаємо:

Доба звихнулась наша...Доле зла!

Судилось виправить мені діла...[2]

Спостерігаємо риму "зла" — "діла". Як вказує М.Стріха, слово "діла" вжито не до місця", суто для рими, воно знищує тональність репліки Гамлета від "буття" до "побуту". Хоча вдалою знахідкою Л.Гребінки можна вважати пунктуацію: в кінці першого речення уривка перекладач поставив три крапки, щоб передати глибину роздумів головного героя трагедії.

По-своєму підійшов до цих самих рядків Михайло Тупайло, редагуючи рукопис Гребінки: перший він залишив без змін, а другий замінив рядком з перекладу В.Вера — "І замість спокійної Гамлетової рішучості...виникла скарга-питання:

Звихнувся час... О доле зла моя!
Чому його направить мушу я?"

Найбільш вдало, на нашу думку, переклав шекспірівський текст Г.Кочур:

Звихнувся час наш. Мій таланте клятий,
Що я той вивих мушу виправляти!..[6]

У нього замість "долі", "судьби", про яку ми читаємо у П.Куліша, В.Вера, Л.Гребінки, вжито слово "талан", яке у даному тексті стилістично доречніше. Збережено і окличний знак у кінці речення. Досягнуто таким чином повної адекватності з англійським оригіналом. Адекватно передано і п'ятистопний ямб. Оригінальною вважаємо риму "клятий" — "виправляти".

Наведені вище приклади свідчать про те, як по-різному можна перекладати. Тому для дослідників відкривається можливість для порівняння. Звичайно ж, важливо починати зіставлення з роботи над підрядником, спробувати самостійно перекласти текст оригіналу. І ось тут-то зустрічаємось з першими труднощами, а саме з архаїчністю мови В.Шекспіра. Тому у пригоді стають коментарі, виноски та спеціальна література. Бажано, перекладаючи твори англійського класика, звертатися до 'Dictionary of Contemporary English".

Виконавши підрядник, беремося до опрацювання художніх перекладів Пантелеймона Куліша, Михайла Старицького, Олександра Будгардта (Юрія Клена), Леоніда Гребінки, Григорія Кочура, Ігоря Костецького та Юрія Андруховича.

Візьмемо для прикладу монолог Гамлета з ІІІ дії трагедії. Герой переживає момент найбільшого розладу свідомості, тому увесь монолог ніби просякнутий сумнівами. Це фактично внутрішній монолог, тому ми не бачимо тут чіткої логіки, герой ставить перед собою безліч питань, серед яких "To be, or not to be, — that. is the question...".

Вражає, як своєрідно кожен з українських перекладачів передав цей шекспірівський рядок. Порівняймо:

"Чи бути, чи не бути, от питання!" (П.Куліш)
"Жити чи не жити — ось що стало руба". (М.Старицький)
"Чи жити чи не жити — ось питання". (О.Бургардт)
"Чи бути, чи не бути? Ось в чім річ". (Л.Гребінка)
"Так. Бути чи не бути — ось питання". (Г.Кочур)
"Буття. Чи — небуття? Отож і запит..." (І.Костецький)
"І от питання — бути чи не бути". (Ю.Андрухович)

Щодо змісту, то він у всіх згаданих перекладачів переданий адекватно. Щодо синтаксису, то більшість перекладачів вмістили питання в одне речення, як і у В.Шекспіра. У Леоніда Гребінки бачимо два речення (питальне і розповідне), він акцентує увагу читача саме на питанні, яке намагається розв'язати Гамлет.

Ігор Костецький пішов далі: у нього вже три речення. Але саме його переклад найточніше передає сумніви головного героя трагедії. Крім того, такі неповні речення дійсно властиві для внутрішнього монологу.

Слідом за Старицьким Будргардт "питає": "Чи жити, чи не жити..." Мабуть, і для письменника-емігранта слово "жити" невипадково дістало перевагу над словом "бути".

Зазначимо, що усі перекладачі слідом за Шекспіром почали з " To be, or not to be...", крім Ю.Андруховича. У нього Гамлет хоча й перебуває у сумнівах, але не втрачає логіки: "І от питання — бути чи не бути". Це речення сприймається як конкретна програма, завдання, план. На нашу думку, Андрухович у наведеній фразі надто осучаснив принца Данії і зробив саме у цій ситуації категоричним, конкретним.

Продовжимо роботу з монологом. Звернемося до рядків, які розкривають суть питання та протиставлення двох понять " To be, or not to be ".

У Куліша читаємо:
Що благородніше в душі: терпіти
Пращі і стріли злющої Фортуни,
Чи збунтуватись проти моря туч
І бунтування їм кінець зробити?..[1]
М.Старицький перекладає так:
Що шляхетніш,
Чи приймати і каміння, й стріли
Од лихої, навісної долі,
Чи повстати на те море туги
Й тим повстанням все скінчити разом?..[7]
Версія О.Бургардта:
Що для душі шляхетніше: терпіти

Всі стріли і каміння злої долі
Чи враз повстати проти моря мук,
їм край поклавши?..[4]
Читаємо у Л.Гребінки:
Що благородніше? Коритись долі
І біль від гострих стріл її терпіти,
А чи, зіткнувшись в герці з морем лиха,
Покласти край йому?..[2]
Григорій Кочур переклав по-своєму:
В чім більше гідності: терпіти мовчки
Важкі удари навісної долі
Чи стати збройно проти моря мук
І край покласти їм борнею?..[6]
У І.Костецького ці роздуми виглядають так:
Про гідність. Бо терпіти — чи це ж гідно?
Огидна доля. В ній пращі. В ній стріли.
То, може, морю горя — збройний спротив?
Сконати, але в битві?..[3]
Версія Ю.Андруховича:
У чому більше гідності: скоритись
Ударам долі і лягти під стріли,
Чи опором зустріти чорні хвилі
Нещасть — і тим спинити їх?..[5]

По-перше, бачимо, що усі перекладачі, на відміну від Шекспіра, ставлять знак питання, а не крапку. Одне шекспірівське речення Л.Гребінка ділить на два. А у І.Костецького ми бачимо сім речень.

На нашу думку, саме в останньому перекладі найкраще передано властивості внутрішнього монологу: сумніви героя, його роздуми, схвильованість.

Хоча перекладач і відступив від оригіналу.

Найбільш точним у доборі лексики був П.Куліш: саме у нього "фортуна", а не "доля", як у решти.

У більшості перекладачів герой готовий стати проти "моря" (туч, туги, мук, лиха, горя), і лише Ю.Андрухович відступив від шекспірівського "sea" і подав метафоричний образ "чорних хвиль", що звучить оригінально і свіжо.

Вражає розмаїття синонімів вислову "to take arms": *"збунтуватись"* (П.Куліш), *"повстати"*(М.Старицький, О.Будргардт, Л.Гребінка), *"стати збройно"* (ГКочур), *"збройний спротив"* (І.Костецький), "*опором зустріти"* (Ю.Андрухович).

Порівняно з іншими М.Старицький більш багатослівний: у його колег-перекладачів доля або "зла", або "злюща", або "навісна", або "огидна". Старицький же характеризує долю двома епітетами: "лиха", "навісна". У всіх згаданий текст Шекспіра вмістився у 4 рядки, у Старицького таких рядків 5.

Повернемося до монологу. Ми ще не знаємо, який вибір зробить Гамлет. Його думки, наштовхуючись одна на одну, забігають вперед. І раптом герой розуміє, що боротьба може закінчитися смертю. Чи лякає це його? Гамлет розмірковує над новим питанням: що є смерть?

Українські письменники адекватно перекладають "To die, to sleep":

"*Умерти — се заснути...*" (П.Куліш) "*Вмерти — сном заснути..*" (М.Старицький) *"Вмерти — це заснути".* (О.Будгардт) "*Умерти — лиш заснути...*" (Л.Гребінка) "*Вмерти — заснуть...*" (Г.Кочур) *"Скін. Спання".* (І.Костецький) *"Заснути, померти..."* (Ю.Андрухович).

Майже всі при перекладі використали дієслова як носії динаміки, і лише І.Костецький — іменники як носії номінації явищ. І хоча він відступив від оригіналу, зміст не змінився. Навпаки, на наш погляд, письменнику найкраще вдалося відтворити роздуми героя.

Щодо пунктуації. У Шекспіра між "to die" та "to sleep" стоїть кома, у більшості перекладачів — тире. У Костецького — крапка. І лише Ю.Андрухович не відмовився від коми, але поміняв порядок слів: спочатку "заснути", лише потім "померти". Важко сказати, чим мотивована така послідовність, залишається тільки висловлювати припущення.

Гамлет замислюється над питаннями: що чекає його? Смерть, на його думку, подібна до сну.

Це немовби занурення у небуття при повній втраті свідомості. Що дасть цей сон? Кожен з письменників адекватно оригіналові перекладає текст Шекспіра. Найбільш лаконічним і ритмізованим є варіант О.Будгардта: "І край всім болям тіла й сотні наших мук".

На мить Гамлет замислюється над тим, що небуття — це жадана мета. Цю думку героя трагедії в перекладі відтворено так:

"Сього кінця жадати нам — побожна". (П.Куліш)
"...такий кінець усім бажаний..." (М.Старицький)
"Це ж мета, якої прагнеш". (О.Будгардт)
"...такий кінець — вершок жадань". (Л.Гребінка)
"Цей кінець жаданий був би кожному". (Г.Кочур)
"Той підсумок завітний". (І.Костецький)
"Така розв'язка цілком годиться". (Ю.Андрухович)

Гамлета лякає небезпека снів, які насняться у загробному житті: хто знає, може, на тому світі переслідуватимуть ще страшніші від земних мук.

Цю невизначеність, сумніви героя, на наш погляд, найкраще переклав Л.Гребінка:

Умерти — лиш заснути!
І спати! Може, й снити? Ось в чім клопіт...[2]

Схвильованість Гамлета Гребінка передає за допомогою знаків оклику.

Цікавим є і переклад І.Костецького:

Смерть. Спання. Спання! І — з сном?
Тут вам і заковика...[3]

Звернімо увагу на повторення слова "спання". Воно здається не випадковим: спочатку смерть асоціюється у Гамлета зі сном, а потім ця думка раптом лякає героя. До речі, знову перекладач вживає іменники замість дієслів, але від цього монолог не втрачає динаміки. Псує враження, на наш погляд, тільки слово "заковика". Так само, як і у П.Куліша — "перепин".

Гамлет розмірковує про те, що заважає на цім світі жити щасливо. І ми розуміємо, що принц переймається не тільки своїми проблемами, у своїх роздумах він перелічує біди Данії, яку сам назвав тюрмою. Українські перекладачі адекватно перекладають оригінал, додаючи ще й свій національний біль, особливо це відчутно у О.Будгардта ("*гнобителева кривда і зневага*"), а також у Г. Кочура ("*ярмо гнобителів*").

Багатослівним і дещо затягнутим здається нам перелік проблем у перекладі І.Костецького:

... бичі і глузди часу
Тут зносити, і тиск, і лайку гордих,
Любови біль, законів зволікання,
Безстиддя установ, і стусани
Заслузі тихій чоботом нікчемства!..[3]

Більш лаконічний і по-сучасному чіткий варіант Ю.Андруховича:

...ці знущання:
Ці утиски верхів, апломб нікчем,
Зневажене кохання, беззаконня,
Нахабство влади, напади на честь….[5]

У версії Ю.Андруховича 15 слів змогли передати те, для чого І.Костецькому знадобилося 23 лексичні одиниці. Крім того, Андруховичу вдалося вкластися у п'ятистопний ямб, у Костецького ж майже у кожному віршовому рядку є додатковий ненаголошений склад, який створює ефект затягнутості.

Ще на початку трагедії Гамлет висловив думку про самогубство. У монолозі, який ми розглядаємо, озвучено думку про позбавлення від усіх

проблем життя за допомогою кинджалу. Чи свідчить це про намір героя покінчити з собою? На нашу думку, Гамлет мав на увазі зовсім інше: він думає про помсту королю Клавдію, саме його життя слід перервати, щоб душогуба було справедливо покарано, щоб відновилась справедливість.

Продемонструємо, як це звучить у перекладацьких версіях:

"*... одним штихом кинджала*
Від усього цього спастися?" (П.Куліш)
"...ножем цим їх позбутись можна..." (М.Старицький)
"Якби він міг оголеним кинджалом Всьому покласти край?" (О.Будргардт)
"...коли б він простим вістрям міг собі Вчинити мир?" (Л.Гребінка)
"...коли удар кинджала усе кінчає?" (Г.Кочур)
"Таж досить шпильки, шпички, так, шпигачки —
І свинству край". (І.Костецький)
"...адже можна
Звичайним лезом зупинити хід
Усіх страждань?" (Ю.Андрухович)

Характерно, що ця думка Гамлета звучить як питання у Куліша, Будргардта, Гребінки, Кочура, Андруховича: питальне речення передає невпевненість, сумніви щодо обраного Гамлетом шляху. У Старицького і Костецького це вже більш схоже на переконання.

Зброю, якою повинно чинитися правосуддя, перекладачі називають "*кинджалом", "вістрям", "лезом", "ножем".* Костецький же і тут оригінальний: у нього бачимо *"шпильку, шпичку, так, шпигачку*". У нього і речення закінчується емоційніше, ніж у колег-перекладачів: *"...і свинству край*".

Задумавши покінчити зі злом, Гамлет вагається. Обставини вимагають від нього рішучої дії, а роздуми немов паралізують волю. Месник надмірно філософує.

У П.Куліша читаємо:
То й радше зносим біди ті, що маєм,
Аніж тікать до інших, нам незнаних.[1]
М.Старицький дав свій варіант перекладу:
І радніш ми тут терпіти лихо,
Ніж порватись до країв незнаних.
У версії О.Бургардта читаємо:
І ми волієм тут терпіти лихо,
Аніж пірнути в лихо невідоме.
У формі питального речення подає цю думку Гамлета Л.Гребінка:
...ми ладніші в звичних бідах жити,

Ніж линути до ще не знаних нам?.[2]
Г.Кочур переклав так:
Миритись легше нам з відомим лихом,
Аніж до невідомого спішити..[6]
У І.Костецького знаходимо:
Ну, й волієм свійське
Нам зло, аніж утечу в те несвійське..[3]
Багатослівним виявився переклад Ю.Андруховича:
/ страх нам каже витерпіти муки
Тутешні, добре знані, й не шукати
Незнаних, потойбічних..[5]

Кожен з варіантів має свої особливості, але в цілому переклад адекватний оригіналу.

Висновки. Поява кожного нового перекладу творів геніального англійця є доказом плідності українського перекладацтва. Це водночас і підтвердження геніальності Вільяма Шекспіра, твори якого упродовж чотирьохсот років зберігають свою актуальність. Ідеально, коли читач знайомиться з творами Вільяма Шекспіра в оригіналі. Та на практиці пересічна більшість читає переклади з англійської, тому від постаті перекладача, від його майстерності, таланту, ерудиції залежить дуже багато.

Завдання перекладача — передати характерні особливості індивідуального стилю В.Шекспіра, глибину думки та емоційний заряд оригіналу.

Поетичний переклад має безліч обмежень, які не всі перекладачі здатні подолати. Слід зазначити, що в деяких перекладах (П. Куліш, І. Костецький) буквальність порушила поетичний текст у значеннєвому та стилістичному плані. Втрата елементів образного ряду в перекладах П. Куліша, І. Костецького призвела до того, що у читачів складається неповноцінна картина образів сонета. Зберегти вихідні алітерації не вдається й там, де потрібно передавати тривожні ноти, в перекладах відчутними є спокійні та плавні. Таким чином, перекладачі не розкривають системних зв'язків слів, тому порушується тональність оригіналу. Труднощі викликає й передача специфічних особливостей політичної та соціальної обстановки, що були порушені В.Шекспіром.

Проаналізувавши переклади трагедії В. Шекспіра «Гамлет» українськими письменниками-перекладачами дійшли висновку, що більше двохсот років існує шекспірологія.

За цей час запропонована величезна кількість різних тлумачень окремих слів, але В.Шекспір й досі є одним з «незрозумілих» письменників свого часу. В.Шекспір використовував мову свого часу з такою творчою

силою, що навіть ранній німецький класицизм та Ґете не змогли ще виразити того, що сказав Шекспір.

Трагедія «Гамлет» - найвідоміша серед шекспірівських шедеврів. Вона відзначається винятковою глибиною, складністю змісту і багатством проблематики.

Автори, які займалися перекладом монологу Гамлета по - різному підійшли до передачі авторського тексту, зокрема,

* "Кулішів переклад більш точний (іноді навіть буквальний), ближчий до першотвору..."

* "Кочурів переклад... не скрізь точний, але адекватний, відповідний першотворові. Гамлетів монолог сприймається як зразок у відтворенні майже всіх відтінків англійської мови. Збережено в перекладі і відповідний високий стиль, і метафори тощо".

*Текст Будргардта "становить майже буквальний переклад з оригіналу; він виконаний доброю мовою, що задовільно передає першотвір".

*"Називаючи І.Костецького "модерністом", "любителем нетрафаретних висловів", Яр Славутич відмічає зниженість лексики перекладача, наближеність її до бурлескної..."

*"Гребінчин переклад надається більше для сцени, для слухача, однак він не знижується до простацтва І.Костецького".

*Щодо перекладу П.Куліша Яр Славутич зазначає, що "в окремих випадках його лексика надто книжна, архаїчна".

*Переклад Ю.Андруховича ближчий до нас в часі. Він оригінальний по-своєму, але потребує шліфовки. Автор цього не приховує і в дусі часу називає свою версію "Гамлет" — №1.

Порівняння семи перекладів монологу Гамлета свідчить про інтерес найкращих, найдосвідченіших українських перекладачів до спадщини В.Шекспіра, про талант та оригінальність творчої манери П.Куліша, О.Бургардта, Л.Гребінки, Г.Кочура, Ю.Андруховича, М.Старицького, І.Костецького, про багатство лексики нашої рідної мови.

Література

1,Шекспир У. Гамлет, принц данський: Переклад П.А.Куліша. Виданий з передмовою і поясненнями Др. Ів.Франка. Львів: Українсько-руська видавнича спілка, 1899. С. 8-9.

2,Шекспір В. Гамлет, принц данський: Пер. з англ. Л.Гребінки. К.: Основи, 2003. 198 с.

3.Шекспір В.Гамлет У пер. Ігоря Костецького // Сучасність: Література, мистецтво, суспільне життя. Мюнхен, 1963. № 12 (36). С.53-63. :

4. Шекспір В. Гамлет, принц данський: Пер. з англ. Ю.Клена / Клен, Юрій. Твори: В 4 т. – Торонто: Фундація імені Юрія Клена, 1960. – Т. 4. – С.120).

5. Шекспір В. Гамлет, принц Данії. Переклад Юрія Андруховича // Четвер. – 2000. – Вип. 10. – С. 2-103.

6. Шекспір В. Гамлет, принц данський: Пер. з англ. Г.Кочура. – К.: «Альтерпрес», 2003. – С. 97.

7. Гамлет. Переклад М. Старицького. Харкіs, «Книгоспілка», 1928, стор. 58.

References:

1.Shekspir, U. (1899). *Gamlet, princ dans'kij [Hamlet, Prince of Denmark]* . L'viv: Ukraïns'ko-rus'ka vidavnicha spilka [in Ukrainian].

2.Shekspir, V. (2003). *Gamlet, princ dans'kij [Hamlet, Prince of Denmark*]. K.: Osnovi [in Ukrainian].

3.Shekspir, V. (1963). Gamlet U per. Igorja Kostec'kogo [Hamlet Translated by Igor Kostetsky]. *Suchasnist': Literatura, mistectvo, suspil'ne zhittja - Modernity: Literature, Art, Social Life*, 12 (36), 53-63. [in Ukrainian].

4. Shekspir, V. (1960). *Gamlet, princ dans'kij [Hamlet, Prince of Denmark]*. (vol. 1-4). Toronto: Fundacija imeni Jurija Klena [in Ukrainian].

5. Shekspir, V. (2000). Gamlet, princ Danii [Hamlet, Prince of Denmark]. *Chetver – Thursday*, 10, 2-103. [in Ukrainian].

6. Shekspir, V. (2003). *Gamlet, princ dans'kij [Hamlet, Prince of Denmark]*. K.: «Al'terpres» [in Ukrainian].

7. *Gamlet* [*Hamlet*]. Харкіs, «Knigospilka» [in Ukrainian].

УДК 811.411.21'36'27-055.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-973-986

Тарнавська Маріанна Марківна старший викладач кафедри східних мов Навчально-наукового гуманітарного інституту Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0165-894X

Задко Тетяна Петрівна старший викладач кафедри східних мов Навчально-наукового гуманітарного інституту Національної академії Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2114-2991

ФЕМІНІТИВИ В СУЧАСНІЙ СТАНДАРТНІЙ АРАБСЬКІЙ МОВІ: ГРАМАТИЧНИЙ ТА СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІРИ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження граматичних та соціолінгвістичних аспектів функціонування фемінітивів у сучасній стандартній арабській мові. Актуальність теми зумовлена посиленням уваги світової спільноти до питань гендерної рівності та прагненням до формування гендерно чутливого мовного простору. У межах антропоцентричної парадигми лінгвістики дослідження фемінітивів розглядається як важливий напрям соціолінгвістичних і психолінгвістичних пошуків, спрямованих на з'ясування взаємозв'язку між мовою, соціальними ролями та культурними стереотипами.

У роботі висвітлено основні моделі утворення фемінітивів в арабській мові. Визначено, що базовою одиницею граматичної системи арабської мови є форма чоловічого роду, тоді як жіночий рід розглядається як похідний і морфологічно маркований. Така структурна асиметрія відображає історично закріплений андроцентризм мовної системи. Особливу увагу приділено вивченню соціокультурних чинників, які впливають на вживання фемінітивів у різних комунікативних сферах, зокрема в офіційному, професійному та медійному дискурсах.

Результати дослідження засвідчують, що попри наявність регулярних морфологічних моделей творення фемінітивів, у формальному арабському мовленні переважають форми чоловічого роду, які виконують функцію нейтральних.

Аналіз сучасних ужиткових практик доводить поступове розширення вживання фемінітивів у ЗМІ, освіті та державному управлінні, однак цей процес залишається нерівномірним і залежним від культурно-релігійного контексту.

Зроблено висновок, що арабська мова, як система з граматично закріпленою категорією роду, потребує цілеспрямованого осмислення механізмів мовного репрезентування гендеру. Формування збалансованого підходу до використання фемінітивів сприятиме не лише подоланню лінгвістичного андроцентризму, а й утвердженню принципів гендерної рівності в арабомовному соціумі.

Ключові слова: фемінітиви, сучасна стандартна арабська мова, категорія роду, гендерна упередженість мови, соціолінгвістика.

Tarnavska Marianna Markivna Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages of Educational and Scientific Humanitarian Institute of National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0165-894X

Zadko Tetiana Petrivna Senior Lecturer at the Department of Oriental Languages of Educational and Scientific Humanitarian Institute of National Academy of the Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2114-2991

FEMINITIVES IN MODERN STANDARD ARABIC: GRAMMATICAL AND SOCIOLINGUISTIC DIMENSIONS

Abstract. The article presents a comprehensive study of the grammatical and sociolinguistic aspects of the feminitives functioning in Modern standard Arabic. The relevance of the topic is due to the increased attention of the world community to issues of gender equality and the desire to form a gender-sensitive language environment. Within the framework of the anthropocentric paradigm of linguistics, the study of the feminitives is considered an important direction of sociolinguistic and psycholinguistic research aimed at clarifying the relationship between language, social roles and cultural stereotypes.

The paper highlights the main models of feminitives formation in the Arabic language. It is established that the masculine form serves as the basic unit of the Arabic grammatical system, whereas the feminine is considered derivative and morphologically marked. This structural asymmetry reflects the historically entrenched androcentrism of the linguistic system. Special attention is paid to the sociocultural factors influencing the use of feminine forms across various communicative domains, including official, professional, and media discourse.

The research results indicate that despite the presence of regular morphological models for forming feminitives, masculine forms prevail in formal Arabic speech, functioning as gender-neutral. Analysis of contemporary usage

practices demonstrates a gradual expansion in the use of feminine forms in media, education, and government affairs; however, this process remains uneven and dependent on the cultural and religious context.

The study concludes that Arabic, as a system with a grammatically established gender category, requires a purposeful revision of the linguistic gender representation mechanisms. Developing a balanced approach to the use of feminine forms will contribute not only to overcoming linguistic androcentrism but also to promoting the principles of gender equality within Arabic-speaking society.

Keywords: feminitives, the Modern Standard Arabic Language, grammatical gender, gender bias in a language, Sociolinguistics.

Постановка проблеми. Проблематика гендерної рівності у сучасному світі посідає чільне місце серед глобальних викликів людства. Однією з 17 Цілей сталого розвитку, визначених у резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року», є досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок і дівчат [1]. Ця мета знаходить своє продовження в резолюції Ради Безпеки ООН №1325 «Жінки, мир, безпека», де увага акцентується на необхідності забезпечення повної та рівноправної участі жінок у процесах ухвалення рішень, у тому числі в питаннях безпеки, оборони та державного управління [2]. На цьому тлі зростає актуальність формування гендерно чутливого мовного середовища, яке б забезпечувало рівноправне мовне представлення жінок і чоловіків.

У XX столітті лінгвістика набула виразного антропоцентричного спрямування, що спричинило формування низки міждисциплінарних напрямів – соціолінгвістики, психолінгвістики, лінгвокультурології, теорії комунікації та дискурсу. Ці підходи вивчають мову не як ізольовану систему, а як живий механізм людської взаємодії, що відображає соціальні відносини, цінності та ідентичності. У цьому контексті особливої ваги набули дослідження гендерної диференціації мовлення, виявлення відмінностей жіночої та чоловічої мовної поведінки, а також дослідження фемінітивів – назв осіб жіночої статі, що позначають професійні та соціальні ролі [3].

Феміністичні рухи другої половини XX століття започаткували масштабні культурні й мовні трансформації, спрямовані на подолання прихованої дискримінації в мові. Саме тоді в лінгвістиці виникли концепції гендерно нейтральної мови, критика андроцентризму мовних систем і прагнення до реформування граматичних і лексичних норм. Унаслідок цього в низці європейських мов (англійській, французькій, німецькій)

почали активно впроваджуватися стратегії мовної рівності, тоді як інші – зокрема арабська – демонструють певний опір через структурні й культурні чинники [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній гендерній лінгвістиці виокремлюють кілька основних напрямів. Перший розглядає соціальну природу мовлення жінок і чоловіків у контексті перерозподілу соціальної влади[5; 6; 7]. Другий, соціопсихолінгвістичний, зосереджується на дослідженні мовленнєвої поведінки статей [8; 9]. Третій – когнітивний – пояснює гендерні відмінності через особливості пізнавальних процесів [10; 11]. Згодом ці підходи розвинулися у ширшу класифікацію, яка включає соціолінгвістичні, феміністичні, психолінгвістичні, когнітивні, контрастивно-культурологічні та біодетерміністські дослідження. Їх об'єднує спільна мета – з'ясувати, яким чином стать виявляється в мові, як у мовленні відображаються соціальні ролі, культурні стереотипи та способи мовного репрезентування жінок і чоловіків [12].

Формування гендерно чутливого мовного простору є не лише проявом соціальної справедливості, а й важливою складовою розвитку сучасної лінгвістичної думки. Особливого значення набуває дослідження цих процесів у мовах із виразною граматичною категорією роду, таких як арабська, де питання фемінізації мовних засобів безпосередньо пов'язане з культурними та релігійними традиціями.

Метою статті є комплексне дослідження граматичних та соціолінгвістичних особливостей утворення та функціонування фемінітивів у сучасній стандартній арабській мові.

Виклад основного матеріалу. Усі мови світу, як правило, відносять до одного з трьох типів:

– мови без граматичного роду (так звані безстатеві мови), де категорія роду відсутня, натомість використовуються інші класифікації, як то «істота/неістота»;

– мови з природним родом, в яких категорія роду граматично не поширюється на всі іменники, а реалізується лише через особові займенники та лексику на позначення осіб;

– мови з граматичним родом, де всі іменники відносяться до визначеного роду (чоловічого, жіночого або середнього), а прикметники й займенники узгоджуються з ними [5].

У сучасній стандартній арабській мові категорія роду охоплює як реальний (семантичний), так і нереальний (граматичний) плани вираження. Відповідно, виокремлюють імена **істинного чоловічого та жіночого роду** (المذكّر الحقيقي та المؤنّث الحقيقي), тобто такі, що позначають істот (людей чи тварин) чоловічої та жіночої статі: طالبٌ – *студент*, كلبٌ – *пес*, محمّدٌ –

Мухаммад (ім'я чоловіка), فتاةٌ – *дівчинка,* فاطمةٌ – *Фатима (ім'я жінки),* ناقةٌ – *верблюдиця;* а також – **неістинного чоловічого та жіночого роду** (المذكّر المجازي та المؤنّث المجازي), рід яких визначається не за семантичною ознакою, а за граматичною традицією або морфологічною формою. Так, слова كتابٌ – *книга,* بحرٌ – *море,* هاتفٌ – *телефон* належать до категорії чоловічого роду, а شمسٌ – *сонце,* سيارةٌ – *автомобіль,* رجلٌ – *нога* – до категорії жіночого роду, не маючи відношення до жодного із природних гендерів. В межах цієї класифікації виокремлюють також категорію **формального жіночого роду** (المؤنّث اللفظي), до якого відносять імена на позначення осіб чоловічої статі, які мають характерний морфологічний показник жіночого роду; зокрема, імена حمزة – *Хамза,* زكرياء – *Закарія,* أسامة – *Осама* є традиційними арабськими чоловічими іменами, водночас вони містять закінчення-маркери лексичних одиниць жіночого роду – ة (التأء المربوطة / *at-taa' al-marbutah*) та اء (ألف التأنيث الممدودة / *alif at-ta'niith al-mamduudah*), тож формально відносяться саме до нього [13].

В арабській граматичній традиції вихідним вважається чоловічий рід, тоді як жіночий розглядається як похідний. Відтак, слова чоловічого роду не потребують спеціальних морфологічних ознак, адже саме вони становлять базову форму. Натомість для позначення жіночого роду необхідні додаткові морфологічні маркери, які сигналізують про відхилення від «нормативного» маскулінного зразка. Саме ця системна асиметрія зумовлює існування різних моделей утворення фемінітивів, що відображають як морфологічну, так і соціокультурну диференціацію статей [13; 14; 15].

Афіксальна модель є найпоширенішим і найпродуктивнішим типом творення фемінітивів у сучасній стандартній арабській мові. Основним маркером жіночого роду виступає ة (التأء المربوطة / *at-taa' al-marbutah*), що приєднується до основи імені чоловічого роду [13; 14; 15; 16; 17]: طالبٌ – طالبةٌ (*студент – студентка*), زوجٌ – زوجةٌ (чоловік – дружина), مديرٌ – مديرةٌ (директор – директорка). Крім того, для маркування імен жіночого роду на позначення ознак також використовується ى (أَلِف التَّأنِيْث المَقْصُورَة / *alif at-ta'niith al-maqsuurah*) [13; 14; 15; 17]: عطشانٌ – عطشى (*спраглий – спрагла*), كسلانٌ – كسلى (*ледачий – ледача*), جوعانٌ – جوعى (*голодний – голодна*), كبرى – أكبرُ (*більший – більша*), الأجملُ – الجملى (*найгарніший – найгарніша*); а також اء (ألف التأنيث الممدودة / *alif at-ta'niith al-mamduudah*) [13; 14; 15; 17]: أحمرُ – حمراءُ (*червоний – червона*), أعمى – عمياءُ (*сліпий – сліпа*), أبيضُ – بيضاءُ (*білий – біла*). Зазначені моделі фіксують граматичне узгодження форми лексичної одиниці з істинним родом, не змінюючи структуру кореня.

Внутрішньокоренева модель творення фемінітивів полягає у зміні вокалізму в межах вихідної кореневої морфеми на позначення чоловічого

роду без додавання афіксів. Такий тип вважається менш продуктивним, однак зберігається у традиційній лексиці, зокрема у парних номінаціях осіб [14; 18]: أخٌ – أختٌ (*брат – сестра*), عريسٌ – عروسٌ (*наречений – наречена*), ابنٌ – بنتٌ (*син – донька*).

Лексико-семантична модель передбачає використання окремих лексем, що не мають спільного кореня, але співвідносяться за значенням, тобто родова опозиція в подібних випадках реалізується не морфологічно, а виключно на семантичному рівні. Наприклад: رجلٌ – امرأةٌ (*чоловік – жінка*), ثورٌ – بقرةٌ (*бик – корова*), فرسٌ – حصانٌ (*кінь – кобила*). Подібні форми вважаються свідченням історичного розмежування гендерів, яке існувало ще до виокремлення граматичних маркерів [14; 18].

Аналітична модель, або **модель складеної номінації** характерна для нових, зокрема, професійних номінацій, коли усталений фемінітив відсутній, а використання афіксальної моделі не є можливим. В таких випадках пропонується вживати описовий зворот, що уточнює стать [16; 18]: امرأةُ الضابطِ – *офіцерка* (дослівно: *жінка-офіцер*), سيدةُ الوزيرِ – *міністерка* (дослівно: *пані міністр*), المدرّس من النساءِ *викладачка* (дослівно: *викладач із жінок*).

Наведені моделі є свідченням поєднання в сучасній стандартній арабській мові традиційної морфологічної стабільності із соціолінгвістичною адаптивністю. З одного боку, граматична категорія роду зберігає свою формальну чіткість, а з іншого – з'являються нові моделі, що відображають змінені соціокультурні реалії та тенденцію до нейтралізації мовного андроцентризму в сучасному дискурсі.

Науковці наполягають на тому, що мови із граматичним родом, до яких відноситься зокрема і сучасна стандартна арабська мова, породжують упереджене ставлення до осіб певної статі, відтак впливаючи на зниження загального рівня гендерної збалансованості [5]. Водночас, питання про те, чи, дійсно, арабська мова є гендерно упередженою, залишається предметом активних наукових дискусій.

Як зазначено вище, сучасна стандартна арабська мова має граматичну категорію роду, що розповсюджується на імена (іменники, прикметники, займенники), дієслова, числівники й узгоджувальні форми. Також, згідно з класичною граматичною традицією, чоловічий рід вважається основним, тоді як жіночий – похідним, що маркується морфологічно (зокрема, за допомогою афіксів). Це саме по собі створює певну асиметрію між родами, а відтак – підґрунтя до розвитку гендерної нерівності в соціумі.

Про гендерну упередженість арабської зокрема свідчить **домінування чоловічого роду як універсальної норми**. У більшості офіційних, освітніх і релігійних контекстів форми чоловічого роду використовуються як

нейтральні. Наприклад, лексичні одиниці у формі множини чоловічого роду, як то معلمونَ – *вчителі*, طلابٌ – *студенти*, أصدقاءُ – *друзі*, можуть вживатися як для позначення груп чоловіків, так і змішаних груп (які включають представників обох статей). Водночас, лексеми у формі множини жіночого роду, зокрема معلماتٌ – *вчительки*, طالباتٌ – *студентки*, صديقاتٌ – *подруги*, вживаються лише в тому випадку, коли йдеться про групу осіб виключно жіночої статі. Така асиметрія свідчить про те, що жіночий рід системно сприймається як такий, що потребує маркування, а відтак – є винятковим, вторинним; тоді як чоловічий рід виступає загальновизнаною нормою [18].

На думку фахівців із психології розвитку, сприйняття гендерних ролей закладається з дитинства – через освіту та оточення. Тож, мова, в якій лексичні одиниці у формі чоловічого роду використовуються не лише для позначення осіб чоловічої статі, а й як родові поняття, здатна змінювати дитяче сприйняття світу, а відтак – впливати на людину й у дорослому віці. Науковець Паскаль Жига переконаний, що діти з раннього віку схильні асоціювати лексичні одиниці у формі чоловічого роду із чоловіками, юнаками та хлопцями та не сприймають їх як такі, що можуть позначати поняття, пов'язані із жінками та дівчатами. За його гіпотезою це явище здатне підживлювати гендерну нерівність. Це, зокрема, проявляється у сфері професійної діяльності людини, де назви професій, вжиті у формі чоловічого роду сприймаються, як такі, що не підходять жінкам: مهندسٌ – *інженер*, طيارٌ – *пілот*, شرطيٌ – *поліцейський*; та навпаки – вживання окремих назв професій у формі жіночого роду, як то ممرضةٌ – *медсестра*, قابلةٌ – *акушерка*, مضيفةٌ – *стюардеса*, значно зменшує кількість чоловіків, охочих працювати у цих сферах, через хибне сприйняття професій, як виключно жіночих [19].

Обмежене визнання та використання фемінітивів у формальних контекстах також вважається проявом гендерної упередженості. Попри те, що сучасна стандартна арабська мова має регулярні морфологічні моделі творення фемінітивів, у багатьох офіційних текстах та документах форми на позначення жіночої статі не використовуються, натомість вживаються форми виключно чоловічого роду для позначення представників обох гендерів, зокрема і жінок [20]. Так, назви професій, військові чи політичні звання часто вживаються у формі чоловічого роду, навіть коли йдеться про жінку на відповідній посаді. Наприклад, ضابطٌ بحريٌ – *офіцер військово-морського флоту* – офіційна номінація звання, яке у 2023 році отримала принцеса Сара бінт Фейсал бін Фахд бін Мухаммад бін Абдулазіз Аль Сауд (Королівство Саудівська Аравія) [21], كابتنُ طيرانٍ – *капітан літака* – назва посади Го Сін'ю, пілотеси Китайських Східних Авіаліній, в арабських

засобах масової інформації [22], عميدُ كليةِ العلوم – *декан факультету природничих наук* – офіційна номінація посади пані Абір Аль-Ільм ад-Дін в Університеті Танта [23]. Також, у багатьох країнах Арабського Світу, не зважаючи на офіційне залучення жінок до проходження військової служби, перелік військових звань в офіційних документах наведений виключно у формі чоловічого роду [16]. Це демонструє не стільки граматичну, скільки соціолінгвістичну упередженість, коли престижні чи владні позиції позначаються у мові через форми чоловічого роду.

Дослідники також зосереджують свою увагу на **негативній семантиці** низки **лексем на позначення жіночого роду**. Йдеться про слова, які після переходу з категорії чоловічого роду до жіночого отримують небажані чи навіть принизливі конотації. Наприклад, حيٌّ (*живий*) – حيةٌ (*жива* / також *змія*), مصيبٌ (*правильний, той, хто має рацію*) – مصيبةٌ (*та, що має рацію* / також *біда, нещастя*), قاضيٌ (*суддя* чоловічої статі) – قاضيةٌ (*суддя* жіночої статі / також *фатальний удар, пекло*), أحمرُ (*червоний*) – حمراءُ (*червона* / також *назва хвороби рослин*). Подібні збіги семантичних полів створюють підсвідоме знецінення ролі жінок у мові [15; 17; 24].

На думку низки науковців **граматична категорія роду** сучасної стандартної арабської мови також **містить певне ідеологічне навантаження**, оскільки може відтворювати ієрархічне бачення гендерів, закріплене в культурі: маскулінне сприймається як універсальне, активне, раціональне, тоді як жіноче – конкретне, пасивне чи емоційне. Це співвідноситься з патріархальними моделями соціального устрою, в яких жінкам історично відводилася другорядна роль [18; 20].

Водночас, у роботах лінгвістів-дослідників арабської мови наведено і контраргументи щодо її гендерної упередженості. Зокрема, науковці відзначають **морфологічну системність та прозорість категорії роду** сучасної стандартної арабської мови. Форми жіночого роду утворюються за стабільними моделями й не мають виняткових обмежень, тобто вони є не виключенням, а логічним продовженням чоловічого, а формальні граматичні відмінності між родами не є ієрархічними, а виступають засобом класифікації, подібно до категорій числа чи виду [15]. Крім того, зважаючи на те, що категорія роду вважається граматичним маркером біологічної статі живих істот, для іменників на позначення неістот гендер є вторинною граматичною категорією, тож не надає лексичним одиницям додаткового семантичного навантаження та не впливає на їхнє функціонування у мові [18].

Також науковці наполягають на тому, що **категорія роду** в арабській мові **є історично мотивованою** та не відображає соціальних упереджень, оскільки сформувалася задовго до сучасних уявлень про гендер. Традиційне

вживання чоловічого роду як базового свідчить виключно про економію мовних засобів, адже не передбачає використання додаткових афіксів чи лексем, тоді як жіночий вимагає спеціальних морфем для маркування [15]. На користь цієї тези також свідчить наявність в сучасній стандартній арабській мові лексичних одиниць, початкова форма яких позначає істоту саме жіночої статі: ثعلبٌ – *лисиця*, ضبعٌ – *гієна*, عقربٌ – *скорпіон*, тоді як форми чоловічого роду є похідними [18]: ثعلبانٌ, ضبعانٌ та عقربانٌ відповідно.

Крім того, актуальні лінгвістичні дослідження свідчать про **динамічність** сучасної стандартної арабської мови та її **здатність до адаптації**. Гнучкість та відкритість до соціальних змін, зокрема, проявляється у дедалі частішому використанні форм жіночого роду для позначення назв професій, військових чи політичних звань не лише у засобах масової інформації, а й в офіційних текстах та документах [20]: سفيرة جمهورية مصر العربية – *Надзвичайний і Повноважний Посол Арабської Республіки Єгипет* (слово «посол» арабською мовою вжито у формі жіночого роду) – офіційна номінація посади пані-посла Абір Аль-Ільм ад-Дін [25]; ضابطةُ الشرطةِ – *офіцерка поліції* – в переважній більшості новинних повідомлень на офіційних сторінках Організації Об'єднаних Націй вживається саме форма жіночого роду для номінації офіцерів жіночої статі; وزيرةٌ للخارجيةِ والمغتربينَ – *Міністерка закордонних справ та у справах біженців* – офіційна назва посади в Палестинській національній адміністрації, яку наразі обіймає пані Варсен Агабекян [26]. Це свідчить про входження фемінітивів до мовленнєвої норми не лише на рівні неофіційного спілкування, але й в офіційному дискурсі.

Науковці також наполягають на **соціокультурному, а не лінгвістичному походженні гендерних упереджень** у мові. Наявні негативні стереотипи, що приписують сучасній стандартній арабській мові, значною мірою зумовлені культурними й соціальними контекстами, а не граматичною системою, тобто мова та наявні в ній мовні засоби лише відображають соціальні структури, а не визначають їх [18]. Мовна система здатна виражати як патріархальні, так і феміністичні дискурси, залежно від намірів мовця. Низка науковців, зокрема, звертають увагу на те, що в Корані, священній книзі мусульман, 26 віршів присвячено жінкам та жіночності та лише 7 – чоловікам та маскулінності [27]. На противагу тезі щодо негативної конотації лексем на позначення жіночої статі лінгвісти наводять чисельні приклади негативної семантики лексичних одиниць й у формі чоловічого роду: بخلٌ – *жадібність*, موتٌ – *смерть*, جوع – *голод*; а також відзначають, що існує значний шар лексики у формі жіночого роду на позначення позитивних явищ: جنّةٌ – *рай*, قدّاسةٌ – *святість*, معرفةٌ – *знання, пізнання* [18].

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що фемінітиви в сучасній стандартній арабській мові становлять не лише граматичну, а й соціолінгвістичну категорію, тісно пов'язану з культурними, релігійними та ідеологічними чинниками. В арабській граматичній традиції зберігається асиметрія між родами: чоловічий рід є немаркованим, універсальним, тоді як жіночий має статус похідного та позначається спеціальними морфологічними маркерами. Ця структурна нерівність зумовлює гендерну упередженість, зокрема у формальних і професійних контекстах.

Попри наявність усталених морфологічних моделей утворення фемінітивів (афіксальної, внутрішньокореневої, лексико-семантичної та аналітичної), їх фактичне використання обмежене низкою соціокультурних чинників. У публічному, офіційному та медійному дискурсах лексеми у формі чоловічого роду часто залишаються домінантними навіть у випадках, коли йдеться про жінок. Така мовна практика відображає патріархальні установки суспільства й підсилює гендерну нерівність.

Водночас, динаміка сучасного арабського суспільства, зростання ролі жінки у державному, військовому та академічному житті сприяють поступовій зміні мовних норм.

З'являються нові фемінітиви, формується прагнення до гендерно нейтральної та інклюзивної комунікації. Тож, сучасна стандартна арабська мова, зберігаючи структурну стабільність, демонструє здатність до адаптації до сучасних соціокультурних реалій.

Отже, вивчення фемінітивів у сучасній стандартній арабській мові відкриває перспективи для подальших досліджень у площині гендерної лінгвістики, зокрема – у вивченні мовних стратегій подолання андроцентризму, порівняльному аналізі тенденцій розвитку арабської та інших мов на шляху до досягнення рівного представництва обох гендерів у мові й мовленні, а також у розробленні принципів гендерно чутливої комунікації в офіційній і публічній сферах.

Література:

1. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН від 21.10.2015 №A/RES/70/1. URL: https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku (дата звернення: 07.10.2025).

2. Резолюція Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека». *Національна соціальна сервісна служба України*. URL: https://nssu.gov.ua/genderna-rivnist/rezolyuciya-radi-bezpeki-oon-1325 (дата звернення: 07.10.2025).

3. Сваричевська А. Фемінітиви і гендерне мовознавство з позицій феміністської лінгвістики. *AcademiaEdu*. URL: https://www.academia.edu/127690747/Feminitives_and_gender_linguistics_from_the_position_of_feminist_linguistics (дата звернення: 08.10.2025).

4. Alsanad H. Gender Neutrality in Language: From Theory to Practice. *Arts for Linguistic & Literary Studies*. 2025. Vol. 2, no. 7. P. 586–605. URL: https://doi.org/10.53286/arts.v7i2.2554 (date of access: 08.10.2025).

5. Bluck E. What is gendered language bias, and how can we reduce bias in job descriptions? *MeVitae*. URL: https://www.mevitae.com/blog/gendered-language-bias (date of access: 27.09.2025).

6. Gender Bias in Word Embeddings: A Comprehensive Analysis of Frequency, Syntax, and Semantics / A. Caliskan et al. *arXiv.org*. URL: https://arxiv.org/abs/2206.03390 (date of access: 08.10.2025).

7. Jaber R. Language and Identity in Iraqi Arabic: A Gender-Based Study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. URL: https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.2.11 (date of access: 08.10.2025).

8. Bajri I. Gender Differences in the Use of Linguistic Forms in the Speech of Men and Women in the Saudi Context. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. URL: https://doi.org/10.33193/JALHSS.85.2022.753 (date of access: 08.10.2025).

9. Kosovych O. Comparative Analysis of Gender Models of Speech Activity in English and Ukrainian Languages. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Vol. 31 (70), no. 3. P. 130–135. URL: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-1/23 (date of access: 08.10.2025).

10. Kostina T., Drozdova D., Bulakh I. Gender Features of Verbal Representation of the Concept «Gender Inequality» by University Students. *East European Journal of Psycholinguistics*. URL: https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.1.kos (date: 08.10.2025).

11. Kostusiak N., Navalna M., Mezhov O. The Functional-Cognitive Category of Femininity in Modern Ukrainian. *Cognitive Studies | Études cognitives*. URL: https://doi.org/10.11649/cs.2310 (date of access: 08.10.2025).

12. Рахімова О., Лебедєва Л. Ґендерні дослідження в мовознавстві. *Реалізація гендерної політики на сучасному етапі розвитку суспільства: стан, проблеми, перспективи*: Зб. пр. міжнар. науково-практ. конф., м. Хмельницький, 25 квіт. 2018 р. Хмельницький, 2018. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2682964-baaa-4cd3-a77a-348ebb5c853a/content (дата звернення: 08.10.2025).

13. Ibnulyemen. The Gender of Arabic Nouns. *Arabic Language Blog | Language and Culture of the Arabic-Speaking World*. URL: https://blogs.transparent.com/arabic/the-gender-of-arabic-nouns-1/ (date of access: 29.09.2025).

14. Alkrarha A. M. The Masculine and the Feminine in Arabic and the Illusion of the Unnecessary Proliferation of Words. *English Linguistics Research*. 2022. Vol. 11, no. 1. P. 42. URL: https://doi.org/10.5430/elr.v11n1p42 (date of access: 22.10.2025).

15. Al-Lugha B. Why Does Arabic Have Gendered Words? *Medium*. URL: https://medium.com/@bayt.al.lugha/why-does-arabic-have-gendered-words-a53f752432b6 (date of access: 22.10.2025).

16. Тарнавська М. Військові звання жінок-військовослужбовиць в аспекті перекладу з української на сучасну арабську літературну мову. *Закарпатські філологічні студії*. 2023. Т. 2, № 28. С. 166–170. URL: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.31 (дата звернення: 27.10.2025).

17. Hammad U. The Feminine in the Structure of the Arabic Language: An Analytical Semantic Study. *Academia.edu*. URL: https://www.academia.edu/102378186/The_Feminine_in_the_ Structure_of_the_Arabic_Language_An_Analytical_Semantic_Study (date of access: 27.10.2025).

18. Al-haq F., Salah R. Gender in Arabic. From a Language Planning Perspective. *ResearchGate*. URL: https://www.researchgate.net/publication/313180022_Gender_in_Arabic_From_a_Language_Planning_Perspective (date of access: 23.09.2025).

19. Lazzarotto C. A roadmap to gender in language. *NCCR Evolving Language*. 2024. URL: https://evolvinglanguage.ch/a-roadmap-to-gender-in-language/ (date of access: 27.09.2025).

20. Alaedine R. Gender and the Arabic Language. *Kohl: a Journal for Body and Gender Research*. URL: https://kohljournal.press/gender-and-arabic-language (date of access: 27.10.2025).

21. برنامج صباح السعودية. تعرف على أول امرأة سعودية تحصل على رتبة ضابط بحري ثاني تجاري وما سبب اختيارها لتخصص الملاحة البحرية؟ *YouTube*. 2023. URL: https://www.youtube.com/watch?v=V5SkbWFXFeM (تاريخ الوصول: 23.09.2025).

22. اليوم العالمي للمرأة. يوم في حياة امرأة كابتن طيران. *صحيفة الشعب اليومية أونلاين*. URL: https://arabic.people.com.cn/n3/2024/0308/c31656-20142445.html (تاريخ الوصول: 23.09.2025)

23. تعيين الدكتورة عبير علم الدين عميدًا لكلية العلوم بجامعة طنطا. *جامعة طنطا*. URL: https://tanta.edu.eg/News_Details.aspx?id=25984 (تاريخ الوصول: 23.09.2025).

24. Feminization in the Arabic language. *Arabic Blog*. URL: https://earabiclearning.com/blog/2014/03/feminization-in-arabic-language/ (date of access: 27.10.2025).

25. السفيرة المصرية في موريشيوس تلتقي بوزير الخارجية والتكامل الإقليمي. *وزارة الخارجية*. URL: https://www.mfa.gov.eg/ar/Ministers/Details/MissionsNews/2486 (تاريخ الوصول: 23.09.2025).

26. فارسين أغابكيان. أول امرأة تقود الدبلوماسية الفلسطينية. *الجزيرة نت*. URL: https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2025/6/25/فارسين-أغابكيان-أول-امرأة-تقود (تاريخ الوصول: 23.09.2025).

27. عمر أ. اللّغة واختلاف الجنسين. *مكتبة لسان العرب*. URL: https://www.lisanarb.com/2022/01/pdf_732.html (تاريخ الوصول: 23.09.2025).

References:

1. Peretvorennia nashoho svitu: Poriadok dennyi u sferi staloho rozvytku do 2030 roku: Rezoliutsiia Heneralnoi Asamblei OON vid 21.10.2015 №A/RES/70/1 [Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: Resolution adopted by the UN General Assembly on 21.10.2015 №A/RES/70/1]. (2018). Retrieved from: https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvyt ku-do-2030-roku [in Ukrainian].

2. Rezoliutsiia Rady Bezpeky OON 1325 «Zhinky, myr, bezpeka» [UNSCR 1325 and the women, peace and security agenda]. (n. d.). *Natsionalna sotsialna servisna sluzhba Ukrainy – National Social Service of Ukraine*. Retrieved from: https://nssu.gov.ua/genderna-rivnist/rezolyuciya-radi-bezpeki-oon-1325 [in Ukrainian].

3. Svarychevska A. (2021). Feminityvy i henderne movoznavstvo z pozytsii feministskoi linhvistyky [Feminitives and gender linguistics from the position of feminist linguistics]. *AcademiaEdu*. Retrieved from: https://www.academia.edu/127690747/Feminitives_and_gender_linguistics_from_the_position_of_feminist_linguistics [in Ukr].

4. Alsanad H. (2025). Gender Neutrality in Language: From Theory to Practice. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(2), 586-605. Retrieved from: https://doi.org/10.53286/arts.v7i2.2554 [in Arabic].

5. Bluck E. (n. d.). What is gendered language bias, and how can we reduce bias in job descriptions? *MeVitae*. Retrieved from: https://www.mevitae.com/blog/gendered-language-bias [in English].

6. Gender Bias in Word Embeddings: A Comprehensive Analysis of Frequency, Syntax, and Semantics / A. Caliskan et al. (2022). *arXiv.org*. Retrieved from: https://arxiv.org/abs/2206.03390 [in English].

7. Jaber R. (2022). Language and Identity in Iraqi Arabic: A Gender-Based Study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. Retrieved from: https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.2.11 [in English].

8. Bajri I. (2022). Gender Differences in the Use of Linguistic Forms in the Speech of Men and Women in the Saudi Context. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. Retrieved from: https://doi.org/10.33193/JALHSS.85.2022.753 [in English].

9. Kosovych O. (2020). Comparative Analysis of Gender Models of Speech Activity in English and Ukrainian Languages. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific notes of V. I. Vernadsky Taurida National University, Series: Philology. Social Communications*, 3 (31(70)), 130-135. Retrieved from: https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.3-1/23 [in English].

10. Kostina T., Drozdova D., Bulakh I. (2020). Gender Features of Verbal Representation of the Concept «Gender Inequality» by University Students. *East European Journal of Psycholinguistics*. Retrieved from: https://doi.org/10.29038/eejpl.2022.9.1.kos.

11. Kostusiak N., Navalna M., Mezhov O. (2020). The Functional-Cognitive Category of Femininity in Modern Ukrainian. *Cognitive Studies | Études cognitives*. Retrieved from: https://doi.org/10.11649/cs.2310 [in English].

12. Rakhimova O., Lebedieva L. (2018). Genderni doslidzhennia v movoznavstvi [Gender Studies in Linguistics]. *Realizatsiia hendernoi polityky na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva: stan, problemy, perspektyvy – Implementation of Gender Policy at the Current Stage of Social Development: State, Challanges, and Prospects*: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Khmelnytskyi. Retrieved from: https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2682964-baaa-4cd3-a77a-348ebb5c853a/content [in Ukrainian].

13. Ibnulyemen. (2018). The Gender of Arabic Nouns. *Arabic Language Blog | Language and Culture of the Arabic-Speaking World*. Retrieved from: https://blogs.transparent.com/arabic/the-gender-of-arabic-nouns-1/ [in English].

14. Alkrarha A. M. (2022). The Masculine and the Feminine in Arabic and the Illusion of the Unnecessary Proliferation of Words. *English Linguistics Research*, 1(11), 42. Retrieved from: https://doi.org/10.5430/elr.v11n1p42 [in English].

15. Al-Lugha B. (2025). Why Does Arabic Have Gendered Words? *Medium*. Retrieved from: https://medium.com/@bayt.al.lugha/why-does-arabic-have-gendered-words-a53f752432b6 [in English].

16. Tarnavska M. (2023) Viiskovi zvannia zhinok-viiskovosluzhbovyts v aspekti perekladu z ukrainskoi na suchasnu arabsku literaturnu movu [Military Ranks of Female Personnel in the Aspect of Translation from Ukrainian into Modern Standard Arabic Language]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 28(2), 166-170. Retrieved from: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.28.2.31 [in Ukrainian].

17. Hammad U. (2022). The Feminine in the Structure of the Arabic Language: An Analytical Semantic Study. *Academia.edu*. Retrieved from: https://www.academia.edu/102378186/The_Feminine_in_the_Structure_of_the_Arabic_Language_An_Analytical_Semantic_Study [in English].

18. Al-haq F., Salah R. (2012). Gender in Arabic. From a Language Planning Perspective. *ResearchGate*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/313180022_Gender_in_Arabic_From_a_Language_Planning_Perspective [in English].

19. Lazzarotto C. (2024). A roadmap to gender in language. *NCCR Evolving Language*. Retrieved from: https://evolvinglanguage.ch/a-roadmap-to-gender-in-language/ [in English].

20. Alaedine R. (2022). Gender and the Arabic Language. *Kohl: a Journal for Body and Gender Research*. Retrieved from: https://kohljournal.press/gender-and-arabic-language [in English].

21. Baṙnāmaju ṣabāḥa ạlsũʿūdīāẗi. Taʿrufu ʿalay ạảwāla ạimṙāảẗi suʿūdīāẗi taḥaṣũliⁿ ʿalay ruṭbaẗi ḍābiṭi baḥṙī tḥạny tijārīuⁿ wamā sababi ạikḥṭīārihā litukḥaṣīṣu ạlmalāāḥaẗu ạlbaḥṙīāẗu? [Saudi Morning Show. Learn about the First Saudi Woman to Obtain the Rank of Second Class Merchant Marine Officer and What was the Reason for Her Choice of Specializing in Maritime Navigation?]. (2023). *YouTube*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=V5SkbWFXFeM [in Arabic].

22. Alyawmu ạlʿālamīũ llmrạảṭ. Yawmuⁿ fī ḥayāẗi ạimṙāảẗi kāḅtini ṭayarāniⁿ [International Women's Day. A day in the Life of a Female Pilot.]. (2024). *Saḥīfaẗu ạlsḥã ʿbi ạlyawmīāẗi ạảwaanulāyinu - People's Daily Online*. Retrieved from: https://arabic.people.com.cn/n3/2024/0308/c31656-20142445.html [in Arabic].

23. Taʿyīnu ạldũḳtwraẗi ʿabīra ʿalima ạldīyna ʿamīdaⁿạ likulīyāẗa ạlʿulūmi bijāmiʿaẗi ṭanṭā [Dr. Abeer Alam El-Din has been appointed Dean of the Faculty of Science at Tanta University]. (2024). *Jāmiʿaẗu ṭanṭā – Tanta Uneversity*. Retrieved from: https://tanta.edu.eg/News_Details.aspx?id=25984 [in Arabic].

24. Feminization in the Arabic language. (n. d.). *Arabic Blog*. Retrieved from: https://earabiclearning.com/blog/2014/03/feminization-in-arabic-language / [in English].

25. Alsfyrẗ ạlmiṣrīāẗa fī mūrīsḥīūsi talṭaqī biwazīri ạlkḥārijīāẗi wāltãkāmuli ạlạiqlīmīī [The Egyptian Ambassador to Mauritius meets with the Minister of Foreign Affairs and Regional Integration.]. (n. d.). *Wizāraẗu ạlkḥārijīāẗi - Ministry of Foreign Affairs*. Retrieved from: https://www.mfa.gov.eg/ar/Ministers/Details/MissionsNews/2486 [in Arabic].

26. Fārisīna Aghạbkyạn. ạảwāla ạimṙāảẗiⁿ taqūdu ạldīḅlūmāsīāẗu ạlfilaṣṭīnīāẗu [Farsin Aghabekian: The first woman to lead Palestinian diplomacy]. (2025). *Aljazīraẗu nuṭ – Al Jazeera Net*. Retrieved from: https://www.aljazeera.net/encyclopedia/2025/6/25 [in Arabic].

27. Omar A. (n. d.). Allũghaẗu wāikḥtilāafu ạljiṅsaẏni [Language and Gender Differences]. *Maktabaẗu lisāni ạlʿarabi – Lisan al-Arab Library*. Retrieved from: https://www.lisanarb.com/2022/01/pdf_732.html [in Arabic].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.112.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-987-997

Твердохліб Олександр Степанович доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри германської філології та перекладу, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, https://orcid.org/0000-0002-1502-2937

Надольська Юлія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, https://orcid.org/0000-0001-9519-8846

Єпіфанцева Лариса Анатоліївна старший викладач кафедри германської філології та методики викладання германських мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, https://orcid.org/0000-0003-4686-0121

ІНТЕГРАЦІЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджено проблему інтеграції міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови як ключового чинника модернізації іншомовної освіти в умовах глобалізації. Мета дослідження полягає у визначенні теоретичних засад поняття «міжкультурна компетентність», аналізі сучасних методичних підходів до її формування у процесі вивчення німецької мови та виокремленні педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку цієї компетентності у студентів. У роботі узагальнено сучасні тенденції лінгводидактики, що характеризуються переходом від традиційних лінгвоцентричних до інтегрованих, компетентнісно орієнтованих моделей навчання. З'ясовано, що провідними методичними підходами є інформаційно-когнітивний, комунікативно-діяльнісний та інтегровано-трансформативний. Перший зорієнтований на розширення фонових знань студентів про культуру німецькомовних країн, другий – на формування практичних навичок міжкультурного спілкування через рольові ігри, симуляції, проєкти та співпрацю, а третій – на розвиток критичного мислення, рефлексії й уміння переосмислювати власну культурну ідентичність у діалозі з іншими культурами. Встановлено три рівні інтеграції культурного компоненту у навчальний процес: адитивний,

вбудований і трансформативний, що у поєднанні забезпечують цілісність і системність формування міжкультурної компетентності. Окрему увагу приділено педагогічним умовам ефективної реалізації цього процесу, зокрема створенню культурно насиченого освітнього середовища, застосуванню інтерактивних методів навчання, забезпеченню професійної готовності викладача як фасилітатора міжкультурного діалогу, інтеграції культурного змісту у кожну навчальну тему та організації простору для особистісної рефлексії студентів. Визначено, що оптимальне поєднання цих умов сприяє переходу від механічного засвоєння лінгвістичних знань до усвідомленого використання мови як інструменту міжкультурного порозуміння. Отримані результати підтверджують, що інтеграція міжкультурної компетентності у викладання німецької мови є ефективним засобом підготовки студентів до активної участі в міжкультурному спілкуванні, сприяє формуванню їхньої громадянської позиції, толерантності, відкритості та здатності діяти в умовах культурного різноманіття.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, німецька мова, іншомовна освіта, інтегрований підхід, кооперативне навчання, педагогічні умови, культурна рефлексія.

Tverdokhlib Oleksandr Stepanovych Doctor of Public Administration, Professor, Professor at the Chair of German Philology and Translation, Taras Shevchenko National University of Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1502-2937

Nadolska Yuliia Anatoliivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical Faculty of Social Sciences, Humanities and Law, https://orcid.org/0000-0001-9519-8846

Yepifantseva Larysa Anatoliivna Senior Lecturer at the Department of Germanic Philology and Methodology of Teaching Germanic Languages, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical Faculty of Social Sciences, Humanities and Law, https://orcid.org/0000-0003-4686-0121

INTEGRATING INTERCULTURAL COMPETENCE INTO GERMAN LANGUAGE TEACHING

Abstract. The article explores the problem of integrating intercultural competence into the process of teaching the German language as a key factor in the modernization of foreign language education under globalization. The aim of

the study is to define the theoretical foundations of the concept of "intercultural competence," analyze current methodological approaches to its development in the process of learning German, and identify the pedagogical conditions that promote its effective formation among students. The paper generalizes current trends in linguodidactics, which are characterized by a shift from traditional linguocentric models to integrated, competence-based models of learning. It has been found that the leading methodological approaches include the information-cognitive, communicative-activity, and integrated-transformative ones. The first focuses on expanding students' background knowledge about the culture of German-speaking countries; the second emphasizes the formation of practical intercultural communication skills through role plays, simulations, projects, and collaboration; and the third develops critical thinking, reflection, and the ability to reinterpret one's own cultural identity in dialogue with other cultures. Three levels of integration of the cultural component into the educational process have been identified: additive, embedded, and transformative, which together ensure the integrity and systematic nature of intercultural competence development. Special attention is given to the pedagogical conditions for effective implementation of this process, including the creation of a culturally rich educational environment, the use of interactive teaching methods, ensuring the teacher's professional readiness as a facilitator of intercultural dialogue, integrating cultural content into each learning topic, and organizing spaces for students' personal reflection. It has been determined that the optimal combination of these conditions promotes the transition from mechanical acquisition of linguistic knowledge to the conscious use of language as a tool of intercultural understanding.

The results confirm that the integration of intercultural competence into teaching German is an effective means of preparing students for active participation in intercultural communication, fostering their civic engagement, tolerance, openness, and ability to act within cultural diversity.

Keywords: intercultural competence, German language, foreign language education, integrated approach, cooperative learning, pedagogical conditions, cultural reflection.

Постановка проблеми. Сучасна система іншомовної освіти спрямована не лише на формування мовної компетентності, а й на розвиток здатності до ефективного міжкультурного спілкування. У цьому контексті інтеграція міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови набуває особливого значення, оскільки забезпечує гармонійне поєднання лінгвістичних, соціокультурних та когнітивних аспектів навчання. Уміння розуміти, інтерпретувати та адекватно реагувати на культурні

особливості іншого народу є необхідною складовою підготовки сучасного фахівця, здатного до міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації.

Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації методик викладання німецької мови у напрямі формування в студентів не лише мовних, а й культурно-комунікативних умінь. Традиційний підхід, орієнтований переважно на засвоєння граматики та лексики, не забезпечує достатнього рівня підготовки для міжкультурного діалогу. Натомість сучасна лінгводидактика пропонує інтегровані моделі навчання, у яких мовна компетенція розвивається у тісному взаємозв'язку з культурною рефлексією, толерантністю та відкритістю до іншого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд літератури демонструє поступовий перехід від лінгвоцентричних до інтегрованих, компетентнісно орієнтованих моделей навчання німецької мови, у яких міжкультурна складова розглядається як необхідна умова ефективної іншомовної освіти. У фокусі сучасних методик – активні, кооперативні формати взаємодії (peer-teaching, «мозаїка», рольова гра), що поєднують мовну практику зі змістовим культурним контекстом і забезпечують стійку навчальну мотивацію та зростання автономії здобувачів освіти [1]. Ідея інтеграції культурного матеріалу на рівні цілей, змісту й оцінювання підтримується також дослідженнями, які описують «інтегрований підхід» як узгодження мовних, соціокультурних і когнітивних результатів у межах курсу, модуля та окремого заняття; ключовими механізмами виступають аутентичні тексти, міжпредметні зв'язки й ситуативні завдання, наближені до реальних практик спілкування [3]. Концептуальне підґрунтя такого зближення формує соціокультурна парадигма, у межах якої міжкультурна компетентність трактується як поєднання знань про іншу культуру, рефлексивного ставлення до «свого/чужого» і здатності вибудовувати ефективну комунікацію в умовах культурного різноманіття[4; 5].

У прикладних розвідках акцент зміщується на добір і дидактизацію автентичних матеріалів, комплекс завдань для порівняльної інтерпретації культурних реалій, а також на етапність формування міжкультурної компетентності: від накопичення фонових знань та вироблення адекватних установок до практик реальної/імітаційної взаємодії (проєкти, дебати, онлайн-контакти з носіями мови) [6; 7]. Водночас підкреслюється роль професійної підготовки майбутнього викладача, здатність конструювати навчальні ситуації «культурного діалогу», оцінювати міжкультурні результати та спрямовувати самостійну роботу студентів визначається як ядро методичної компетентності педагога-германіста [8]. У межах дискурсу про публічну роль німецької мови наголошується, що проєкти міжкультурної взаємодії (зокрема в рамках спільних українсько-німецьких

ініціатив) підсилюють громадянську активність і критичну пам'ять, роблячи курикулум чутливим до суспільних запитів [9].

Міжнародні студії пропонують операціоналізацію поняття intercultural competence через поєднання компонентів знання (knowledge), умінь/стратегій (skills/strategies) та установок (attitudes), що мають формуватися в наскрізному режимі – від добору матеріалів до способів оцінювання; окрема увага приділяється розвиткові прагматичної чутливості та медіації значень між культурами [10]. Німецькомовна методична традиція конкретизує інструментарій через Landeskunde та DaF/DaZ-практики: тематичні модулі з опорою на регіонознавство, фразеологію з культурним маркуванням, міські/регіональні студії, що інтегруються у вправи на продукцію й рецепцію, а також у проєктні формати (мікропольові дослідження, віртуальні екскурсії, аналіз медіатекстів) [11].

Таким чином, корпус проаналізованих джерел обґрунтовує необхідність вбудовувати міжкультурну компетентність у структурування цілей, змісту, методів і оцінювання на курсі німецької мови. Найбільш результативними засобами постають: а) кооперативне навчання з високим рівнем участі студентів [1]; б) інтегрований дизайн занять і модулів з опорою на аутентичні й регіонознавчі матеріали [3; 11]; в) поетапне формування знань-установок-умінь у зв'язку з реальними практиками міжкультурної взаємодії [6; 10]; г) цілеспрямована підготовка викладача до проєктування та оцінювання міжкультурних результатів навчання [8]; ґ) інституційні й суспільні рамки, що підсилюють мотиваційний і ціннісний вимір вивчення мови [2; 9]. Сукупно це створює методичну «дорожню карту» для інтеграції міжкультурної компетентності в курс німецької мови, релевантну як для загальної, так і для професійно орієнтованої підготовки.

Метою статті є визначення основних підходів і методів інтеграції міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови, а також аналіз їхнього впливу на мотивацію та ефективність навчання. Для досягнення цієї мети передбачено розв'язання таких завдань:

– з'ясувати теоретичні засади поняття «міжкультурна компетентність» у контексті іншомовної освіти;

– проаналізувати сучасні методичні підходи до її формування у процесі вивчення німецької мови;

– визначити педагогічні умови, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна компетентність у сучасній іншомовній освіті розглядається як інтегральна здатність особистості ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміти їхні цінності, норми та комунікативні стратегії. Вона передбачає

поєднання знань про культурні реалії, умінь міжкультурної комунікації та установок, спрямованих на толерантність, емпатію й відкритість до іншого [10]. У межах лінгводидактики міжкультурна компетентність трактується як складова комунікативної компетентності, що охоплює когнітивний, поведінковий та емоційно-ціннісний компоненти [3; 4].

Її формування у процесі викладання німецької мови базується на інтегрованому підході, який поєднує мовну та культурну освіту, сприяючи одночасному розвитку лінгвістичних і соціокультурних навичок [3].

Дослідники наголошують, що опора на автентичні тексти, відео, міжпредметні зв'язки та рольові ситуації активізує пізнавальну діяльність студентів і підвищує їхню мотивацію [1; 7]. Особливе значення мають кооперативні методи навчання (peer teaching, навчальні мозаїки), які сприяють розвитку навичок співпраці, відповідальності та культурного посередництва [1]. Поступове формування міжкультурної компетентності охоплює три послідовні етапи: засвоєння культурознавчих знань, вироблення адекватних соціокультурних установок і застосування їх у реальних або змодельованих комунікативних ситуаціях [6; 7]. Розвиток цієї компетентності значною мірою залежить від професійної підготовки викладача, який має створювати навчальне середовище культурного діалогу та оцінювати не лише мовні, а й міжкультурні результати навчання [8].

Сучасні методичні підходи до формування міжкультурної компетентності у процесі вивчення німецької мови характеризуються прагненням до інтеграції культурного компоненту в усі етапи навчального процесу – від постановки цілей до оцінювання результатів. Вони спрямовані на створення навчального середовища, у якому мова виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом пізнання іншої культури та саморефлексії.

Першою групою є підходи інформаційно-когнітивного спрямування, що базуються на країнознавчих і лінгвокультурних матеріалах. Їхня мета – розширити фонові знання студентів про історію, традиції, цінності й мовні норми німецькомовних країн. Вони формують основу для розуміння культурно зумовлених аспектів мовлення, проте залишаються переважно описовими.

Другу групу становлять комунікативно-діяльнісні підходи, у яких культура інтегрується через мовленнєву практику. Заняття будуються на рольових іграх, проєктній роботі, симуляціях типових міжкультурних ситуацій. Такий підхід активізує емоційно-ціннісну сферу студентів, сприяє виробленню навичок культурного посередництва та розвитку емпатії.

Особливу роль відіграють кооперативні формати навчання, що передбачають взаємодію в парах і групах, спільне розв'язання завдань та обмін культурним досвідом.

До третьої групи належать інтегровані та трансформативні підходи, у межах яких міжкультурна компетентність розглядається як наскрізна мета іншомовної освіти. Тут поєднуються мовні, соціокультурні й критично-рефлексивні аспекти навчання. Вивчення німецької мови відбувається через аналіз автентичних текстів, мультимедійних ресурсів, міждисциплінарних тем і порівняння культурних перспектив. Такі підходи не лише формують практичні навички спілкування, а й розвивають здатність студентів критично оцінювати культурні явища, усвідомлювати власні цінності та позицію в міжкультурному діалозі.

Класифікаційно ці підходи можна поділити на три рівні інтеграції: адитивний, коли культурний матеріал подається окремими блоками; вбудований, коли він включається в зміст кожної теми; і трансформативний, який передбачає переосмислення навчання як процесу взаємного культурного збагачення. У поєднанні вони створюють цілісну модель формування міжкультурної компетентності, що забезпечує розвиток знань, умінь і ціннісних орієнтацій студентів та підвищує ефективність викладання німецької мови в умовах глобалізованого освітнього простору.

Педагогічні умови, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності студентів у процесі вивчення німецької мови, становлять сукупність факторів, які забезпечують цілісність, системність і результативність навчального процесу. Їх реалізація спрямована на створення навчального середовища, у якому мова розглядається не лише як інструмент комунікації, а як носій культури, засіб пізнання світу і побудови міжкультурного діалогу.

Першою необхідною умовою є створення культурно насиченого навчального середовища, яке забезпечує постійне занурення студентів у автентичний культурний простір. Це передбачає використання різноманітних джерел інформації (художніх і публіцистичних текстів, фільмів, музичних творів, документальних програм, інтерв'ю, відеоблогів і віртуальних екскурсій). Автентичні матеріали дають можливість студентам спостерігати живу мову у контексті, засвоювати не лише лексико-граматичні структури, а й культурно марковані елементи комунікації, особливості невербальної поведінки, системи цінностей та соціальних кодів носіїв мови.

Другою умовою є впровадження інтерактивних форм навчання, що стимулюють активну пізнавальну діяльність, співпрацю та діалогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Рольові ігри, дебати, обговорення культурних феноменів, групові проєкти, творчі презентації та симуляції реальних комунікативних ситуацій дають змогу студентам не лише опановувати мовний матеріал, а й застосовувати його у соціально

значущих контекстах. У ході таких занять формується здатність до емпатії, толерантності, гнучкості у спілкуванні та готовність до співпраці з представниками інших культур.

Третьою педагогічною умовою виступає інтеграція міжкультурного компоненту у зміст навчальних програм і методику викладання. Вона передбачає, що культурні аспекти не додаються до навчального матеріалу епізодично, а стають його органічною частиною. У кожній темі мають бути представлені культурознавчі елементи, що відображають специфіку комунікативної поведінки, соціальні норми, побут, традиції, систему освіти, цінності та етикет німецькомовних країн. Такий підхід забезпечує природне поєднання мовного і культурного розвитку, сприяє формуванню не лише комунікативних, а й когнітивних і соціокультурних компетенцій.

Важливе значення має також професійна готовність викладача до реалізації міжкультурного навчання. Викладач у цьому процесі виступає не лише джерелом знань, а фасилітатором, який створює умови для міжкультурного діалогу, підтримує атмосферу взаємоповаги та довіри, спонукає студентів до осмислення культурних відмінностей. Ефективне формування міжкультурної компетентності можливе лише за умови, що сам викладач володіє високим рівнем міжкультурної свідомості, здатністю до емпатії, креативністю у доборі матеріалів і методів, а також умінням моделювати ситуації міжкультурного спілкування.

Ще однією суттєвою умовою є створення рефлексивного простору навчання, у межах якого студенти мають можливість аналізувати власні уявлення про іншу культуру, порівнювати цінності, норми поведінки, традиції, розмірковувати над подібностями та відмінностями у культурних моделях світу. Ведення щоденників, рефлексивних есе, участь у дискусіях після перегляду фільмів або культурних заходів допомагають студентам усвідомити власну культурну ідентичність, подолати стереотипи та сформувати відкритість до інших світоглядних систем.

До важливих педагогічних умов належить і організація навчального процесу на засадах партнерської взаємодії між викладачем і студентами, що сприяє розвитку автономії, відповідальності та ініціативності. Коли студент сприймається не лише як об’єкт навчання, а як активний учасник міжкультурного діалогу, у нього формується відчуття причетності до процесу пізнання і створення культурних смислів.

Отже, ефективний розвиток міжкультурної компетентності студентів забезпечується за умови поєднання культурно насиченого середовища, інтерактивної методики навчання, інтегрованого змісту, високої професійної готовності викладача та організації простору для особистісної рефлексії.

Взаємодія цих чинників створює підґрунтя для формування особистості, здатної не лише володіти іноземною мовою, а й розуміти іншу культуру, приймати різноманітність і продуктивно діяти в полікультурному світі.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що інтеграція міжкультурної компетентності у викладання німецької мови є однією з ключових тенденцій розвитку сучасної іншомовної освіти, спрямованої на формування особистості, здатної до ефективного діалогу культур.

Міжкультурна компетентність виступає не додатковим елементом мовної підготовки, а її концептуальним ядром, яке забезпечує взаємопов'язаний розвиток мовних, соціокультурних та когнітивних умінь студентів.

З'ясовано, що ефективність формування міжкультурної компетентності визначається застосуванням інтегрованого підходу, у межах якого мовна освіта поєднується з культурною рефлексією та ціннісним усвідомленням іншості.

Найрезультативнішими методами визнано вико-ристання автентичних матеріалів, міждисциплінарних зв'язків, інтерактивних і кооперативних форм навчання, що сприяють розвитку критичного мислення, емпатії, толерантності та відкритості до інших культур. Важливу роль відіграє також етапність формування компетентності – від засвоєння культурознавчих знань до практики міжкультурної взаємодії у реальних або змодельованих ситуаціях.

Виявлено, що визначальними педагогічними умовами ефективного формування міжкультурної компетентності є створення культурно насиченого навчального середовища, інтерактивна організація навчання, інтеграція культурного компоненту у зміст програми, професійна готовність викладача до міжкультурного навчання та забезпечення рефлексивного простору для усвідомлення студентами власної ідентичності й ціннісних орієнтацій.

Поєднання цих чинників забезпечує системність і цілісність освітнього процесу, сприяючи переходу від інформаційного засвоєння до особистісного переживання і практичного застосування культурних знань.

Отже, інтеграція міжкультурної компетентності у процес викладання німецької мови є не лише педагогічною необхідністю, а й стратегічним напрямом модернізації мовної освіти в умовах глобалізації. Вона створює підґрунтя для виховання освіченої, культурно свідомої, соціально відповідальної особистості, здатної спілкуватися у багатокультурному середовищі, зберігаючи власну ідентичність і поважаючи цінності інших народів.

Література:

1. Бунтурі Ю. В., Полянська Т. В., Ніконоров С. І. Сучасні методики викладання англійської та німецької мов. Вчені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комуніка- ції. 2018. Т. 29 (68), № 1. С. 1–4.

2. Борисенко Ю. А. Діалог культур та його реалізація при викладанні німецької мови в українських вишах. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія». Острог: Видво НаУОА, 2023. № 17 (85). С. 218–221.

3. Горбань О. Д., Письменна І. І., Щербицька В. В. Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2020, № 1. С. 144–150.

4. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв: Вид-во Чорноморського державного університету ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

5. Постригань А. В. Мова як інструмент міжкультурної комунікації для формування особистості. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: зб. матеріалів Міжнар. наук. – практ. конф., м. Київ (15 берез. 2016 р.). Київ: КНЕУ, 2016. С. 112–115.

6. Прокопчук Л. В. Вивчення іноземної мови – шлях до пізнання чужої культури. 2020. URL: https://ir.kneu.edu.ua/ server/api/core/bitstreams/70f77aed–0988–4c37–965a – 6ec9553c77e2/content

7. Різник Ю., Бондар Н. Інтеграція культурних аспектів у викладанні німецької мови: підвищення мотивації та розуміння країни носія мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*.2024. Вип. 76, т. 3. С. 113–117. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-19

8. Свиридюк В.П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів німецької мови під час самостійної роботи [монографія]. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2024. 381с.

9. Харчук Н. Р Міжкультурна комунікація як домінуючий фактор формування іншомовної комунікативної компетенції у рамках проведення українсько-німецького року мов 2017 / 2018. Іншомовна підготовка працівників право- охоронних органів та фахівців із права, 2018. С. 76–80.

10. Nemati, A., Marzban, A., Maleki, E. The role of intercultural competence in foreign language teaching. International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching. 2014. P. 8–12.

11. Zeuner U, Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften / Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF, Landeskunde und interkulturelles Lernen. Dezember, 2009. 133 p.

References:

1. Bunturi, Yu.V., Polianska, T.V., & Nikonorov, S.I. (2018). Suchasni metodyky vykladannia anhliiskoi ta nimetskoi mov [Modern methods of teaching English and German]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Social Communications*, 29(68)(1), 1–4 [in Ukrainian].

2. Borysenko, Yu.A. (2023). Dialoh kultur ta yoho realizatsiia pry vykladanni nimetskoi movy v ukrainskykh vyshakh [Dialogue of cultures and its implementation in teaching German

in Ukrainian universities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": Seriia "Filolohiia" – Scientific Notes of the National University "Ostroh Academy": Philology Series*, 17(85), 218–221 [in Ukrainian].

3. Horban, O.D., Pysmenna, I.I., & Shcherbytska, V.V. (2020). Intehrovanyi pidkhid do vyvchennia inozemnoi movy u ZVO [Integrated approach to learning a foreign language in higher education institutions]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 144–150 [in Ukrainian].

4. Hryshkova, R.O. (2007). Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [Formation of foreign language socio-cultural competence of students of non-philological specialties]. Mykolaiv: Vydavnytstvo Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly [in Ukrainian].

5. Postryhan, A.V. (2016). Mova yak instrument mizhkulturnoi komunikatsii dlia formuvannia osobystosti [Language as an instrument of intercultural communication for personality formation]. *Stratehii mizhkulturnoi komunikatsii v movnii osviti suchasnoho VNZ: zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, March 15, 2016) – Strategies of Intercultural Communication in Language Education of Modern Universities: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 112–115. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].

6. Prokopchuk, L.V. (2020). Vyvchennia inozemnoi movy – shliakh do piznannia chuzhoi kultury [Learning a foreign language as a way to explore another culture]. Retrieved from https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/70f77aed–0988–4c37–965a–6ec9553c77e2/content [in Ukrainian].

7. Riznyk, Yu., & Bondar, N. (2024). Intehratsiia kulturnykh aspektiv u vykladanni nimetskoi movy: pidvyshchennia motyvatsii ta rozuminnia krainy nosiia movy [Integrating cultural aspects into German language teaching: Increasing motivation and understanding of the target culture]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of the Humanities*, 76(3), 113–117. https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-19 [in Ukrainian].

8. Svyrydiuk, V.P. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv nimetskoi movy pid chas samostiinoi roboty [Formation of foreign language communicative competence of future German language teachers during independent work]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr KNLU [in Ukrainian].

9. Kharchuk, N.R. (2018). Mizhkulturna komunikatsiia yak dominuiuchyi faktor formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii u ramkakh provedennia Ukrainsko-Nimetskoho Roku Mov 2017/2018 [Intercultural communication as a dominant factor in the formation of foreign language communicative competence within the framework of the Ukrainian-German Year of Languages 2017/2018]. *Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv ta fakhivtsiv iz prava – Foreign Language Training of Law Enforcement Officers and Legal Professionals*, 76–80 [in Ukrainian].

10. Nemati, A., Marzban, A., & Maleki, E. (2014). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*, 8–12 [in English].

11. Zeuner, U. (2009). *Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literatur-wissenschaften. Institut für Germanistik, Lehrbereich DaF, Landeskunde und interkulturelles Lernen* [Technical University of Dresden, Faculty of Language and Literature Studies, Department of German Studies, Section of DaF, Regional Studies and Intercultural Learning]. Dresden [in German].

УДК 811.161.2’373.7:811.161.2’42:316.77(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-998-1011

Тимчук Інна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології, педагогіки і методики, БНАУ Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, http://orcid.org/0000-0001-5018-0458

Погоріла Світлана Григорівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології, педагогіки і методики, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, http://orcid.org/0000-0002-9202-0994

Ануфрієва Ірина Леонідівна доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківський Гуманітарний Університет «Народна Українська Академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-7020-9238

СУЧАСНІ ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОФІЦІЙНО-ДІЛОВОГО СТИЛЮ В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. Дослідження присвячене вивченню лексико-стилістичних інновацій в офіційно-діловому стилі української мови в умовах воєнного стану. З’ясовано, що надзвичайні обставини можуть змінювати мовне наповнення державних актів, наказів, розпоряджень та офіційних повідомлень, тому сьогодні вкрай важливо обирати правильні лексичні одиниці і стилістичні моделі, щоб ділова комунікація функціонувала на високому рівні. Під час війни життєво необхідно фіксувати юридично значущу інформацію, тому ділові документи є критично важливими інструментами управління державою, координаторами синхронних урядових дій, інформаторами громадськості та підтримкою соціальної стабільності в нашій країні.

Актуальність запропонованої теми в умовах нестабільної ситуації в українському суспільстві викликана потребою дослідити лексико-стилістичні трансформації та нововведення в офіційно-діловому стилі, за допомогою яких можна унаочнити процес адаптації мови до суспільних викликів та її швидкісні зміни. Визначено, що традиційні норми українського офіційно-ділового стилю, сформовані до війни, не можуть забезпечити адекватну передачу сенсу ділового повідомлення без залучення нової

термінології, фразеологічних кліше, запозичень, лексичних трансформацій тощо. Лексико-стилістичних інновацій досліджені нами комплексно.

Враховано їх основні типи: термінологічні інновації, семантичні трансформації слів, що вже існували, стійкі фразеологічні моделі та запозичення із міжнародної практики. Аналіз стилістичних особливостей ділового мовлення показав, що новоутворені лексичні одиниці є точні, лаконічні, інструктивні, стандартизовані, здатні до медіафункціональної адаптації. Саме тому передана ними інформація сприймається швидко та однозначно, комунікація стає ефективнішою, формується довіра до державних органів влади і підтримується психологічна стабільність населення.

Доведено, що адаптований до реалій війни офіційно-діловий текст стає інформативнішим, юридично визначенішим та забезпечує формування активної громадянської позиції українців.

Ключові слова: офіційно-діловий стиль, лексико-стилістичні інновації, воєнний стан, державна комунікація, мовні трансформації.

Tymchuk Inna Grigorivna PhD in Pedagogics, Associate Professor of Philology, Pedagogy and Teaching Methods Department, Bila Tzerkva National Agrarian University, Bila Tzerkva, http://orcid.org/0000-0001-5018-0458

Pohorila Svitlana Mykolayivna PhD in Pedagogics, Associate Professor of Philology, Pedagogy and Teaching Methods Department, Bila Tzerkva National Agrarian University, Bila Tzerkva, http://orcid.org/0000-0002-9202-0994

Anufriieva Iryna Leonidivna Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Kharkiv Humanitarian University «People's Ukrainian Academy», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-7020-9238

CONTEMPORARY LEXICAL AND STYLISTIC TRANSFORMATIONS OF FORMAL BUSINESS STYLE IN THE COMMUNICATIVE SPACE OF MARTIAL LAW

Abstract. This study examines lexical and stylistic innovations in the formal business style of the Ukrainian language under martial law. It has been established that extraordinary circumstances can change the linguistic content of state acts, orders, decrees, and official communications, so today it is extremely important to choose the right lexical units and stylistic models for business communication to function at a high level. During wartime, it is vitally important

to record legally significant information, so business documents are critically important tools for state management, coordinators of synchronized government actions, informants to the public, and supporters of social stability in our country.

The relevance of the proposed topic in the context of the unstable situation in Ukrainian society is caused by the need to study lexical and stylistic transformations and innovations in the official-business style, with the help of which it is possible to illustrate the process of adapting language to social challenges and its rapid changes. It has been determined that the traditional norms of Ukrainian official-business style, formed before the war, cannot ensure adequate transmission of the meaning of a business message without the use of new terminology, phraseological clichés, borrowings, lexical transformations, etc.

We have comprehensively studied lexical and stylistic innovations. We have considered their main types: terminological innovations, semantic transformations of existing words, stable phraseological models, and borrowings from international practice. An analysis of the stylistic features of business speech has shown that newly formed lexical units are accurate, concise, instructive, standardized, and capable of media-functional adaptation. That is why the information they convey is perceived quickly and unambiguously, communication becomes more effective, trust in state authorities is formed, and the psychological stability of the population is maintained.

It has been proven that official business texts adapted to the realities of war become more informative, legally more precise, and ensure the formation of an active civic position among Ukrainians.

Keywords: official-business style, lexical and stylistic innovations, martial law, state communication, language transformations.

Постановка проблеми. Українська мова є багатофункціональною і динамічною, здатною пристосовувати кількісне і якісне наповнення свого лексичного складу до потреб часу й не завжди сприятливих ситуацій, унормовувати чужорідні запозичення і повсякчас еволюціонувати.

Цілковито погоджуємося з думкою М. Бойчук та В. Бойчук, оприлюдненою ще у 2023 році, що «головними рушіями лінгвального розвою є позамовні (зовнішні) і внутрімовні чинники, які здебільшого перебувають у при-родному балансі, діалектичній взаємодії, зумовленій їх органічним й онтологічним зв'язком. Останні роки наше суспільство перебуває в епіцентрі значних суспільно-політичних та соціально-економічних зру-шень: президентська кампанія 2019 р., кризові явища в економіці, поши-рення пандемії COVID-19 і, найбільш вражаюче, російсько-українська війна, яка триває вже рік, із 24 лютого 2022 року. Масштабні трансформації у житті нашого народу не могли не знайти свій

відбиток у мові, яка чітко й адекватно, через призму українських когнітивних структур, реагує на будь-які зміни в комунікативно-ментальній діяльності людини» [1, С. 38]. Ділове мовлення в такому контексті теж відчуло суттєві зміни, адже під час війни роль офіційно-ділового стилю набирає ваги, особливо у плані його функціональності та комунікації.

За підрахунком О. Шиманової-Стефанишин, лише «в період з 24 лютого по 26 липня 2022 року Верховною Радою України було прийнято 158 законів» [12, С. 115].

Таким чином зростає ще й вага політичного ділового мовлення, адже «в умовах воєнного стану в Україні ініціаторами політичної комунікації з обговорення суспільно-політичних проблем і формування політичного порядку денного є не лише уповноважені на це особи – представники органів влади, міжнародних організацій, структур і представництв, а й громадські організації і громадяни безпосередньо. З цим пов'язана зміна проблемних питань політичної комунікації, особливий акцент на внутрішньополітичній обстановці в Україні (ситуація на фронті, забезпечення потреб військових, економічна ситуація), міжнародному статусі України (перспективи та умови вступу до ЄС та НАТО, ставлення до цього країн-учасників, санкції проти Російської Федерації, міжнародна фінансова та військова допомога, захист біженців та осіб, що втікали від війни), формування та підтримка позитивного іміджу України на міжнародній арені» [12, С. 116].

Для забезпечення ефективного управління державою, організації якісної роботи місцевих військових адміністрацій, підтримки соціальної стабільності та взаємодії військових і цивільних громадян усі законодавчі акти, протоколи, накази, оголошення та розпорядження влади мають пристосовуватися до поточних потреб і бути не лише юридично обов'язковими до виконання, а й позиціонуватися як життєво необхідні. За таких обставин змінюватися має й мова ділових документів, сформована в основному у мирний час, активно залучаючи до свого лексичного складу нові терміни і поняття, фразеологічні одиниці і комунікативні конструкції, здатні стовідсотково відображати реалії воєнного часу.

Актуальність запропонованої теми не викликає сумнівів, адже в умовах нестабільної ситуації в українському суспільстві, що вже багато років відчуває на собі тиск війни, дослідження лексико-стилістичних трансформацій та нововведень офіційно-ділового стилю дозволяє простежити, як мова реагує на надзвичайні ситуації, створюючи новий простір для лінгвістичних і комунікативних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з формуванням та розвитком українського офіційно-ділового стилю, завжди

знаходилися у центрі уваги авторитетних лінгвістів і мовознавців: І. Чередниченка, Г. Їжакевича, І. Білодіда, В. Русанівського, А. Коваль та інших. Г. Кузнецова аналізує ґенезу офіційно-ділового стилю, характеризує його підстилі, жанри, основні ознаки, мовні норми, сфери функціонування; розглядає форми освітньої професійної комунікації [5] тощо. Н. Бабич, К. Герман, М. Скаб, А. Ковтун, К. Лук'янюк, Н. Рульова вивчають культуру ділового мовлення. А от досліджень про вплив війни на розвиток офіційно-ділового стилю української мови практично немає, що й зумовило необхідність написання нашої роботи.

Мета статті – аналіз лексико-стилістичних інновацій в офіційно-діловому стилі, спричинених війною, а також з'ясування їх ролі у побудові ефективної державної та міжнародної комунікації. Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких основних завдань:

• окреслити функції офіційно-ділового стилю в умовах воєнного часу;

• виявити новоутворену лексику ділових документів та охарактеризувати її стилістичні особливості;

• довести, що лексико-стилістичні інновації мають суттєвий вплив на якісну комунікацію держави та її громадян, особливо у кризових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Система мовних засобів, що фіксує юридично значущу інформацію, забезпечує стандартизацію управління, документує рішення законодавчих, виконавчих і судових органів влади, а також громадських і суспільно-політичних інституцій становить міцну основу стилю, названого в українській мові офіційно-діловим. Основними його ознаками є чіткість викладу, однозначність формулювань, логічна структура тексту, термінологічна точність і суворе дотримання стилістичних норм. В. Павлов виділяє такі властивості стилю офіційно-ділових текстів:

– «Аргументативність. У офіційно-діловому тексті домінуюча роль належить думці (на відміну, наприклад, від експресивності та образності). Заявлені думки, твердження обов'язково мають бути аргументовані.

– Інтертекстуальність. Офіційно-діловий закономірно включає в собі інші тексти чи посилання на них. Цими текстами можуть бути юридичні документи, статутні та установчі документи, протоколи та акти перевірки, дані експертизи тощо.

– Діалогічність. Як правило, офіційно-діловий текст є якоюсь загальною проблемною схемою: питання – відповідь. <…>.

– Прагнення до завершеної логічної системності тощо» [6, С. 96].

У мирний час призначення ділових документів зводиться до інформування (коли точна, перевірена і однозначна інформація передається через закони, накази, довідки і договори), регуляції (унормування

суспільних відносин та організації роботи установ, підприємств, органів влади за допомогою наказів, інструкцій та постанов), закріплення прав, обов'язків та відповідальності держави і громадян, задекларованих у законах, кодексах і нормативно-правових актах, комунікації (використання листів, угод і заяв як засобів офіційного спілкування сторін), констатації (фіксації фактів, рішень, домовленостей і подій у протоколах, актах і договорах) та ідентифікації (паспортні дані та реквізити установ допомагають точно визначити особу чи організацію і мінімізують можливі збіги).

Під час війни офіційно-діловий стиль виконує ті ж самі функції, однак їх значущість посилюється, розширюючи діапазон дії. В умовах воєнного стану важливо, щоб військові органи влади і місцеве самоврядування точно і швидко доводили до відома громадян важливу інформацію щодо безпеки, порядку поводження із вибухонебезпечними предметами, під час евакуації, повітряних тривог тощо. А також тоді, коли відбуваються зміни у законодавстві, які безпосередньо торкаються життєдіяльності пересічних громадян. Під таким кутом зору інформаційна функція офіційно-ділового стилю має забезпечити надання виключно достовірної інформації, яку неможливо інтерпретувати чи оскаржувати.

Регулятивна або нормативна функція стилю, що досліджується, теж зростає у вазі. Накази, розпорядження та інструкції під час війни є вкрай необхідними, адже з їх допомогою забезпечується координація дій на усіх рівнях влади, у військових структурах, громадських інституціях та безпосередньо з населенням. Комунікативна функція ділових документів має забезпечити створення зрозумілих, доступних і однозначних текстів, які зорієнтують громадян як правильно реагувати на зміни, змусять дотримуватися вказівок і правил безпеки. Функція інтеграції у воєнний час реалізується ще й через медійні повідомлення і роз'яснення змісту нормативних документів, прес-релізів та інструкції. Так створюється єдина комунікаційна система, через яку здійснюється державне управління, мінімізуються можливі хаотичні дії і суспільні непорозуміння, викликані війною.

Таким чином, офіційно-ділові тексти виступають стабілізаторами суспільного життя: забезпечують контроль, поширюють інформацію, підвищують довіру до державних інститутів, приборкують панічні настрої, дисциплінують і підтримують громадян. Це вже не набір формальних мовних конструкцій, а динамічна комунікативна система, здатна забезпечити ефективну взаємодію між державою та її громадянами; інструмент інформаційної безпеки, що регулює поведінку та підтримує суспільну стабільність.

На переконання М. Заверющенка, М. Лухіної та Н. Писарської «офіційно-діловий дискурс вирізняється швидкістю реакції співрозмовників, обміном ідеями, оперативністю реплік. Основу ділового дискурсу складають терміни, термінологічні словосполучення, що належать до різних сфер: економічної, юридичної, сфери підприємницької діяльності тощо. Для україномовного ділового дискурсу характерне вживання кліше, стійких словосполучень, штампів, які стандартизують, уніфікують комунікацію. Разом з тим, тут присутні запозичення з інших мов (пролонгувати, спонсор, моніторинг, аутсорсинг та ін.), та незважаючи на вказане, вітчизняний діловий дискурс також вирізняється метафоричністю (використання різноманітних фразеологічних сполучень)» [3, С. 4]. У реаліях сучасного життя так звана мовна картина офіційно-ділового стилю суттєво змінилася.

Виникли терміни, сполучення слів і конструкції на позначення надзвичайних обставин, воєнних атрибутів чи потреб державного управління, які констатують, що мова має здатність адаптуватися до криз і демонструвати цю адаптацію за допомогою лексико-стилістичних змін. Розглянемо детально основні типи творення нових лексичних одиниць:

• **Термінологічні інновації** – воєнна реальність породила безліч нових понять: *територіальна оборона, повітряна тривога, критична інфраструктура, воєнний стан, правовий режим воєнного стану, тимчасово окупована територія, деокупація, зона бойових дій, внутрішньо переміщена особа (ВПО), пункти незламності, підрозділ сил оборони, територіальна оборона, добровольче формування громади* тощо. Вони позначають неспецифічні для мирного часу терміни і сприяють однозначному розумінню документів.

Наприклад, Закон України «Про Збройні Сили України» передбачає: «З'єднання, військові частини та підрозділи Збройних Сил України відповідно до закону можуть залучатися до здійснення заходів правового режиму воєнного і надзвичайного стану, безпеки та захисту критичної інфраструктури, здійснення заходів щодо поводження з військовополоненими в особливий період, заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, організації та підтримання дій руху опору, проведення військових інформаційно-психологічних операцій, боротьби з тероризмом і піратством, заходів щодо здійснення захисту життя, здоров'я громадян та об'єктів (майна) державної власності за межами України, забезпечення їх безпеки та евакуації (повернення), посилення охорони державного кордону, захисту суверенних прав України в її виключній (морській) економічній зоні та на континентальному шельфі та їх правового оформлення» [4] тощо.

• **Семантичні трансформації слів, що вже існують** – у контексті війни відомі слова можуть отримувати нові значення або набувати певних відтінків значень. Скажімо, загальновідомий термін «*режим*», що означає державний лад, або спосіб правління чи життя, тепер дуже часто використовується у словосполученнях «*режим комендантської години*» – коли військова комендатура забороняє громадянам перебувати на вулиці у певний час доби задля порядку та безпеки; «*режим підвищеної готовності*» – тимчасовий стан, що встановлюється у випадку загрози, під час якого посилюється, спостереження, патрулювання, залучення додаткових сил і засобів тощо. У тексті Постанови Кабінету Міністрів України можна знайти таке формулювання: «Комендант у межах своїх повноважень: розробляє проєкти наказів з питань забезпечення комендантської години, які після підписання керівником військового командування або військової адміністрації (у разі її утворення) та реєстрації в установленому порядку є обов'язковими для виконання на території, де запроваджено комендантську годину, всіма підприємствами, установами та організаціями незалежно від форми власності та їх посадовими особами, керівниками (командирами) військових формувань та правоохоронних органів (підрозділів) та населенням в частині порядку виконання встановлених заходів» [7].

Ще одним прикладом є поняття «*звіт*», що під час війни виходить за межі констатації адміністративних даних, і безпосередньо стосується фіксації оперативної інформації про ситуацію на фронті. Саме завдяки таким трансформаціям можливо оперативно відтворити реалії воєнного часу, не використовуючи в надлишку новотерміни.

• **Фразеологізми і стійкі сполучення слів.** Йдеться про стійкі конструкції та кліше, що часто використовуються у військових документах. Словосполучення «*невідкладно вжити заходів*», «*терміново повідомити*», «*забезпечити безпеку громадян*» «*з метою забезпечення безпеки населення…*», «*у зв'язку із загрозою збройної агресії…*», «*в умовах воєнного стану забороняється…*», «*рішенням Ради оборони області…*» формалізують передачу інформації, роблячи її однозначною і необхідною для виконання. Скажімо, з початком повномасштабного вторгнення Рада оборони кожного обласного центру України оприлюднила Рішення – *обмежити, заборонити, встановити*. Наприклад:

«3. Заборонити використання на території Чернівецької області феєрверків, салютів і піротехнічних засобів на період дії воєнного стану на території України та 30 днів після його припинення чи скасування на території Чернівецької області. Районним військовим адміністраціям довести зміст пункту 3 цього рішення до відома сільських, селищних, міських рад Чернівецької області та громадськості.

4. Заборонити релігійним організаціям на території Чернівецької області хресні ходи. Управлінню культури Чернівецької обласної державної (військової) адміністрації довести зміст пункту 4 цього рішення до відома представників релігійних організацій та об'єднань області.

5. Обмежити на території області проведення мирних зборів, мітингів, походів і демонстрацій, інших масових заходів» [9] тощо.

• **Кальки і лексичні запозичення.** Сфера гуманітарної політики і державної оборони поповнює свій словниковий запас шляхом міжнародних запозичень і калькування. Поняття «*інформаційна операція*», «*кібер-захист*», «*мобілізаційний резерв*», «*блекаут*» (графік відключень електро-енергії), *«деокупація» (походить від лат.* occupatio*), «евакуаційний хаб», «гуманітарний коридор», «санкційний список», «пакет допомоги»* в українській офіційно-діловій мові є ознакою її швидкісних реакцій на глобальні виклики сьогодення та прикладом залучення стандартизованої термінології для якісної комунікації на міжнародній арені. Наприклад, сайті міського голови Новоукраїнки (Кіровоградська область) можна прочитати таке розпорядження: «Відповідно до пункту 20 частини 4 статті 42 Закону України “Про місцеве самоврядування в Україні”, на виконання розпорядження начальника Кіровоградської обласної військової адміністрації від 19 квітня 2023 року № 358-р “Про психологічну підтримку населення, яке постраждало від військового вторгнення”, з метою задоволення потреб населення, яке постраждало від повномасштабного військового вторгнення російської федерації в Україну у відновленні та збереженні психічного здоров’я, запобігання розвитку психічних та поведінкових розладів: 1. Утворити психологічний хаб по роботі з особами, що постраждали від повномасштабного військового вторгнення російської федерації в Україну, до якої залучити спеціалістів відповідної кваліфікації» [8].

• **Евфемізація та дипломатичні формули.** Як зазначає О. Тараненко, «евфемізм (грец. εὐφημισμός – пом'якшений вислів) – слово або вислів, які вживають для непрямого, прихованого, пом'якшеного чи ввічливого позначення певних предметів, явищ, дій замість їх прямої назви» [10, С. 4]. Для офіційно-ділового стилю прийнятною є заміна деяких категоричних понять, щоб уникнути різкого формулювання. У документах доцільніше вживати поняття «*відведення сил», «маневр оборони»* замість слова «*поразка*».

В офіційних текстах частіше вживається «*відведення сил», «маневр оборони»* чи *«нейтралізація загрози»* на місці словосполучення «*знищення ворога*». Що ж стосується так званої дипломатичної терміносистеми, то вона, стверджує С. Дебра, «має велику кількість інтернаціональних слів. Це запозичення з:

– латинської (агресія, альтернат, делікт, імміграція, нунцій, референдум);

– грецької (геноцид, протокол);

– французької (аташе, комюніке, консул, декларація, агреман);

– німецької (аншлюс);

– англійської (бойкот, брифінг, репарація)» [2, С. 67].

А ще, переконує дослідниця, «дипломатичні тексти відрізняються особливою ввічливістю. Ми можемо навести велику кількість протокольних формул ввічливості в українській мові: Шановний пане Міністре, Пане Посол, Ваша Величносте, Ваша Високосте, Вельмишановний пане, Ваша Святосте, Ваша Високоповажносте, Ваше Високопреосвященство, Шановні високі гості та ін.» [2, С. 67]. Для країни, що стільки років змушена захищатися від агресора, погодьмося, вкрай важливо знати такі нюанси й формулювання, щоб наша міжнародна комунікація заради перемоги та встановлення миру враховувала мовні норми країн-партнерів.

• **Стислі та мобілізаційні заклики.** З початком війни в Україні такі новоутворені пласти лексики починають з'являтися у документах та офіційних зверненнях до громадян з метою інформування та підвищення їх мотивації. Йдеться про вже звичні для нас фрази *«Тримаймо стрій», «Єдність і спротив», «Разом до перемоги»* та інші. До слова, на порталі Національного Банку України у лютому цього року розмістили таке повідомлення: «До третіх роковин від початку повномасштабного вторгнення рф в Україну Національний банк України відкарбував нову пам'ятну монету "Тримаймо стрій!" Вона присвячена незламності українських військових, які самовіддано боронять Батьківщину на всіх найгарячіших ділянках протистояння, та єднанню всіх українців на шляху до справедливої Перемоги. Ми назвали нову монету "Тримаймо стрій!" – цей заклик зрозумілий і відгукується в серці кожного українця. Війна триває, боротьба триває. Сотні тисяч героїв та героїнь стоять на захисті України – не без страху, проте з гідністю, на яку мало хто у світі здатний. Кожен, хто має сили, підтримує їх у тилу. Це – наш усвідомлений вибір, непростий, але єдино можливий. Адже є лише один спосіб вплинути на хід подій – зробити все від нас залежне, щоб з десятків сценаріїв реальним став саме наш: суверенна та незалежна Україна. Назавжди!» [11].

Усі перелічені типи лексичних одиниць виконують безліч функцій у діловій мові: відповідають за точне визначення понять, віддають команди або проголошують директиви, чітко передають новини, звіти й повідомлення. Їх основними стилістичними особливостями є:

1. Точність і однозначність. В умовах воєнного часу найменший натяк на двозначність може мати небезпечні наслідки. Тому новоутворені

слова, запозичення та фразеологізми проходять унормування та уніфікацію, щоб не допустити різночитань.

2. Лаконічність і стислість. Доцільно, щоб уся документація не потребувала додаткових зусиль для розуміння тексту. Через це нові терміни здебільшого складаються з одного або двох-трьох максимально інформативних слів, за допомогою яких підвищується швидкість передачі важливих вказівок та інструкцій.

3. Стабільність і стандартизованість. Під час війни вкрай важливо використовувати єдину для усіх державних органів термінологію. Маємо на увазі стійкі фразеологізми і стандарти для офіційної комунікації, що допомагають державним службовцям і пересічним громадянам швидше зорієнтуватися у тексті документу.

4. Медіафункціональна адаптація. Засоби масової комунікації і соціальні мережі досить оперативно поширюють офіційні повідомлення влади, тим самим популяризуючи нові терміни офіційно-ділового стилю і роблячи їх доступними до сприйняття. При цьому точність і офіційність викладеного тексту зберігається, а важлива інформація швидко поширюється в маси. Ми вже говорили, що лексико-стилістичні інновації в офіційно-діловому стилі формують ефективну комунікацію між державними органами влади й населенням, особливо в умовах війни, а також впливають на неї. Їхній вплив пропонуємо дослідити на різних рівнях:

1. Підвищення оперативності та зрозумілості інформації. Справа в тому, що важливі для населення вказівки і повідомлення передаються через використання нових термінів, стійких словосполучень і кліше. Так, фраза «*евакуаційний маршрут*» без зайвих пояснень кваліфікує дію, якій треба слідувати, без ризику виникнення нерозумінь і помилок у критичній ситуації.

2. Забезпечення єдності комунікації. Вживання стандартизованих і клішованих форм забезпечує єдність мовної системи для всіх типів державних документів і повідомлень. Так забезпечується всестороння координація центральних органів влади, місцевих адміністрацій і військових структур.

3. Формування довіри до державних органів. Якщо попри наявність нових термінів і формулювань мова документа доступна для будь-якого реципієнта, державні органи, що його видали, одразу можуть позиціонуватися як компетентні та організовані. Таке їх сприйняття населенням зменшує його панічні настрої і страх та налаштовує на виконання усіх приписів і рекомендацій.

4. Адаптація до соціальної та психологічної реальності.В умовах воєнного стану виникає потреба у спеціальній термінології, яка б

психологічно готувала людей до потенційних небезпек. Таке «покликання» мають словосполучення «повітряна тривога», «гуманітарна катастрофа», «зброя масового ураження» тощо.

5. Підтримка законності та правової визначеності. Тексти офіційно-ділового стилю мають містити юридично обґрунтовану і зрозумілу громадянам інформацію. Лексико-стилістичні нововведення максимально точно відображають правові норми, а, отже, забезпечують безперечну легітимність кожного запротокольованого вчинку влади та знижують ризик виникнення внутрідержавних конфліктів та непорозумінь.

Як бачимо, нова лексика у воєнних документах розширює багатство словникового запасу офіційно-ділового стилю та суттєво підвищує ефективність державної комунікації, сприяє побудові зрозумілої, точної, й оперативної комунікації, стабілізує психологічний стан населення, критично важливий для адекватного реагування на надзвичайні умови.

Висновки. Дослідження лексико-стилістичних інновацій в офіційно-діловому стилі в умовах воєнного стану показало, що мова державних документів та повідомлень змінюється, щоб забезпечити передачу оперативної, точної та зрозумілої комунікації. В сучасних умовах України воєнний стан перетворився на каталізатор лексико-стилістичних інновацій, що надає офіційно-діловому стилю гнучкості, сучасності та функціональності. Так ураховуються всі потреби державної комунікації в умовах кризи і формується основа для подальшого розвитку офіційно-ділового стилю у мирний час.

Література:

1. Бойчук М., Бойчук В. Неологічна лексика воєнного часу в Україні. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія. 2023. № 59. Том 1. С. 38–41.

2. Дерба С. М. Термінологія дипломатичних документів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія. 2022. Вип. 15 (83). С. 66–68.

3. Заверющенко М., Лухіна М., Писарська Н. Фразеологія офіційно-ділового стилю: ключові тенденції розвитку. Вісник науки та освіти. 2024. № 6 (24). С. 144–154.

4. Закон України Про Збройні Сили України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1934-12#Text

5. Кузнецова Г. Офіційно-діловий стиль в освітній адміністративно-управлінській сфері спілкування.Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Філологічні науки (мовознавство). 2014. Випуск 6. С. 125–140.

6. Павлов В. Лексичні засоби офіційно-ділового стилю юридичної документації в англійській мові. Часопис Київського університету права. 2022. № 2–4. С. 95–99.

7. Постанова Кабінету Міністрів України стосовно Питань запровадження та здійснення деяких заходів правового режиму воєнного стану. . URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2020-%D0%BF#Text

8. Розпорядження міського голови №65 «Про створення та організацію психологічного хабу по роботі з особами, що постраждали від повномасштабного військового вторгнення російської федерації в Україну». URL: https://novoukr-otg.gov.ua/docs/1442240/

9. Розпорядження про рішення Ради оборони Чернівецької області «Про окремі обмеження на території Чернівецької області в умовах правового режиму воєнного стану» від 12 серпня 2022 року. URL: https://bukoda.gov.ua/npas/pro-rishennia-rady-oborony-chernivetskoi-oblasti-pro-okremi-obmezhennia-na-terytorii-chernivetskoi-oblasti-v-umovakh-pravovoho-rezhymu-voiennoho-stanu-vid-12-serpnia-2022-roku

10. Тараненко О. Евфемізм. Енциклопедія Сучасної України. Т. 9. / гол. ред.: І. Дзюба, А. Жуковський, М. Железняк та ін. НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН Украни. 2009. URL: https://esu.com.ua/search_articles?id=18587

11. «Тримаймо стрій!»: нова пам'ятна монета до третіх роковин від початку повномасштабного вторгнення в Україну. URL: https://bank.gov.ua/ua/news/all/trimaymo-striy-nova-pamyatna-moneta-do-tretih-rokovin-vid-pochatku-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-v-ukrayinu

12. Шиманова-Стефанишин О. Політична комунікація в умовах воєнного стану в Україні: політологічний аналіз основних меседжів. Регіональні студії. 2022. № 30. С. 112–117.

References:

1. Boichuk, M., Boichuk V. (2023). Neolohichna leksyka voiennoho chasu v Ukraini [Neological vocabulary of wartime in Ukraine]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia, 1 (59), 38-41 [in Ukrainian].

2. Derba, S. (2022). Terminolohiia dyplomatychnykh dokumentiv [Terminology of diplomatic documents]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia: Filolohiia,15 (83), 66-68 [in Ukrainian].

3. Zaveriushchenko, M., Lukhina, M., Pysarska, N. (2024). Frazeolohiia ofitsiino-dilovoho styliu: kliuchovi tendentsii rozvytku [Phraseology of formal business style: key trends in development]. Visnyk nauky ta osvity, 6 (24), 144–154 [in Ukrainian].

4. Zakon Ukrainy Pro Zbroini Syly Ukrainy [Law of Ukraine on the Armed Forces of Ukraine]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1934-12#Text [in Ukrainian].

5. Kuznetsova, H. (2014). Ofitsiino-dilovyi styl v osvitnii administratyvno-upravlinskii sferi spilkuvannia [Formal business style in educational administrative and managerial communication]. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia: Filolohichni nauky (movoznavstvo), 6, 125-140 [in Ukrainian].

6. Pavlov, V. (2022). Leksychni zasoby ofitsiino-dilovoho styliu yurydychnoi dokumentatsii v anhliiskii movi [Lexical means of formal business style in legal documentation in English]. Chasopys Kyivskoho universytetu prava, 2-4, 95-99 [in Ukrainian].

7. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy stosovno Pytan zaprovadzhennia ta zdiisnennia deiakykh zakhodiv pravovoho rezhymu voiennoho stanu [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine on Issues of Introduction and Implementation of Certain Measures of the Legal Regime of Martial Law]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2020-%D0%BF#Text [in Ukrainian].

8. Rozporiadzhennia miskoho holovy №65 «Pro stvorennia ta orhanizatsiiu psykholohichnoho khabu po roboti z osobamy, shcho postrazhdaly vid povnomasshtabnoho

viiskovoho vtorhnennia rosiiskoi federatsii v Ukrainu» [Mayor's Order No. 65 “On the creation and organization of a psychological hub to work with persons affected by the full-scale military invasion of Ukraine by the Russian Federation”]. URL: https://novoukr-otg.gov.ua/docs/1442240/ [in Ukrainian].

9. Rozporiadzhennia pro rishennia Rady oborony Chernivetskoi oblasti «Pro okremi obmezhennia na terytorii Chernivetskoi oblasti v umovakh pravovoho rezhymu voiennoho stanu» vid 12 serpnia 2022 roku [Order on the decision of the Chernivtsi Region Defense Council “On certain restrictions in the Chernivtsi Region under the legal regime of martial law” dated August 12, 2022]. URL: https://bukoda.gov.ua/npas/pro-rishennia-rady-oborony-chernivetskoi-oblasti-pro-okremi-obmezhennia-na-terytorii-chernivetskoi-oblasti-v-umovakh-pravovoho-rezhymu-voiennoho-stanu-vid-12-serpnia-2022-roku [in Ukrainian].

10. Taranenko, O. Evfemizm. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. T. 9. / hol. red.: I. Dziuba, A. Zhukovskyi, M. Zhelezniak ta in. NAN Ukrainy, NTSh. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrany [Euphemism. Encyclopedia of Modern Ukraine]. URL: https://esu.com.ua/search_articles?id=18587 [in Ukrainian].

11. «Trymaimo strii!»: nova pamiatna moneta do tretikh rokovyn vid pochatku povnomasshtabnoho vtorhnennia v Ukrainu [«Тримаймо стрій!»: нова пам’ятна монета до третіх роковин від початку повномасштабного вторгнення в Україну]. URL: https://bank.gov.ua/ua/news/all/trimaymo-striy-nova-pamyatna-moneta-do-tretih-rokovin-vid-pochatku-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-v-ukrayinu [in Ukrainian].

12. Shymanova-Stefanyshyn, O. (2022). Politychna komunikatsiia v umovakh voiennoho stanu v ukraini: politolohichnyi analiz osnovnykh mesedzhiv [Political communication under martial law in Ukraine: a political science analysis of key messages]. Rehionalni studii, 30, 112–117 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 821.111(410)09:316.7

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1012-1025

Ткачук Тетяна Іванівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземної філології та перекладу, Вінницький торговельно-економічний інститут, Державний торговельно-економічний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-4223-269X

Мацера Ольга Анатоліївна старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Вінницький торговельно-економічний інститут Державного торговельно-економічного університету, м.Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-7102-4497

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ XXI СТОЛІТТЯ ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ АВТОРІВ

Анотація. У статті розкрито змістове наповнення поняття мульти-культуралізму в сучасній англійській літературі XXI століття як комплексного художнього феномена, що інтегрує соціальні, етнічні та гендерні виміри культурного досвіду. Встановлено, що мультикультуралізм у британській прозі виступає інструментом осмислення взаємодії особистості й суспільства в умовах постколоніальних трансформацій. З'ясовано, що у творчості Аслама Надіма, Гаутама Малкані, Зейді Сміт, Саманти Гарві та Бернардін Еваріcто художня репрезентація мульти-культурного середовища здійснюється через глибокий психологізм, соціолінгвістичну варіативність і символіку повсякденності. Наголошено, що роман «Maps for Lost Lovers» Аслама Надіма відтворює внутрішній конфлікт між традиційними релігійними орієнтирами та новими соціокультурними реаліями британського суспільства. Підкреслено, що в романі «Londonstani» Малкані Гаутама відображено соціолінгвістичні механізми самовираження молоді в мультикультурному просторі Лондона. Констатовано, що роман «White Teeth» Сміт Зейді розкриває тему адаптації через метафори побутових дій, де зміна взуття, втрата акценту й емоційна взаємодія постають символами боротьби за виживання в багатокультурному суспільстві. Зауважено, що роман «Orbital» Саманти Гарві у контексті мультикультурної проблематики демонструє універсалістський вимір людського буття, де космічний простір постає метафорою глобалізованого світу без чітких етнічних і культурних меж. Зазначено, що твір Бернардін Еваріcто «Girl, Woman, Other»

репрезентує множинність жіночих голосів і формує модель інтерсекційного мультикультуралізму, у якій етнічна, гендерна й соціальна ідентичності взаємодіють як рівнозначні складники культурного досвіду. Зауважено, що досліджені твори свідчать про складну взаємодію особистості та суспільства, де мультикультуралізм як художня категорія поєднує індивідуальні переживання, міжкультурні конфлікти та процеси глобальної ідентичності, що підтверджує його значення для розуміння соціокультурних трансформацій XXI століття.

Ключові слова: мультикультуралізм, сучасна англійська література, культурна ідентичність, міжкультурна взаємодія, дискурс.

Tkachuk Tetiana Ivanivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign philology and translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-4223-269X

Matsera Olga Anatoliivna Senior Lecturer of the Department of Foreign philology and translation, Vinnytsia Institute of Trade and Economics of State University of Trade and Economics, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0001-7102-4497

MULTICULTURALISM IN 21ST-CENTURY ENGLISH LITERATURE THROUGH THE STUDY OF CONTEMPORARY BRITISH AUTHORS

Abstract. The article reveals the semantic content of the concept of multiculturalism in contemporary English literature of the 21st century as a complex artistic phenomenon that integrates social, ethnic, and gender dimensions of cultural experience. It is established that multiculturalism in British prose serves as a tool for comprehending the interaction between the individual and society under conditions of postcolonial transformations. It is found that in the works of Nadeem Aslam, Gautam Malkani, Zadie Smith, Samantha Harvey, and Bernardine Evaristo, the artistic representation of a multicultural environment is realized through profound psychological insight, sociolinguistic variability, and the symbolism of everyday life. It is emphasized that Nadeem Aslam's novel Maps for Lost Lovers depicts the inner conflict between traditional religious orientations and new sociocultural realities of British society. It is highlighted that Gautam Malkani's Londonstani reflects the sociolinguistic mechanisms of youth self-expression within the multicultural space of London. It is stated that Zadie Smith's White Teeth explores the theme of adaptation through the metaphors of

everyday actions, where changing shoes, losing one's accent, and emotional interaction emerge as symbols of the struggle for survival in a multicultural society. It is noted that Samantha Harvey's Orbital, in the context of multicultural issues, demonstrates a universal dimension of human existence, where outer space functions as a metaphor for a globalized world without clear ethnic and cultural boundaries. It is pointed out that Bernardine Evaristo's Girl, Woman, Other represents the multiplicity of female voices and constructs a model of intersectional multiculturalism, in which ethnic, gender, and social identities interact as equally significant components of cultural experience. It is observed that the analyzed works reveal a complex interaction between the individual and society, where multiculturalism as an artistic category combines personal experiences, intercultural conflicts, and processes of global identity formation, thus confirming its significance for understanding the sociocultural transformations of the 21st century.

Keywords: multiculturalism, contemporary English literature, cultural identity, intercultural interaction, discourse.

Постановка проблеми. Мультикультуралізм посідає важливе місце у сучасному гуманітарному дискурсі, оскільки відображає складні процеси взаємодії культур, ідентичностей та ціннісних систем у глобалізованому світі. Важливо підкреслити, що осмислення мультикультуралізму в літературному контексті відкриває можливість простежити, яким чином через художнє слово відображаються проблеми ідентичності, толерантності та міжкультурного діалогу. Тому вивчення цього феномена має значну наукову цінність, оскільки сприяє глибшому розумінню тенденцій розвитку сучасного культурного простору та формуванню нових моделей соціокультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми мультикультуралізму в англійській літературі, що виявляється у прагненні дослідників осмислити динаміку культурних ідентичностей у глобалізованому світі. Зокрема, Миропольська Н. розглядає мультилігвізм як важливий чинник входження особистості у світ художніх цінностей [1]. У цьому контексті Гольтер І. аналізує мультикультуралізм у літературі як складне соціокультурне явище, що трансформує художній простір і відкриває нові способи репрезентації культурної різноманітності [2]. Своєю чергою Семелюк Р. акцентує увагу на специфіці відображення мультикультурного світу в британському романі, демонструючи зв'язок між національною ідентичністю та соціокультурними змінами [3]. Натомість Скрипнік І. аналізує становлення мультикультурної ідентичності у сучасній англійській художній літературі

як відображення глобалізаційних процесів і постколоніальних трансформацій [4]. При цьому проблематику постколоніального виміру мультикультуралізму поглиблено відображають Бехта І. та Татаровська О. [5]. Поряд з тим, Розман І. та Липчанко-Ковачик О. зосереджують увагу на кризі ідентичності сучасної англійської літератури, що постає результатом зіткнення мультикультурних, національних і глобалізаційних тенденцій [6].

Метою статті є дослідження проявів мультикультуралізму в англійській літературі XXI століття через аналіз творчості сучасних британських авторів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна англійська література XXI століття репрезентує глибоке осмислення мультикультуралізму як художнього феномена, що поєднує соціальні, етнічні та гендерні виміри людського досвіду. У цьому контексті доцільно розглянути твори сучасних британських авторів, у яких мультикультурна проблематика постає як засіб художнього осмислення складної взаємодії особистості та суспільства, оскільки саме через індивідуальні історії персонажів, їх внутрішні конфлікти та пошук власної ідентичності митці розкривають глибинні процеси культурної трансформації, що відбуваються у британському соціумі початку XXI століття.

Роман Аслама Надіма «Maps for Lost Lovers» (2004) [7] відображає глибоке художнє осмислення проблеми мультикультуралізму через призму особистісних і родинних драм, що розгортаються у просторі британського суспільства початку XXI століття. Автор уникає прямої соціальної публіцистики, натомість вибудовує складну психологічну архітектоніку персонажів, через яку розкриває зіткнення культур, релігійних переконань і традиційних моральних орієнтирів. Так, у третьому розділі роману оповідач занурюється у внутрішній світ Kaukab, демонструючи її «nostalgia, isolation, and profound sorrow» [7, с. 17]. Це занурення у внутрішній світ героїні дає змогу побачити її як матір, що втратила зв'язок із сином, а також як символ людини, відчуженої у чужому культурному просторі. Її «nostalgia» та «isolation» стають не просто емоційними станами, а маркерами міжкультурного розриву, у якому минуле й теперішнє постійно конфліктують.

Особливе значення має мотив пам'яті, що проявляється у спогадах Каукаб про втраченого сина Уджалу, який «has not been in contact for seven years» [7, с. 17]. Цей часовий розрив відображає руйнування родинних зв'язків під тиском соціокультурної асиміляції, коли нове середовище послаблює міжпоколіннєву комунікацію.

Натомість у четвертому розділі розглянуто іншу грань авторської концепції мультикультуралізму. Рефлексії Шамаса про минуле формулюються як «he also contemplates the lasting impact of these events, the sense

of home and belonging, and the layered complexities of his identity» [7, с. 21]. З огляду на зазначене, акцент зміщується з індивідуального емоційного досвіду на процес самоідентифікації, у якому «home» та «belonging» стають категоріями не географічними, а духовно-символічними. Через осмислення поняття дому як простору пам'яті й водночас відчуження Аслам Н. конструює філософію культурної множинності, де людина існує між кількома системами вартостей, не належачи цілком жодній.

Значним є й культурно-історичний пласт твору. Автор наголошує, що «the chapter reveals themes of loss, nostalgia, and the way history shapes personal relationships, with profound insights into the cultural intersection of British colonizers and Indian natives» [7, с. 21]. Зазначене вказує на прагнення Аслама Н. поєднати індивідуальну історію персонажів із ширшим колоніальним контекстом.

Фінальний епізод із взаєминами Шамаса і Каукаб у сучасній Англії – «their relationship has lost some intimacy, filled with longing and tension» [7, с. 21] – відображає глибоку деформацію особистісних стосунків під впливом культурних трансформацій. Їхня відчуженість стає проявом більш загальної кризи ідентичності, характерної для мультикультурних спільнот.

Вищезгаданий художній прийом дозволяє автору продемонструвати, як культурна взаємодія, попри зовнішню інтеграцію, часто супроводжується внутрішнім розпадом системи цінностей і втратами на рівні міжособистісної комунікації.

Далі у шостому розділі роману репрезентовано глибоке психологічне осмислення конфлікту поколінь у контексті мультикультурного середовища. Опис домашньої сцени – «the atmosphere is filled with the scent of freshly polished apples and hapless flowers» [7, с. 30] – створює ілюзію затишку, гармонії та стабільності, що, однак, контрастує із внутрішньою напругою між матір'ю та донькою. Цей художній прийом контрасту дозволяє письменнику відтворити подвійність мультикультурного досвіду: зовнішня впорядкованість життя прикриває глибокі суперечності між традиційними цінностями та сучасними уявленнями про свободу особистості.

Важливо наголосити, що Аслам Н. трактує тему конфлікту як внутрішній процес переосмислення самої сутності культурної належності. Атмосфера родинного дому перетворюється на метафоричний простір перетину цінностей, де зіткнення поколінь є художньою моделлю адаптації традицій у новому соціальному контексті.

Роман Малкані Гаутама «Londonstani» (2006) [8] відображає складний процес формування мультикультурної ідентичності у британському суспільстві початку XXI століття. Наприклад, в уривку: «All a this shit was

just academic a course. Firstly, Hardjit's thesis, though it was what Mr Ashwood'd call internally coherent, failed to recognise the universality a the word Nigga compared with the word Paki» [8, с. 11], автор демонструє соціолінгвістичну напруженість між етнічними групами, яка реалізується через мовну практику. Застосування расових маркерів у висловлюваннях персонажів указує на складну взаємодію між мовою, культурною належністю та соціальним статусом у постколоніальному контексті. Використання суржику, вульгаризмів і гібридних форм англійської мови стає засобом ідентифікації субкультурних меж. У перекладі цей фрагмент можна тлумачити як спробу автора показати, що, незважаючи на формальну «академічність» дискусії персонажів, вона виявляє приховані расові упередження: «Усі ці розмови були радше навчальними вправами. Твердження Харджита, хоч і логічно послідовне, не враховувало універсальності слова 'Nigga' у порівнянні зі словом 'Paki'».

Подальший розвиток епізоду, у якому описано насильницьку сцену – «the white kid couldn't call no one a Paki no more with his mouth all cut up» [8, с. 11], – розкриває тілесну метафору соціальної межі. Фізичне покарання білого підлітка за вживання етноніму стає символом перевернення колоніальної ієрархії. Через образ «крові, що стікає по щоках» і «невидимої світлої борідки» автор протиставляє зовнішні ознаки расової приналежності внутрішньому прагненню персонажів до самоствердження. Наведене підкреслює амбівалентність мультикультурного простору, тобто простору, де змішуються агресія, наслідування та пошук автентичності.

Водночас у такому уривку твору: «Amit'd always said goras couldn't ever get their facial hair right... I told him I thought he was being racist» [8, с. 11], – простежується іронічна інверсія стереотипів, коли дискримінаційні судження висловлюються представниками етнічних меншин щодо «білих» британців. Така стратегія відображає глибше соціальне явище – внутрішню колонізацію, за якої маргіналізовані групи відтворюють ті самі механізми упереджень, що колись були спрямовані проти них.

У другому уривку з роману: «Rudeboy Rule #2: Don't get me wrong, we in't wannabe badass gangstas or someshit... We just provided a service. We're businessmen, innit» [8, с. 29], – автор через жаргонне мовлення молодіжної групи відображає трансформацію кримінальної діяльності у форму підприємництва. Персонажі позиціонують себе як «бізнесменів», що «надають послуги», тим самим підмінюючи моральні категорії економічною доцільністю. Зазначена соціолінгвістична інверсія висвітлює формування неформальних економік у мультикультурному середовищі Лондона, де нелегальні практики отримують статус адаптаційного механізму у відповідь на соціальну маргіналізацію.

У цитаті «I wouldn't decide that the proper word for a deep an dickless poncey sap is a gay btty boy or that the proper word for women is bitches» [8, с. 33] автор окреслює моральний вимір спротиву. Герой ставить під сумнів стереотипи, закладені в мові, зокрема сексистські й гомофобні кліше, що формують дискурс гіпермаскулінності. Його репліка «That shit in't right. I know what other poncey words like homophobic an misogynist mean an I know that shit in't right» є проявом внутрішнього етичного конфлікту між бажанням належати до певної субкультури та усвідомленням несправедливості її ціннісних орієнтирів. Це засвідчує поступову еволюцію мультикультурного героя від наслідування до критичного самопізнання. У такий спосіб Малкані Г. показує, що процес інтеграції в поліетнічному суспільстві не є одновимірним, оскільки він супроводжується боротьбою між автентичністю та конформізмом.

Варто наголосити, що в цьому уривку мовна поведінка персонажа перетворюється на індикатор соціальної адаптації. Його висловлювання «If I don't speak proply using the proper words then these guys'd say I was actin like a batty boy or a woman» [8, с. 33] виявляє глибоку залежність ідентичності від лінгвістичних практик. У мультикультурному середовищі мова стає засобом виживання, а володіння «правильними словами» – способом уникнути соціального виключення. У цьому контексті мовна мімікрія є формою захисту, що відображає психологічну складність становлення молодої постколоніальної особистості.

Промовистою є ідея «I just wish I was the Proper Word Inventor so I could pick different proper words, that's all» [8, с. 33], яка у символічному плані виражає прагнення героя стати творцем власного мовного світу. Наведене бажання самостійно «винайти правильні слова» можна інтерпретувати як метафору культурного самопереосмислення, у межах якого відбувається відродження суб'єктності в умовах домінування чужих дискурсів. Саме ця внутрішня позиція формує концепт постетнічного суб'єкта, що переосмислює норми культурної комунікації.

Особливо показовою є кінцівка епізоду – «Right behind the rear end a some fuckin Grampa Simpson when we could be chasing the rear end a some J-Lo or Beyoncé instead» [8, с. 33]. Тут виявляється своєрідний естетичний код мультикультурної молодіжної культури, побудований на іронічному зіставленні попкультурних символів і буденної реальності. Таке зіставлення розкриває прагнення персонажів вирватися з соціальної одноманітності та утвердити себе в системі нових цінностей, які поєднують елементи ідентичності, споживання й самопрезентації.

У романі Сміт Зейді «White Teeth» (2000) [9] цитата «At the corner of the road Alsana popped behind the post office and removed her pinchy sandals in

favour of Samad's shoes» [9, с. 15] увиразнює метафоричний мотив пристосування як життєвої стратегії мігрантки в мультикультурному середовищі. Зміна взуття тут виступає символічним актом тимчасового переходу від жіночої вразливості до необхідності прийняти «чоловічу» стійкість і практичність. Героїня, позбавлена фізичного комфорту, демонструє готовність до адаптації – як зовнішньої (через поведінкові деталі), так і внутрішньої (через психологічну гнучкість). У перекладі «вона зняла тісні сандалі й узула Самадові черевики» [10, с. 85] це рішення набуває підтексту символічного ототожнення з чоловіком, що вказує на зміну соціальної ролі жінки в умовах міграційного досвіду.

Надалі уривок «In seconds she whipped her hair into an efficient bun, and wrapped her coat tighter around her to keep out the wind» [9, с. 15] – розкриває прагнення Алсани до самоконтролю й порядку як компенсаторного механізму у світі, де її культурна ідентичність постійно піддається випробуванням. Стислість і динамічність дії підкреслюють дисципліну та внутрішню організованість, які протистоять хаосу зовнішнього простору. У такий спосіб Сміт З. створює образ жінки, що балансує між традиційним і модерним, між східним менталітетом і західним типом раціональності.

Особливо промовистою є репліка героїні «Survival is all, little Iqbal, survival» [9, с. 15], яка фіксує головний мотив існування мігранта – виживання як первинний інстинкт, що витісняє всі інші соціокультурні амбіції. У перекладі – «Виживання – ось що головне, маленький Ікбол, виживання» [10, с. 85] – цей вислів набуває відтінку внутрішнього монологу матері, зверненого до ще ненародженої дитини. Він виражає спадкоємність досвіду адаптації: боротьба за місце у світі стає родовою. У контексті мультикультуралізму цей епізод ілюструє тяглість ідентичності, що зберігається навіть у процесі асиміляції.

Далі Сміт З. через побутову сцену створює стандартну ситуацію випадкової зустрічі, що виявляє соціальну напругу між представниками різних етнокультурних груп. У реченні «she recognized the black lady who was leaning over a garden fence, looking dreamily into the air towards the library» [9, с. 15] контраст між спостережливістю Алсани й мрійливістю Клари підкреслює розбіжність їхніх світоглядних орієнтацій. Перша діє за принципом обережності, друга – уособлює відкритість і наївну довіру до нового середовища. Така антиномія створює етичну й естетичну опозицію між «осторогою традиції» та «оптимізмом інтеграції».

У наступному діалозі – «'Mrs Iqbal!' said Clara, waving her over. 'Mrs Jones.' Both women were momentarily embarrassed at what they were wearing, but, looking at the other, gained confidence» [9, с. 15] – авторка відтворює феномен ситуативної солідарності, що долає етнічні межі. Спільне відчуття

незручності стає основою для виникнення емпатії – як первинної форми міжкультурного контакту. Згідно з перекладом, «Обидві жінки миттєво знітилися через свій одяг, проте, ще раз глянувши одна на одну, одразу ж віднайшли певність» [10, с. 86], що надає сцені психологічної достовірності. Таким чином, мікродіалог перетворюється на модель соціальної інтеграції, побудованої на емоційно-комунікативних механізмах.

У фразі «She was already some way to losing her accent and she liked to work on it at every opportunity» [9, с. 15] простежується тонке іронічне спостереження Сміт З. над процесом мовної акультурації. Для Клари відмова від акценту – це спосіб дистанціюватися від колоніального минулого. Переклад «Вона поклала собі за мету позбутися акценту й намагалася використати кожну нагоду, щоби повправлятися» [10, с. 86] чітко фіксує цей процес як внутрішній жест культурного самоперетворення. Такий епізод демонструє, що мовна ідентичність у британському мультикультурному контексті стає простором боротьби між прагненням до «чистоти мови» та необхідністю зберегти власне культурне коріння.

Водночас образ чоловіка – «Archie, who was in the hallway, becoming exasperated with a bookcase» [9, с. 15] – виконує функцію нейтралізуючого фону, на якому жіночі персонажі набувають більшої динаміки й психологічної глибини. Арчі уособлює стандартний образ «пасивного британця», який відсторонено спостерігає за змінами соціального ландшафту, тоді як жінки – Алсана й Клара – активно взаємодіють із простором та перетворюють його. Саме така гендерна перспектива відображає тенденцію сучасної британської прози до зміщення центру культурного суб'єкта з чоловічого на жіночий.

Таким чином, наведені фрагменти із роману «White Teeth» [9] і його український переклад [10] розкривають концепцію мультикультуралізму, у якій повсякденність виступає головним простором формування ідентичності. Через прості побутові дії – зміну взуття, корекцію акценту, сором за одяг – Сміт З. відтворює складну драму культурної адаптації, що поєднує тілесне, мовне й психологічне виміри. Інакше кажучи, письменниця пропонує художню модель нового типу британського суспільства, де взаємопроникнення культур, мов і гендерних ролей постає умовою виживання й розвитку.

Натомість у романі Гарві Саманти «Orbital» (2023) [11] відтворено глибокі філософські й культурні рефлексії, що набувають форми осмислення мультикультурного буття людини у межах позаземного простору. Наприклад, в уривку: «He has that postcard in his crew quarters… all of the possibilities of subject and perspective that his wife wrote out on its reverse. The king, the queen, the maids, the girl, the mirror, the artist.» [11, с. 13] – листівка

постає як метонімія зв'язку героя з земною культурою, яка зберігає різнобічність сприйняття світу.

Надалі розгортання опису – «He catches sight of the distinctive northerly point of Oman jutting into the Persian Gulf, dust clouds over the navy Arabian Sea, the great Indus Estuary, what he knows to be Karachi» [11, с. 13] – створює ефект глобального бачення, у якому Земля постає як культурний мозаїчний простір. З висоти орбіти зникають кордони, але залишаються топоніми – знаки історичної пам'яті та цивілізаційного досвіду. Така перспектива моделює нову парадигму сприйняття світу, де культурна ідентичність розширюється до рівня планетарної. Водночас фраза «according to the arbitrary metric of time they use up here where time is blasted» [11, с. 13] виражає відносність часу і простору, що в умовах космічної ізоляції втрачають традиційні соціокультурні координати, але посилюють людську потребу в осмисленні свого походження та культурного коріння.

Проблематика ідентичності, відірваної від рідного середовища, розкривається у наступному уривку: «Up here, nice feels such an alien word. It's brutal, inhuman, overwhelming, lonely, extraordinary and magnificent.» [11, с. 22]. Лексема «alien» у цьому контексті набуває двозначності: вона означає як буквальне перебування «поза Землею», так і відчуття відчуженості у культурному сенсі. Героїня не може знайти відповідників для звичних людських емоцій, що свідчить про зіткнення між земним культурним кодом і транснаціональним, космічним виміром буття. Вона «struggles for things to tell people at home, because the small things are too mundane and the rest is too astounding» [11, с. 22], що підкреслює межовість її досвіду: у ньому побут і велич поєднані у протиставленні, що позбавляє можливості комунікації у звичних культурних формах.

Ця межовість інтерпретується як художня метафора сучасного мультикультурного стану, у якому людина постійно перебуває між «своїм» і «іншим», між локальним досвідом і глобальним контекстом. Символічне поняття «floating family» [11, с. 22] виражає новий тип соціальної спільності – тимчасової, міжкультурної, заснованої на вимушеній співприсутності. У цьому контексті авторка демонструє, як у глобалізованому світі національна належність поступається місцем емпатії, комунікативній взаємодії та спільному досвіду виживання в умовах ізоляції. Цей художній прийом дозволяє осмислити мультикультуралізм як екзистенційну категорію сучасної свідомості.

Тому художня структура роману «Orbita» відображає нову модель мультикультурального мислення, у якій простір орбіти функціонує як метафора планетарної свідомості. Персонажі, відірвані від земного контексту, втілюють не стільки технологічний, скільки гуманістичний

експеримент – пошук спільного культурного знаменника для людства. Аналіз показує, що Гарві С. формує оригінальну концепцію глобальної ідентичності, заснованої на пам'яті, діалозі та духовному взаємопроникненні, що становить новий етап еволюції мультикультуралізму в англійській літературі XXI століття.

Своєю чергою у романі Еваристо Бернардін «Girl, Woman, Other» (2019) [12] простежується складна соціокультурна динаміка, що виявляє трансформацію ідентичності та міжособистісних зв'язків у межах мультикультурного британського суспільства. В уривку «Living rooms became rehearsal spaces, old bangers transported props, costumes came from second-hand shops, sets were extracted from junk yards, they called on mates to help out, everyone learning on the job, ad hoc, throwing their lot in together» [12, с. 18] акцентується ідея колективного творчого процесу, що виникає на перетині ентузіазму, нестачі ресурсів і потреби в самореалізації. Переклад цього фрагмента («вітальні ставали репетиційними залами, старі автомобілі перевозили реквізит, костюми надходили з комісійних крамниць, декорації – зі звалищ, а друзі долучалися до спільної справи, усі вчилися в процесі») засвідчує, що мистецьке середовище виступає як соціальна мікромодель солідарності.

Згодом ця колективна енергія виявляється нестійкою. Авторка описує внутрішні суперечності між героїнями, зазначаючи: «They'd hit it off as friends, only to find they couldn't work together» [12, с. 19]. У цьому твердженні виражено парадокс сучасних міжкультурних і міжгендерних взаємин: початкова емоційна близькість поступається місцем конфлікту амбіцій і різного бачення творчого процесу. Ця сюжетна лінія демонструє глибшу проблему – труднощі побудови партнерства в середовищі, де ідентичність формується під впливом постколоніального досвіду та гендерної боротьби.

Подальша розповідь про Домінік розширює просторові межі наративу й ілюструє тему самовизначення через культурну мобільність. В уривку «Dominique fell in love with the West Coast, entered into a marriage of convenience with a gay man» [12, с. 103] виявляється подвійна природа свободи – як особистої, так і соціальної. Такий шлюб символізує стратегічну адаптацію до нового культурного простору. Водночас опис американського періоду життя Домінік – «Her English accent was a huge selling point in her dealings with Americans... lesbians in particular wanted to help her, to open doors for her, to be part of what they thought she represented» [12, с. 103-104] – демонструє, що культурний капітал може ставати засобом соціального просування. Авторка тонко виявляє іронію: те, що раніше могло бути ознакою іншості, у новому контексті перетворюється на привілей.

Важливим аспектом психологічного розвитку персонажа стає участь у групі підтримки: «She also attended a weekly counselling group for female survivors of domestic abuse... she heard people share their life stories and reach life-changing epiphanies» [12, с. 104]. Тут Еваристо пропонує соціально-психологічну модель зцілення через спільний досвід і саморефлексію. Переживання Домінік, яка усвідомлює, що «as the oldest girl in a family of ten, she'd had to mother the younger ones when she'd been deprived of being properly mothered herself» [12, с. 104], розкриває глибинну тему міжпоколінної травми та повторення ролей у сімейних структурах.

Таким чином, наведені цитати з роману «Girl, Woman, Other» формують складну інтерпретацію мультикультуралізму, у якій поєднуються соціальна адаптація, особистісне визрівання та гендерна саморефлексія. Через історію взаємодії Амми й Домінік письменниця демонструє, що сучасна англійська література XXI століття фіксує різноманіття культурних досвідів, а також осмислює їх як поле творчої взаємодії та конфлікту.

Висновки. З огляду на проведений аналіз, сучасна британська література XXI століття демонструє, що мультикультуралізм інтегрує соціальні, етнічні та гендерні аспекти. Зокрема, роман Аслама Надіма «Maps for Lost Lovers» показує, що проблематика мультикультуралізму проявляється через особистісні й родинні конфлікти, де переплітаються пам'ять, традиційні цінності та пошук ідентичності, що відображає вплив культурних трансформацій на міжособистісні стосунки. Своєю чергою у романі Малкані Гаутами «Londonstani» простежується, що формування мультикультурної ідентичності відбувається через мовні практики та соціальні субкультури, а внутрішні конфлікти персонажів відображають боротьбу між автентичністю та конформізмом. У творі Сміт Зейді «White Teeth» повсякденність виступає простором культурної адаптації, де символічні деталі побуту та мовні особливості відтворюють складність інтеграції в мультикультурне середовище. Крім цього, роман Гарві Саманти «Orbital» демонструє глобальну перспективу мультикультуралізму, в якій культурна ідентичність формується на планетарному рівні та через діалог між локальним і глобальним досвідом. Так само у романі Еваристо Бернардін «Girl, Woman, Other» мультикультуралізм проявляється у колективній творчості та процесах самовизначення, де соціальна адаптація, мобільність і культурний капітал стають засобами інтеграції та самореалізації. У підсумку, усі досліджені твори свідчать про складну взаємодію особистості та суспільства, де мультикультуралізм як художня категорія поєднує індивідуальні переживання, міжкультурні конфлікти та процеси глобальної ідентичності, що підтверджує його значення для розуміння соціокультурних трансформацій XXI століття.

Література

1. Миропольська Н. Є. Мультилігвізм як уведення в світ художніх цінностей. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2019. № 91(4). С. 88-99.
2. Гольтер І. М. Мультикультуралізм у літературі: сучасний погляд на проблему. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019. Том 30(69) № 2 Ч. 2. С. 64-69.
3. Семелюк Р. М. Мультикультурний світ британського роману. Збірник наукових праць молодих вчених Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Випуск 10. С. 16-17.
4. Скрипнік І. Ю. Мультикультурна ідентичність у сучасній англомовній художній літературі. Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія. 2021. № 24. С. 43-50.
5. Бехта І. А., Татаровська О. В. Постколоніальні штрихи мультикультурного портрету сучасної англомовної літератури. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2023. № 61. С. 22-26.
6. Розман І. І., Липчанко-Ковачик О. В. Актуальні проблеми сучасної англійської літератури: криза ідентичності в контексті глобалізаційних викликів. Перспективи та інновації науки. 2024. № 10(44). С. 503-511.
7. Nadeem Aslam. Maps for Lost Lovers. URL: https://cdn.bookey.app/ files/pdf/book/en/maps-for-lost-lovers.pdf
8. Malkani Gautam. Londonstani. URL: https://knigavuhe-audio.com/knigi/book/69682637/
9. Smith Zadie. White Teeth. URL: https://readli.net/chitat-online/?b=127249&pg=
10. Сміт Зеді. Білі зуби. Роман. Переклад з англійської Нани Куликової та Ростислава Семківа. Київ «Смолоскип», 2009. 606 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Smit_Zedi/Bili_zuby.pdf?
11. Harvey Samantha. Orbital. URL: https://technysh.com/Please-Wait-Your-Resource-is-Loading.php
12. Evaristo Bernardine. Girl, Woman, Other. URL: https://transreads.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-02-14_620a913201c4e_GirlWomanOtherbyBernardineEvaristoEvaristoBernardinez-lib.org_.pdf

References

1. Myropolska, N. Ye. (2019). Multylyhvizm yak uvedennia v svit khudozhnikh tsinnostei [Multilingualism as an introduction to the world of artistic values]. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice, 91(4), 88-99. [in Ukrainian].
2. Holter, I. M. (2019). Multykulturalizm u literaturi: suchasnyi pohliad na problemu [Multiculturalism in literature: a modern view on the problem]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii – Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Social Communications, 30(69), 2(2), 64-69. [in Ukrainian].
3. Semeliuk, R. M. (2019). Multykulturnyi svit brytanskoho romanu [The multicultural world of the British novel]. Zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka – Collection of Scientific Papers of Young Scholars of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 10, 16-17. [in Ukrainian].

4. Skrypnik, I. Yu. (2021). Multykulturna identychnist u suchasnii anhlomovnii khudozhnii literaturi [Multicultural identity in contemporary English-language fiction]. Visnyk Mariupolskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Bulletin of Mariupol State University. Series: Philology, 24, 43-50. [in Ukrainian].

5. Bekhta, I. A., & Tatarovska, O. V. (2023). Postkolonialni shtrykhy multykulturnoho portretu suchasnoi anhlomovnoi literatury [Postcolonial features of the multicultural portrait of contemporary English-language literature]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology, 61, 22-26. [in Ukrainian].

6. Rozman, I. I., & Lypchanko-Kovachyk, O. V. (2024). Aktualni problemy suchasnoi anhliiskoi literatury: kryza identychnosti v konteksti hlobalizatsiinykh vyklykiv [Current issues of contemporary English literature: the crisis of identity in the context of globalization challenges]. Perspektyvy ta innovatsii nauky – Perspectives and Innovations of Science, 10(44), 503-511. [in Ukrainian].

7. Aslam, N. (2004). Maps for Lost Lovers. URL: https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/en/maps-for-lost-lovers.pdf [in English].

8. Malkani, G. (2006). Londonstani. URL: https://knigavuhe-audio.com/knigi/book/69682637/ [in English].

9. Smith, Z. (2000). White Teeth. URL: https://readli.net/chitat-online/?b=127249&pg=[in English].

10. Smit, Z. (2009). Bili zuby. Roman [White Teeth. Novel]. Translated from English by Nana Kulykova and Rostyslav Semkiv. Kyiv: Smoloskyp. 606 p. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Smit_Zedi/Bili_zuby.pdf [in Ukrainian].

11. Harvey, S. (2023). Orbital. URL: https://technysh.com/Please-Wait-Your-Resource-is-Loading.php [in English].

12. Evaristo, B. (2019). Girl, Woman, Other. URL: https://transreads.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-02-14_620a913201c4e_GirlWomanOtherbyBernardineEvaristoEvaristoBernardinez-lib.org_.pdf [in English].

УДК 81'37+811.161.

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1026-1039

Федіна Олена Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0003-2028-0081

КАЗКА БЕЗ ГРИМУ: АВТЕНТИЧНІ СЮЖЕТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто маловідомі аспекти народних і авторських казок, які стали популярними завдяки адаптаціям у масовій культурі. Увагу зосереджено на важливості звернення до першоджерел з метою розкриття глибинного змісту, виявлення архетипів, прихованих символів та регіонального колориту. Досліджено особливості трансформації сюжетів, персонажів і мотивів під впливом історичних, соціокультурних та ідеологічних чинників. Окрему увагу приділено українським казкам як формі усної етнографії та засобу культурної ідентичності. Матеріал може бути використаний у фольклористичних, педагогічних, культурологічних дослідженнях, а також у практиці викладання літератури.

Казки містять виразні елементи локальної культури, зокрема: діалектні мовні форми, описи географічного середовища, зразки традиційного вбрання, поведінкові архетипи персонажів та обрядові дії. Завдяки цьому вони виступають своєрідною формою усної етнографії, що зберігає колективну пам'ять народу, і можуть бути цінним джерелом для міждисциплінарного аналізу в галузі гуманітарних наук.

Серед сучасних досліджень наявні спроби порівняльного аналізу української казки з казками народів світу, пошуки спільного, але, на наш погляд, мало розкрито особливості народних казок за регіональними ознаками, що має важливе значення для вивчення культури України, територіальних особливостей, симбіозу діалектів і суспільного устрою, тому в дослідженні акцентовано увагу на сюжетних структурах, мотиваційних моделях, символіці, регіональних мовних особливостях і трансформації традиційних образів. Автор звертається до етнографічного потенціалу казок як скарбниці уявлень про мораль, світобудову, побут і суспільні відносини. Увага приділяється значенню автентичних казкових образів у формуванні національної ідентичності, їх використанню у творчих

та освітніх практиках. Під час аналізу здійснено спробу змалювати особливості казок різних регіонів України, уналежнити відомих героїв фольклору до їхнього місця народження, спираючись на природні чинники, описані в оригінальних версіях народних казок.

Ключові слова: фольклор, архетип, культурна ідентичність, адаптація, регіональний колорит, етнографія, традиція.

Fedina Olena Volodymyrivna Candidate of Philological Sciences, associate professor Communal Establishment of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education" of Dnipropetrovsk regional council", Dnipro, https://orcid.org/0000-0003-2028-008

A FAIRY TALE WITHOUT MAKEUP: AUTHENTIC STORIES AS A MEANS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE

Abstract. The article explores little-known aspects of folk and author's fairy tales that have become popular through adaptations in popular culture. Attention is focused on the importance of referring to original sources to reveal the deeper meaning, identify archetypes, hidden symbols and regional flavor. The peculiarities of the transformation of plots, characters and motifs under the influence of historical, socio-cultural and ideological factors are investigated. Special attention is paid to Ukrainian fairy tales as a form of oral ethnography and a means of cultural identity. The material can be used in folklore, pedagogical, cultural studies, as well as in literature teaching practices.

Fairy tales contain expressive elements of local culture, including: dialectal language forms, descriptions of the geographical environment, examples of traditional clothing, behavioral archetypes of characters, and ritual actions. Due to this, they act as a kind of oral ethnography that preserves the collective memory of the people, and can be a valuable source for interdisciplinary analysis in the field of humanities.

Among modern studies, there are attempts at comparative analysis of Ukrainian fairy tales with fairy tales of the peoples of the world, searches for common ground, but, in our opinion, little has been revealed about the peculiarities of folk tales according to regional characteristics, which is of great importance for the study of Ukrainian culture, territorial features, symbiosis of dialects and social structure, that's why in the study focuses on plot structures, motivational models, symbolism, regional linguistic features, and the transformation of traditional images. The author addresses the ethnographic potential of fairy tales as a treasury of ideas about morality, the universe, everyday

life, and social relations. Attention is paid to the importance of authentic fairy tale images in the formation of national identity, their use in creative and educational practices. During the analysis, an attempt was made to depict the features of fairy tales from different regions of Ukraine, to attribute famous folklore heroes to their place of birth, relying on natural factors described in the original versions of folk tales.

Keywords: folklore, archetype, cultural identity, adaptation, regional flavor, ethnography, tradition.

Постановка проблеми. Упродовж століть казка залишалася важливим елементом культури, соціалізації, виховання та формування моральних орієнтирів людини. Вона виконувала не лише розважальну функцію, а й була одним із первинних способів пояснення світу, передачі життєвого досвіду, закріплення суспільно значущих моделей поведінки. З появою друкованих видань, а згодом і масової культури, казкові тексти зазнали численних адаптацій, редагувань та ідеологічних трансформацій. Це спричинило зміну або спрощення багатьох змістових елементів, що призвело до втрати первісного сенсу, архетипів та культурного підґрунтя, закладених у первинних версіях казок.

Сьогодні, в умовах інформаційної відкритості та вільного доступу до світових текстів, зростає інтерес до автентичних форм казкових сюжетів. Читачі й дослідники дедалі частіше звертаються до оригіналів, намагаючись осмислити не лише сюжет, а й культурно-історичний контекст, у якому він виник. Повернення до першоджерел відкриває можливості для поглибленого аналізу символіки, виявлення забутих персонажів, регіональних варіантів та прихованих смислів, які втратилися або були спотворені під впливом цензури, культурної стандартизації або масової адаптації.

Особливого значення в цьому контексті набуває вивчення українських народних казок, які виступають своєрідним кодом національної ідентичності. Через образи казкових героїв, мовні особливості, побутові та обрядові елементи простежуються ключові аспекти ментальності, світогляду й традицій нашого народу. Регіональний колорит казок із Гуцульщини, Полісся, Поділля, Слобожанщини та інших територій України засвідчує багатство локальних культур, що збереглися у фольклорній пам’яті. Суттєвою є різниця у вивченні автентичної та адаптованої казки, оскільки сприйняття персонажів відрізняється

Актуальність представленого дослідження полягає в тому, що в добу глобалізації та масової культури класичні казки трансформуються під впливом комерційних та ідеологічних чинників, що призводить до втрати глибинного смислового та етнографічного наповнення. Звернення до

оригінальних версій дозволяє розкрити забуті архетипи, локальні культурні маркери й морально-ціннісні настанови, що актуалізує потребу їхнього вивчення в сучасному науковому дискурсі. Автор ставить за мету проаналізувати автентичні версії народних і авторських казок для виявлення прихованих змістів, первинних образів та культурної символіки, а також окреслити їхній потенціал у формуванні національної ідентичності та застосуванні в освітніх і міждисциплінарних дослідженнях; сприяти відродженню знань про казку як інструменту дослідження історії та світу, з метою пошуку прихованих змістів в оригіналах літературних казок народів світу та України, викриття правдивих фактів про казкових персонажів їхнє походження, значення в контексті культури та національно-патріотичного значення; шляхом педагогічного експерименту довести дієвість вибору для вивчення автентичних казок і виявити різницю в результатах засвоєння матеріалу школярами. До досягнення мети веде вирішення таких завдань: дослідити трансформації змісту та образів казок у перекладних і адаптованих версіях; визначити символи, архетипи та локальні особливості у первісних варіантах казок, унаочнити регіональну специфіку українських фольклорних персонажів; виявити вплив соціокультурних та історичних умов на сюжетні моделі казок; оцінити освітньо-виховний потенціал автентичної казки в сучасному контексті. Наукова новизна полягає у спробі здійснення міжкультурного й міжрегіонального аналізу казкових текстів з опорою на їх первинні версії, виявити культурно-етнографічний потенціал казки як маркера колективної пам’яті, сформувати мапу регіонального розподілу українських фольклорних персонажів із виокремленням лексичних, географічних і поведінкових відмінностей, обґрунтувати можливість практичного використання матеріалу в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові праці щодо аналізу казок підтверджують актуальність переосмислення казки як джерела не лише художнього, а й соціального, психологічного та ідеологічного змісту. Так Гандзюк О. порівнює фантастичні властивості персонажів із китайської та української традиції й доходить висновку, що в українських казках фантастичні риси рідше притаманні головним героям, а частіше – їхнім помічникам, що символізує соціальну підтримку і колективність; Сарканич П. і Федоряк Н. застосовують у своєму дослідженні мережевий аналіз до давніх епосів, зокрема київських билин, демонструючи структурні властивості героїчних наративів та їх взаємозв’язки в епічному фольклорі; Гандзілевська Г., Ратінська О., Шкорвагова Е. експериментально доводять, що українські казки допомагають формувати метакогнітивні стратегії та психологічний імунітет у молодших школярів через моделювання конфліктних ситуацій та шляхів

їх вирішення; Карпенко С. розглядає історію українського казкознавства та стверджує, що систематизація та міжнародна інтеграція фольклористики XX століття заклала підґрунтя для відновлення сучасної фольклорної методології; Павлова О. й Рогожа М. пояснюють як соціальний статус персонажів змінюється у сучасних трансформаціях казок, автори окреслюють механізми відтворення героїчного образу в умовах культурної модернізації; Бурдою-Лассен О. запропоновано паралельний корпус українсько-англійських казок для потреб машинного перекладу, що сприятиме цифровому збереженню культурної спадщини; Стельмах Л. аналізує використання літературної казки як засобу формування толерантності у молодших школярів і розглядає педагогічні методики та приклади казок, які допомагають дітям сприймати різноманітність та розвивати емпатію; Чієрі К. й Езулі А. порівнюють цінності, що відображені у казках трьох європейських традицій (німецькій, італійській, португальській) та за допомогою лінгвістичного аналізу й обчислювальних моделей виявляють, які моральні та соціальні установки є спільними, а які – унікальними для кожної культури; Вермеулен А. пропонує організацію проєктної роботи з підлітками: перекази / переписування казок як інструменти критичної рефлексії та деконструкції стереотипів; Кісельов Д. узагальнює культурно-філософські особливості казкового жанру, демонструє його зв'язок із соціальною історією регіонів України.

Мета статті проаналізувати автентичні версії народних і авторських казок для виявлення прихованих змістів, первинних образів та культурної символіки, а також окреслити їхній потенціал у формуванні національної ідентичності та застосуванні в освітніх і міждисциплінарних дослідженнях; сприяти відродженню знань про казку як інструменту дослідження історії та світу, з метою пошуку прихованих змістів в оригіналах літературних казок народів світу та України, викриття правдивих фактів про казкових персонажів їхнє походження, значення в контексті культури та національно-патріотичного значення. До досягнення мети веде вирішення таких завдань: дослідити трансформації змісту та образів казок у перекладних і адаптованих версіях; визначити символи, архетипи та локальні особливості у первісних варіантах казок, унаочнити регіональну специфіку українських фольклорних персонажів; виявити вплив соціокультурних та історичних умов на сюжетні моделі казок; оцінити освітньо-виховний потенціал автентичної казки в сучасному контексті. Наукова новизна полягає у спробі здійснення міжкультурного й міжрегіонального аналізу казкових текстів з опорою на їх первинні версії, виявити культурно-етнографічний потенціал казки як маркера колективної пам'яті, сформувати мапу регіонального розподілу українських фольклорних персонажів із виокремленням

лексичних, географічних і поведінкових відмінностей, обґрунтувати можливість практичного використання матеріалу в освітньому процесі.

Методи дослідження: текстуальний аналіз (застосовувався для глибинного читання авторських і народних казок), порівняльно-типологічний (дозволив виявити спільні й відмінні риси між національними казковими традиціями), культурно-історичний (використовувався для вивчення соціальних, гендерних і релігійних впливів на формування казкових сюжетів); етнографічний (дав змогу інтерпретувати казку як джерело знань про традиційний уклад життя, моральні норми, вірування), семіотичний аналіз (для вивчення символіки, архетипів, закодованих смислів).

Стратегія дослідження передбачала три етапи:

1) аналітичний – виявлення казкових сюжетів і персонажів, які зазнали трансформації внаслідок адаптації в масовій культурі (екранізації, переклади, мультиплікація).

2) порівняльно-інтерпретаційний – зіставлення оригінальних і адаптованих версій з метою виявлення змін у мотивації героїв, символіці, жанровій структурі.

3) культурологічний – розгляд казки як форми усної етнографії, визначення локальних культурних маркерів (лексика, традиції, пейзажі, обрядові елементи) в українському фольклорі.

Вибірку текстів сформовано на основі критерію автентичності: у фокус включалися лише ті казки, де збережено ознаки первісної культурної парадигми (неадаптовані образи, традиційна структура, локальний мовний колорит).

Виклад основного матеріалу. У часи технічного прогресу, коли усім і кожному доступні для ознайомлення казки різних народів світу, звернімось до найвідоміших, пошукаймо приховані факти, які зацікавлять і дорослих, і юних читачів та надихнуть на подальшу дослідницьку роботу.

Більшість казок народів світу, відомих нам з дитинства, походять із часів Середньовіччя, для яких характерною є жорстока буденність і натуральність побутових сцен [10]. Можливо, перекладна література і стала шляхом до популярності окремих казок, але той, хто прагне знати правду, шукає першоджерело. Наприклад, «Червона шапочка», літературно оброблена Шарлем Перро у Франції, а пізніше записана братами Грімм у Німеччині, у своєму оригіналі має маловідомого нам персонажа – Кішку, яка намагалась попередити дівчинку про небезпеку, але Вовк вбив її дерев'яними капцями бабусі. Для частування юної гості Вовк приготував страву з тіла бабусі, а з крові – напій. Проте, Червона Шапочка не була безпомічною зляканою дівчинкою, яка чекала на допомогу від лісорубів, а з притаманною тогочасним жінкам самостійністю й прагненням до

незалежності, впоралась із недругом по-своєму, втопивши у розпеченій смолі, куди хитрістю заманила хижака [6].

У казці про Попелюшку сестри змогли поміряти черевичок в досить несподіваний та жорстокий спосіб: одна відрубала собі пальця, а інша п'ятку. Цей факт, до речі, відомий, оскільки представлений в екранізації 1973 року «Три горішки для Попелюшки» чехословацької кіностудії «Баррандов» і німецької кіностудії «DEFA».

Цікавими видаються й гендерні зміни. Сучасний читач і глядач на запитання «Якої статі Багіра?» з «Книги Джунглів» Редьярда Кіплінга не вагаючись відповість, що жіночої. Це пояснюється нав'язаною радянською версією, відтвореною в мультиплікації, проте в оригіналі твору усі друзі Мауглі були чоловічої статі, і Багіра також. Подібної трансформації того часу зазнав й інший персонаж автора: Кіт, який гуляв сам пособі, став відомий слов'янській аудиторії як Кішка.

Наступний персонаж, який не втрачає популярності з часом, є героєм сучасних екранізацій – це Кіт у чоботях. На питання про його зовнішній вигляд (масть, колір, хутро тощо) почуємо розмаїття відповідей, найпопулярнішими серед яких будуть «рудий» через американську мультиплікацію «Шрек» 2001 року, або «білий» чи «сірий», більше відомий старшому поколінню завдяки радянському мультфільму 1968 року. Проте, Шарль Перро у своєму творі не сказав жодного слова щодо зовнішності Кота і зробив це навмисно, щоб кожний читач міг уявити собі такого, який більше подобається.

Відомі в літературі й випадки невигаданих персонажів, прототипи яких дійсно існували [9]. Серед зарубіжних авторів це, зокрема, Пітер Пен шотландського письменника Джеймса Метью Баррі. Автор увіковічив у казці свого старшого брата, який помер у віці 14 років від невиліковної хвороби, а відтак, залишився для своїх рідних хлопчиком, який ніколи не подорослішає.

Казка братів Грімм «Рибак і його дружина» стала відомою на території нашої країни під іншим авторством. Найперша асоціація, яка виникає у реципієнтів після озвучування цієї назви – це аналогія з нібито авторською «Казкою про рибака та рибку» Олександра Пушкіна, виданою в 1883 році, що є доказом порушення авторських прав і академічної недоброчесності, чим у ті часи на території північно-східного від України сусіда, ніхто не переймався, оскільки першоджерело, казка братів Грімм, вийшла друком 1812 року, тобто на 71 рік раніше. Сюжет оригіналу твору теж дещо відмінний від дубльованого: німецька стара забажала стати Папою Римським (і чарівна рибка виконала це бажання), а лише після того як бабці закортіло стати Господом Богом, чарівниця залишила її ні з чим біля

розбитого корита, а це свідчить про те, що рибка думала не про свою гоноровість і небажання прислуговувати старій, а про наслідки для всього світу.

Казку «Про трьох поросят» вигадали не заради розваги. Одна з версій говорить про те, що це антифашистська алегорія, де в образі Вовка представлено Гітлера, а цегляний дім є символом непохитної демократії.

Українські казки мають захопливе минуле, оскільки дійшли до нас ще з часів язичництва, а тому розкривають істинне значення прихованих символів [1].

На відміну від сьогодення, тоді казки складали для того, щоб пояснити природні явища, навчити віруванням та звичаям: культ сонця, землі, вогню, води, дерева, наприклад, образ матері-берези або діда-лісовика – це переосмислені духи природи (*берегині, домовики, мавки*) [3]. *Лисиця* в українських казках майже завжди перемагала розумом, її образ часто мав повчальну функцію – показати, як можна досягти успіху не силою, а кмітливістю. *Змій* – це дух природи або стихії, з яким треба домовлятися, а не боротися. *Веретено, рушник, хустка* – це не просто речі, а обереги або символи долі й жіночої сили. Втім, *рушник* іноді уособлює й інше: це символ дороги, а ще смерті, адже саме на рушниках опускали труну в могилу. Частіше чарівний рушник у казці – це захист від зла або перепустка до чарівного світу.

Цікавим та неоднозначним є зображення у казках *Баби-Яги*, бо не завжди її змальовували лихою. У деяких казках вона виступає порадницею або берегинею межі між світами, а не просто як зла відьма. Її *хатинка на курячих ніжках* – це символ переходу між світами живих і мертвих, як колись – курган чи ритуальна хата. *Баба-Яга* – ім'я, яке утворилось за часів татаро-монгольської навали. Татари були вдягнені в кюлмек і халат, що в українській традиції є елементами жіночого одягу, тому *Бабу-Ягу* в казках змальовували жінкою. Керував загоном, як правило, досвідчений немолодий воїн, тюркською мовою – «бабай». З метою шанобливого звертання додавали слово «ага», що в перекладі означає «пан», «господар», «голова». «Бабай» і «ага» злилось в одне слово, що й призвело до появи Баби-Яги [8].

Чахлик Невмирущий (Кощій Безсмертний) має українське походження. В українській народній казці про Івана Вітра описано нездоланного змія на ім'я Козьолок, чия смерть схована *«у скрині, у чистому полі, під великим каменем; у тій скрині – заєць, у зайці – качка, у качці – яйце»*, розбивши яке Іван подолав змія.

Івасик-Телесик – символ ініціації. Його викрадення Змією, втеча, перемога над злом – це уособлення дорослішання.

Окремі негативні персонажі *(Чорт, Вовк)* у казках можуть бути не злими, а навіть наївними або комічними [5]. Це формувало в дітей розуміння того, що важливий не статус, а вчинки [2].

У казках збереглися особливості регіонів: говірка, одяг, пейзаж, звичаї (детальніше – Таблиця 1. «Регіональні колорити»). Власне, народні казки можна назвати усною формою етнографії, оскільки вони документували життя краще за книжки.

Таблиця 1

Регіональні колорити

Регіон	*Лексика*	*Пейзаж*	*Персонажі*	*Особливість*	*Казки*
Гуцульщина (Карпати)	трембіта, ватра, ґазда, фіра, легінь, полонина	гори, ліси, полонини, водоспади	опришки, мольфари, лісовики, чугайстри	герої мудрі, вільні, вміють жити в злагоді з природою	легенди про Олексу Довбуша, мольфарські історії, пригоди у лісі
Наддніпрянщина	чумаки, бандура, хата, волик, бровар	широкі лани, діброви, річки (особливо Дніпро), села з білими хатами	козаки, чумаки, селяни, чаклунки	сила духу, воля, важливість ролі родини	«Кирило Кожум'яка», «Про козака, чорта і правду»
Полісся	бовкун, луг, болото, хмиз, дранка	ліси, озера, торф'яники, болота	русалки, мавки, болотяники, лісовики	містичні елементи, змалювання природи як живої істоти	моторошні легенди про русалок, лісові духи, казки-застереження
Слобожанщина	вживається багато діалектних слів зі східно-українським відтінком	степ, села, великі подвір'я, садки	бідняки, перекотиполе, добрі чарівники	гумор, легка сатира	часто побутові – про хитрих селян, дурних панів, лукавих наймитів

Регіон	*Лексика*	*Пейзаж*	*Персонажі*	*Особливість*	*Казки*
Поділля	панич, шухляда, коралі, хрестик	пагорби, річки, луки, сади	відьми, дівчата-чарівниці, ковалівські сини	жіночий образ як чарівний рятівник, або як випробування для героя	романтичні історії з пригодами, перевтіленням і коханням
Таврія	байрак, ялинець, коса, лиман, пасіка	степи, береги моря, кургани, ковилові поля	козаки, мандрівники, степові духи	казки часто динамічні, про пошук волі, простору, подорожі, втілення мрій	Пригодницькі оповіді про мандрівки, скарби, степових чаклунів
Галичина	файно, кобіта, борщ із вушками, ґаздиня	горбисті поля, садки, міські будинки	добродії, батяри, ксьондзи, дідьки з бровами до носа	смішні, сатиричні казки з елементами любові до іронії, інтелектуальної перемоги	про розумних батярів3, жадібних панів, діалоги з чортами

Деякі персонажі з різних регіонів мають схожі риси, але називаються інакше: наприклад, поліський *Лісовик* – це той самий гуцульський *Чугайстер*, але з іншим характером [7]. Розглянемо детальніше особливості відомих казкових персонажів з різних регіонів та їхні короткі описи, які ілюструють унікальність фольклору кожного краю:

- **Гуцульщина (Карпати):**

Мольфар – чарівник, який володіє силами природи, лікує, передбачає погоду, іноді вступає у двобій зі злими духами;

Чугайстер – волохатий дух лісу, який танцює з людьми і захищає їх від мавок.

Мавка – лісова красуня з душею, але без тіла, заманює хлопців у ліс.

Олекса Довбуш – герой-опришок, який грабує панів і допомагає бідним, гуцульський Робін Гуд.

[3] «Батяр» – від угорського «betyar», що означає особу, яка має дивні погляди і робить непередбачувані вчинки, авантюриста, гульвіса.

• **Наддніпрянщина:**

Кирило Кожум'яка – силач, який самотужки поборов Змія і врятував княжну;

Котигорошко – герой, народжений із горошини, уособлення народної сили та справедливості;

Пан Коцький – кіт-старожил, який вдає із себе страшного звіра, іронічний герой;

• **Полісся**

Водяник – дух річки, що стереже воду й живе на дні озера, може бути як злий, так і справедливий;

Болотяник – дух болота, заманює людей у трясовину, часто невидимий, але зловісний;

Русалка – дівчина-дух, що живе у водоймах, найактивніша на Зелені свята, може танцювати в місячному сяйві й сміятися, але іноді небезпечна;

• **Слобожанщина**

Жартівливий селянин – герой багатьох казок, що перемагає пана хитрощами;

Наймит Микита – розумник, який знаходить вихід із найскладніших ситуацій завдяки дотепності;

• **Поділля**

Дівчина-чарівниця – героїня-спокусниця або рятівниця, часто має дар перевтілення або володіє чарами;

Коваль-чудотворець – мудрий коваль, який може викувати чарівну річ або навіть скувати чорта;

• **Таврія**

Вітер-Степовик – одухотворений вітер, як друг, так і ворог мандрівника;

Козак-захисник – образ мандрівного, сильного та шляхетного героя, який боронить землю і справедливість [8];

• **Галичина**

Батяр – гумористичний персонаж міського фольклору Львова, дотепний, хитрий, веселий;

Чорт із міста – часто зображується не злим, а смішним, обдуреним, носить циліндр і краватку, любить укладати дурні угоди з людьми.

Висновки. Народна казка – це не просто форма усної творчості, а унікальний носій історичної пам'яті, символіки, етнічних уявлень та моральних орієнтирів суспільства [4].

У ній зашифровані знання про природу, вірування, світогляд і побут різних епох. Звернення до першоджерел, неадаптованих версій та інтерпретацій розкриває нові грані відомих історій, дозволяє інакше

поглянути на персонажів, події та приховані смисли. Такий підхід актуалізує казку не лише для дітей, а й для дорослих читачів-дослідників.

У сучасну добу глобалізації народна казка не втрачає цінності – вона актуалізується через пошук глибинного змісту, первісних архетипів та культурної автентичності.

Її переосмислення здатне надихнути нові покоління до досліджень, творчості й національного самоусвідомлення.

Представлене дослідження спонукає до вивчення оригінальних (неадаптованих) версій народних і авторських казок для аналізу сюжету, мотивів, символів; вивчення регіональних особливостей мови персонажів; можливість здійснення порівняльного аналізу версій казок, первісних символів та трансформацій образів; аналізу казок як усної форми етнографії – відображення уявлень про світ, мораль, побут, регіональні особливості та структури влади; застосування казкотерапії на основі українських архетипних образів для формування моральних цінностей, подолання страхів і розвитку емоційного інтелекту; звернення до оригінальних версій казок для створення нових екранізацій, вистав, інтерактивних шоу, які повертатимуть аудиторію до витоків, а не лише до поп-культурних адаптацій; вивчення образів національних героїв казок *(Котигорошко, Кирило Кожум'яка, Івасик-Телесик)* для виховання гордості за рідну культуру, мову, традиції, проведення казкових читань, тематичних виставок, майстер-класів зі створення казкових персонажів з регіональним колоритом.

Дослідження народної та авторської казки має потужний потенціал для освітнього, наукового, культурного і суспільного розвитку. Повернення до оригінальних змістів та культурних кодів казок сприяє збереженню ідентичності, критичному мисленню та творчому переосмисленню традицій у сучасному світі.

Література:

1. Ганзілевська Н., Ратінська О., Шкорвагова Е. Українські народні казки як засіб розвитку метакогнітивних ресурсів. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2025. DOI: 10.30970/PS.2025.23.4.

2. Деркачова О., Титан О. Літературна казка як засіб формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 29. С. 104–110. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.104-110.

3. Карпенко С. Аспекти вивчення української народної казки в останній третині XX століття. *Сучасна філологія*. 2021. № 12. С. 55–63. — DOI: 10.17721/1728-2659.2021.29.2.

4. Кисельов Д. Українські народні казки як джерело соціокультурної ідентичності. *Культурне розмаїття: матеріальна та нематеріальна культура країн світу:* матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції. Харків: НТУ «ХПІ», 2020. С. 50–51.

5. Кириченко В., Денисюк О., Осіпенко Н., Йовенко Л. Образ позитивного героя в українській чарівній казці. *Огляд педагогіки та управління освітою (PEMR): загальна педагогіка та історія педагогіки*. 2024. Т. 2 (16). DOI: 10.36690/2733-2039-2024-2-4-11.

6. Маррiс К., Хейнес Дж. У пошуках «жили вони довго і щасливо»: використання казок у початкових класах для дослідження гендеру, суб'єктивності та життєвих світів молоді // *The Australian Journal of Language and Literacy.* 2022. Т. 45, № 2. С. 113–125. DOI: 10.1007/s44020-022-00017-z.

7. Павлова О., Рогожа М. Образ героя української казки в контексті диференціації та трансформації ієрархії. *Українські культурологічні студії*. 2024. № 14. DOI: 10.17721/UCS.2024.1(14).01.

8. Савенко М. Казки Південної України як етнографічне джерело. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Історичні науки*. 2022. № 59. С. 137–149.

9. Стельмах Л. Літературна казка як засіб формування толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Гірська школа Українських Карпат*. 2023. № 29. С. 132–138. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.132-138.

10. Цибульська О. Наші власні принцеси, або чого ми не знали про українські казки. URL: https://tsybulska.com/sami-sobi-pryntsesy/ (дата звернення 24.10.2025).

References:

1. Hanzilevska, H., Ratinska, O., & Shkorvahova, E. (2025). Ukrainski narodni kazky yak zasib rozvytku metakohnityvnykh resursiv [Ukrainian folk tales as a means of developing metacognitive resources]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky – Lviv University Herald. Series: Psychological Sciences*. DOI: 10.30970/PS.2025.23.4 [in Ukrainian].

2. Derkachova, O., & Tytan, O. (2023). Literaturna kazka yak zasib formuvannia tolerantnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku [The literary fairy tale as a means of forming tolerance in primary school children]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of Ukrainian Carpathians,* (29), 104–110. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.104-110 [in Ukrainian].

3. Karpenko, S. (2021). Aspekty vyvchennia ukrainskoi narodnoi kazky v ostannii tretyni KhKh stolittia [Aspects of studying the Ukrainian folk tale in the last third of the 20th century]. *Suchasna filolohiia – Modern Philology*, (12), 55–63. DOI: 10.17721/1728-2659.2021.29.2 [in Ukrainian].

4. Kyselov, D. (2020). Ukrainski narodni kazky yak dzherelo sotsiokulturnoi identychnosti [Ukrainian folk tales as a source of sociocultural identity]. *Kulturne rozmaittia: materialna ta nematerialna kultura krain svitu: materialy KhIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii – Cultural Diversity: Tangible and Intangible Culture of the World's Countries: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference*. Kharkiv: NTU "KhPI", 50–51 [in Ukrainian].

5. Kyrychenko, V., Denysiuk, O., Osipenko, N., & Yovenko, L. (2024). Obraz pozytyvnoho heroia v ukrainskii charivnii kaztsi [The image of a positive hero in the Ukrainian magic tale]. *Ohliad pedahohiky ta upravlinnia osvitoiu (PEMR): Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky – Pedagogy and Education Management Review: General Pedagogy and History of Pedagogy*, 2(16). DOI: 10.36690/2733-2039-2024-2-4-11 [in Ukrainian].

6. Marris, K., & Kheines, J. (2022). U poshukakh "zhyly vony dovho i shchaslyvo": vykorystannia kazok u pochatkovykh klasakh dlia doslidzhennia genderu, subiektyvnosti ta

zhyttievykh svitiv molodi [Searching for “happily ever after”: Using fairy tales in primary classrooms to explore gender, subjectivity, and young people’s life-worlds]. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(2), 113–125. DOI: 10.1007/s44020-022-00017-z [in Australian].

7. Pavlova, O., & Rohozha, M. (2024). Obraz heroia ukrainskoi kazky v konteksti dyferentsiatsii ta transformatsii iierarkhii [The image of the hero of a Ukrainian fairy tale in the context of differentiation and transformation of hierarchy]. *Ukrainski kulturolohichni studii – Ukrainian Cultural Studies*, (14). DOI: 10.17721/UCS.2024.1(14).01 [in Ukrainian].

8. Savenko, M. (2022). Kazky Pivdennoi Ukrainy yak etnohrafichne dzherelo [Fairy tales of Southern Ukraine as an ethnographic source]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Istorychni nauky – Scientific Bulletin of the Izmail State Humanitarian University. Series: Historical Sciences*, (59), 137–149 [in Ukrainian].

9. Stelmakh, L. (2023). Literaturna kazka yak zasib formuvannia tolerantnosti u ditei molodshoho shkilnoho viku [The literary fairy tale as a means of forming tolerance in primary school children]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat – Mountain School of Ukrainian Carpathians*, (29), 132–138. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.132-138 [in Ukrainian].

10. Tsybulska, O. (n.d.). Nashi vlasni pryntsesy, abo choho my ne znaly pro ukrainski kazky [Our own princesses, or what we didn’t know about Ukrainian fairy tales]. Retrieved from https://tsybulska.com/sami-sobi-pryntsesy/ (accessed October 24, 2025) [in Ukrainian].

УДК 811.111'282.7'342.9:81'255.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1040-1051

Харкова Ганна Володимирівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри «Морської англійської мови», Національний університет «Одеська морська академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-5200-878X

ВІДЛУННЯ ІСПАНСЬКОЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ЧІКАНО: МІЖМОВНИЙ ВПЛИВ НА ПРОСОДІЮ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню міжмовного впливу мексиканської іспанської на просодичні характеристики чіканської англійської (Chicano English) – самобутнього етнічного діалекту англійської мови, поширеного серед мексикано-американських спільнот США.

Актуальність роботи обумовлена необхідністю вивчення динаміки мовної взаємодії двох найбільших світових мов, що формує унікальну лінгвістичну систему з особливими фонетичними, лексичними та, особливо, просодичними рисами. Мета дослідження полягає у з'ясуванні того, як контакт з іспанською мовою впливає на тональну організацію та темпоральні особливості чіканської англійської. Матеріалом для аналізу слугували аудіозаписи спонтанного мовлення 16 носіїв чіканської англійської, мешканців Південної Каліфорнії, Техасу та Колорадо, розподілених на дві вікові групи: молодшу (18 – 40 років) та старшу (41 – 60 років). Для кількісного підтвердження гіпотез про міжмовний вплив використовувався програмний пакет PRAAT, який дозволив провести акустичний аналіз ключових просодичних параметрів, зокрема частоти основного тону (ЧОТ) та середньої тривалості пауз. Встановлено, що іспанський вплив на чіканську англійську є системним і проявляється, крім фонології (монофтонгізація дифтонгів, менш виражена аспірація), насамперед у збереженні складо-рівного ритму та високій частотності висхідних кінцевих тонів у стверджувальних висловлюваннях, що є маркером мовленнєвої традиції мексиканської іспанської.

Інструментальний аналіз виявив значні вікові відмінності у просодичному оформленні. Мовлення старшої групи (41– 60 років) характеризується помітним звуженням інтонаційного діапазону, високою часткою спадної шкали та спадної тональної групи, а також більшою паузальною насиченістю, що тяжіє до більш рівномірного та поміркованого просодичного малюнка, типового для мексиканської іспанської. Натомість мовлення

молодшої групи (18 – 40 років) є більш динамічним та експресивним, про що свідчить ширший діапазон ЧОТ, висока частотність складних тонів та інтенсивне використання висхідної шкали. Висновки підтверджують, що просодична система чіканської англійської є унікальною та динамічною, віддзеркалюючи системний вплив іспанської мови.

Ключові слова: чіканська англійська, просодія, частота основного тону (ЧОТ), діапазон ЧОТ, мексиканська іспанська, акустичний аналіз.

Kharkova Hanna Volodymyrivna PhD, Assistant Professor, Department of Maritime English National University "Odesa Maritime Academy", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-5200-878X

ECHOES OF SPANISH IN CHICANO ENGLISH: INTERLINGUAL INFLUENCE ON PROSODY

Abstract. The article is devoted to the study of the interlingual influence of Mexican Spanish on the prosodic characteristics of Chicano English – a distinctive ethnic dialect of the English language, widespread among Mexican-American communities in the United States. The relevance of this work is due to the need to study the dynamics of linguistic interaction between the two largest languages in the world, which form a unique linguistic system with specific phonetic, lexical and, especially, prosodic features. The aim of the study is to determine how contact with the Spanish language affects the tonal organisation and temporal features of Chicano English. The material for analysis was audio recordings of spontaneous speech of 16 speakers of Chicano English, residents of Southern California, Texas and Colorado, divided into two age groups: younger group (18 – 40 years old) and older one (41–60 years old). To quantitatively confirm the hypotheses about interlingual influence, the PRAAT software package was used, which allowed for acoustic analysis of key prosodic parameters, in particular fundamental frequency and average pause duration. It has been established that the Spanish influence on Chicano is systemic and manifests itself, in addition to phonology (monophthongisation of diphthongs, less pronounced aspiration), primarily in the preservation of syllable-level rhythm and high frequency of rising final tones in affirmative statements, which is a marker of the speech tradition of Mexican Spanish. The instrumental analysis has revealed significant age differences in prosodic patterns. The speech of the older group (41– 60 years) is characterised by a noticeable narrowing of pitch range, a high proportion of descending scales and descending tonal groups, as well as greater pause saturation, tending towards a more moderate prosodic pattern typical of Mexican Spanish. In contrast, the speech of the younger group (18 – 40

years old) is more dynamic and expressive, which is evidenced by a wider range of pitch, a high frequency of complex tones, and an intensive use of the ascending scale. The findings confirm that the prosodic system of Chicano English is unique and dynamic, reflecting the systemic influence of Spanish.

Keywords: Chicano English, prosody, pitch, pitch range, Mexican Spanish, acoustic analysis.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії мов є одним із ключових об'єктів вивчення соціолінгвістики, яка досліджує вплив однієї мови на іншу, зокрема її фонологічні, граматичні та лексичні аспекти. Особливого значення набуває вивчення взаємовпливу англійської та іспанської мов у США, оскільки цей феномен демонструє оригінальну картину взаємопроникнення двох найпоширеніших мов світу, що в різні історичні періоди займали провідні позиції завдяки колоніальній політиці Великої Британії та Іспанії, де вони були державними та рідними мовами населення. Варто зазначити, що взаємодія англійської та іспанської мов на території США, яка бере початок ще у XVI столітті й триває донині, відображає процес взаємозбагачення мов переселенців. Іспанська мова в Сполучених Штатах є лінгвістичною системою, яка діє в певних соціокультурних рамках.

Інтенсивна мовна взаємодія з англійською мовою в численних соціальних доменах формує лінгвістичні установки, а також визначає динаміку засвоєння мови та рівень білінгвізму, досягнутий латиноамериканцями.

Походження терміна «Чікано» ("Chicano"), що з'явився на початку XX століття, пов'язане зі словом "xicano" (скорочення від "Mexicano"). Спочатку він використовувався для позначення неасимільованих мексиканців, які здебільшого були представниками нижчих соціальних класів [1, с. 4]. Чіканська англійська – це самобутній діалект англійської мови, поява якого стала прямим наслідком мовної взаємодії іспанської та англійської. Її унікальність є результатом її історії як автономного діалекту, що розвинувся внаслідок контакту між іспанською та англійською мовами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських і зарубіжних лінгвістичних розвідках особливий акцент робиться на вивченні англійської мови, її національних різновидів та діалектів.

Дослідженням чіканської англійської займалася низка відомих лінгвістів, які вивчали її як етнічний контактний діалект. Роботи В. Вольфрама та Н. Шіллінг [12] досліджують чіканську англійську в контексті ширших досліджень етнічних і соціальних діалектів англійської мови. Наукові розвідки Дж. Бау [11] стосуються соціальної ролі та сприйняття чіканської англіської. К. Мелінсон [8] та інші дослідники

зосереджуються на конкретних лінгвістичних особливостях чіканської англійської, її історії та соціолінгвістичному статусі.

За спостереженнями К. Фот, провідної дослідниці чіканської англійської, діалектні риси чіканської англійської поступово унормовуються [6]. Її дослідження зосереджено на мовленні носіїв у Каліфорнії (зокрема, в Лос-Анджелесі). К. Фот класифікує чіканську англійську як нестандартний діалект, який зазнав впливу іспанської мови, і яким користуються представники як білінгвальних, так і монолінгвальних груп. У своїй монографії вона еквівалентно використовує терміни «мексикано-американець», «чікано» та «латиноамериканець», вказуючи, що «чікано» може мати додаткове значення – народжений у США.

У вітчизняному науковому просторі варто відзначити праці Ю. Молоткіної, В. Григораш та Д. Карпової, які присвячено дослідженню історії походження, характерних рис діалекту чікано та його частотних особливостей [1; 2].

Основна мета статті полягає у з'ясуванні того, як контакт з іспанською мовою впливає на просодичні особливості чіканської англійської порівняно із стандартною американською англійською.

Відповідно до поставленої мети в роботі було сформульовано такі завдання:

1. Описати та порівняти просодичні системи (тональну організацію та темпоральні особливості) стандартної американської англійської та мексиканської іспанської. 2. Виявити конкретні просодичні особливості в англійській мові Чікано з урахуванням вікових особливостей мовців, які можуть бути ідентифіковані як результат впливу іспанської мови. 3. Проаналізувати просодичні акустичні параметри (частоту основного тону, тривалість складів) мовлення носіїв англійської мови чікано з урахуванням вікової належності мовців для кількісного підтвердження гіпотез про міжмовний вплив.

Матеріалом дослідження слугували аудіозаписи спонтанного мовлення 16 носіїв чіканської англійської, представників двох вікових груп, а саме 18 – 40 років та 41 – 60 років [7]. Інформанти є монолінгвальними або білінгвальними носіями чіканської англійської, які виросли в спільнотах з високим рівнем мовного контакту, а саме мешканцями Південної Каліфорнії, Техасу та Колорадо. Загальна тривалість аудіозаписів склала 42 хвилини. Для детального аналізу цифрового аудіоматеріалу використовувався програмний пакет обробки мовленнєвого сигналу PRAAT (версія 6.3.18) [10]. Це спеціалізоване програмне забезпечення дозволило автоматично виділяти ключові просодичні параметри, зокрема частоту основного тону (ЧОТ) у часовій розгортці. Візуалізація мовленнєвого

сигналу здійснювалася шляхом отримання інтонограми, що є необхідним для точного визначення характеристик інтонації в аналізованих мовленнєвих реалізаціях.

Виклад основного матеріалу. Чіканська англійська має іспанський вплив, особливо у своїй фонології (голосні звуки, інтонація та певні групи приголосних) і синтаксисі. Однак, багато носіїв цього діалекту є одномовними (монолінгвальними) в англійській. Цей діалект також знаходився під впливом інших діалектів англійської мови, включаючи афроамериканську англійську та інші різновиди, якими розмовляють у Каліфорнії. Вплив іспанської, яка має простішу систему з п'яти чистих голосних, призводить до:

1. Монофтонгізації, тобто зменшення використання дифтонгів англійської мови. Наприклад, англійський звук /oʊ/ (як у go) може вимовлятися як монофтонг /o/ або /oː/.

2. Зміщення /ɪ/ та /ɛ/: звуки /ɪ/ (як у kit) та /ɛ/ (як у dress) можуть зливатися або наближатися до іспанських /i/ та /e/.

Особливості консонантизму включають в себе:

1. Фрикативізацію /tʃ/: акустичні дослідження іноді показують, що /tʃ/ (як у church) може мати більш фрикативний (шумний) початок, що нагадує іспанський звук [tʃ].

2. Аспірацію: менш виражена аспірація (придих) на початку слів після приголосних /p/, /t/, /k/ порівняно зі стандартною американською англійською, що є нормою для іспанської.

Як й інші нестандартні діалекти, чіканська англійська має власний синтаксис та словниковий запас, що іноді включає структури, сформовані під впливом іспанської. Наприклад, деякі носії можуть використовувати іспанські моделі для вибору займенників або подвійного заперечення, хоча обмеження часто функціонують подібно до тих, що існують в інших діалектах англійської мови. Серед білінгвальних носіїв чіканської англійської поширеним є перемикання та змішування іспанських та англійських слів або фраз в одному висловлюванні. Це є соціальною нормою та маркером ідентичності. Наприклад, включення окремих іспанських слів, особливо тих, що стосуються культури, їжі, сімейних стосунків або регіональних реалій (наприклад, tortilla, barrio).

Таким чином, іспанський вплив на чіканську англійську не просто зводиться до "акценту", а є системним явищем, яке сформувало унікальну та стабільну лінгвістичну систему.

Для того, щоб детально дослідити просодичні особливості діалекту чікано, звернемося до просодичних параметрів мексиканської іспанської та стандартної американської англійської.

Слід зауважити, що мексиканська іспанська, особливо в центральних регіонах (зокрема, Мехіко), відома своїм виміряним і чітким стилем мовлення. Як і більшість варіантів іспанської мови, мексиканська іспанська демонструє складо-рівний ритм (syllable-timed). Це означає, що склади вимовляються приблизно з однаковою тривалістю, на відміну від акцентно-рівного ритму (stress-timed) англійської [4]. Загальний темп мовлення, зазвичай, повільний і рівномірний, з чіткою артикуляцією приголосних, особливо фінального /s/ (на відміну від деяких карибських або південно-іспанських діалектів, де /s/ може аспіруватися або опускатися).

Мелодійний контур мексиканської іспанської часто описується як помірний або нейтральний, з вужчим діапазоном висоти тону порівняно, наприклад, з іспанською в Іспанії. Це надає їй більш плавного і «співочого» звучання. Типовим, як і в багатьох мовах, є спадний тональний контур наприкінці стверджувальних висловлювань. А питання, що вимагають відповіді «так/ні», зазвичай закінчуються висхідною інтонацією, як в більшості варіантів іспанської. Мексиканська іспанська має тенденцію використовувати висхідні інтонаційні контури наприкінці речень, навіть у розповідних стверджувальних реченнях, як засіб емоційної виразності, залучення співрозмовника або маркування незавершеності [5].

В американській англійській виділяють кілька основних інтонаційних моделей, які використовуються для розрізнення типів речень та вираження наміру мовця. Найбільшу рекурентність у мовленні носіїв американського варіанту англійської мови виявляють рівна і рівна хвилеподібна види шкал. Рівна шкала, зазвичай, починається на середньому рівні, і рівний рух мелодики зберігається до висхідного або низхідного термінального тону. Ціла група дослідників сходиться на думці, що саме рівний малюнок мелодійного контуру в передтермінальній частині фрази є специфічною рисою американського варіанту англійської мови. Рівна хвилеподібна шкала, що починається на середньому рівні, є, по суті, різновидом рівної шкали: кожен наголошений склад утворює хвилеподібний висхідно-спадний рух на середньому рівні, а попередні та наступні ненаголошені склади вимовляються трохи нижче за наголошені. Висхідна шкала в американському варіанті англійської мови може мати широкий або вузький діапазон, залежно від початкового рівня та емоційного навантаження висловлювання. Однією з просодичних особливостей американського варіанту англійської мови є рекурентність хвилеподібної шкали, що вимовляється на одному середньому рівні і в одному діапазоні та поєднується з висхідно-спадним тоном неглибокого падіння [3]. Темп мовлення у стандартній американській англійській є більш повільним і розтягнутим. Автор пояснює це не тільки об'єктивними відмінностями в

швидкості фонетизації, але і структурними особливостями мовних реалізацій, що проявляється у вирівнюванні наголошених і ненаголошених складів у фразі.

На початковому етапі дослідження було проведено акустичний аналіз, сфокусований на основних характеристиках мелодії мовлення чіканської англійської.

Частотність уживання основних видів шкал у мовленні носіїв чіканської англійської представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Частотність уживання шкал у мовлення носіїв чікано

Вікові групи	Основні види шкал (%)					
	Спадна	Висхідна	Змінна	Скандентна	Шкала з порушеною поступовістю	Рівна
18 – 40	21	18	11	8	26	16
41 – 60	14	26	14	5	33	8

Результати аналізу ілюструють рекурентність різних видів просодичних шкал, що використовуються у двох вікових групах, виявляючи певні вікові відмінності в просодичному оформленні. Найчастіше в мовленні обох груп використовуються шкали, що підкреслюють незвичайний або складний мелодичний контур.

Шкала з порушеною поступовістю є найбільш частотною в обох групах, але значно переважає у старшій групі (33% у 41 – 60 років проти 26% у 18 – 40 років). Ця шкала, ймовірно, відображає високу емоційність, логічний наголос або нетиповий мелодичний рух. У лінгвістичних дослідженнях цей феномен відомий як "rising glide" (висхідне ковзання), згідно з термінологією, введеною, зокрема, Дж. Пенфілдом [9].

Висхідна шкала займає друге місце за загальною частотою, але є домінуючою у старшій групі (26%). Це може вказувати на тенденцію до більшої кількості незавершених синтагм або на використання цієї шкали як маркера ввічливості чи співучасті. Високий відсоток її використання пояснюється впливом мексиканської іспанської, в якому переважає висхідний рух тонального контуру, особливо в нефінальних синтагмах.

Спадна шкала помітно частіше використовується у молодшій групі (21% проти 14%).

Мовлення носіїв діалекту чікано представлено переважно простими термінальними тонами (спадними, висхідними, рівними), складними

термінальними тонами (висхідно-спадними, спадно-висхідними) (табл.2). Фінальні синтагми в діалекті чікано також оформлюються висхідно-плато-спадними (rise-plateau-slump) термінальними тонами.

Таблиця 2

Основні термінальні тони мовлення носіїв діалекту чікано

Вікові групи	Основні види термінальних тонів (%)					
	Рівний	Висхідний	Спадний	Висхідно-спадний	Спадно-висхідний	Висхідно-плато-спадний
18 – 40	10	29	24	21	14	2
41 – 60	14	27	30	13	10	6

Результати дослідження ілюструють відмінності у використанні термінальних тонів серед носіїв діалекту чікано у двох вікових групах: молодшій (18 – 40 років) та старшій (41 – 60 років). В обох вікових групах найчастіше використовуються висхідний (29 – 27%) та спадний (30 – 24%) тони, що є типовим для багатьох різновидів англійської мови для позначення незавершеності/питання та завершеності/ствердження відповідно. Сумарно, ці два тони становлять 53% в молодшій групі та 57% у старшій. Найменш вживаними є висхідно-плато-спадний (2 – 6%), спадно-висхідний та рівний (10 – 14%) тони.

Аналіз вікових відмінностей просодичного оформлення мовлення носіїв чікано вказує на те, що:

1) Мовлення представників молодої вікової групи характеризується вищим рівнем інтонаційної складності та експресивності, про що свідчить висока частка висхідно-спадного тону (21%), який є найбільш вираженою відмінністю між групами, а також має найвищу загальну частку висхідного тону (29%).

2) Мовлення старшої вікової групи тяжіє до більш традиційних і завершених інтонаційних патернів, про що свідчить помітне домінування спадного тону (30%) порівняно з молодшою групою. Крім того, мовлення старшої вікової групи має вищу частку рівного та висхідно-плато-спадного тонів.

Це показує те, що просодичні параметри мовлення цієї вікової групи зазнали більшого впливу мексиканської іспанської в порівнянні з мовленням молодшої вікової групи. Висхідно-плато-спадні термінальні тони є відлунням просодичного малюнку мовлення носіїв стандартної американської.

Ці результати можуть вказувати на просодичні зміни в мовленні чікано, де молодше покоління може розвивати або підсилювати певні складні тони, тоді як старше покоління зберігає вищий відсоток класичних спадних тонів.

Інструментальне дослідження мовлення носіїв діалекту чікано виявило, що мовлення обох вікових груп відрізняється за середньою ЧОТ та максимальним діапазоном ЧОТ (табл. 3).

Таблиця 3

Частотні характеристики мовлення носіїв чікано

Вікові групи	Частотні характеристики (Гц)			
	Fmax	Fmin	Fmean	FΔ
18 – 40	234	93	136	141
41 – 60	198	112	97	83

Мовлення молодшої вікової групи характеризується значно вищою середньою частотою (F_{mean}=136 Гц) порівняно зі старшою групою (F_{mean}= 97 Гц). Ця різниця може бути пов'язана з віковими змінами в просодії. Молодші мовці демонструють набагато ширший інтонаційний діапазон (F_{Δ} =141 Гц) проти 83 Гц у старшої групи. Це свідчить про вищу емоційну або стилістичну гнучкість та більшу варіативність інтонації в мовленні молоді. Вужчий діапазон ЧОТ у мовців старшої вікової групи свідчить про вплив просодичних моделей мексиканської іспанської, яка маркується вузьким діапазоном та надає їй більш плавного звучання. Молодша група має вищий максимальний рівень ЧОТ і нижчий мінімальний рівень, що є причиною їхнього широкого діапазону. Старша група, навпаки, має звужений діапазон. Ці результати підтверджують, що мовлення молодих носіїв чіканської англійської є більш динамічним та інтонаційно насиченим порівняно з мовленням старших мовців.

Просодичні ознаки мовлення (інтонація, гучність, темп) функціонують як єдина система, де всі параметри взаємозалежні. Темп є динамічним параметром, який не лише модифікує зміст висловлювання та адаптується до ситуації, але й виражає емоційний стан мовця (емфатична функція). Це дослідження сфокусоване на аналізі об'єктивних часових характеристик (темпу) мовлення носіїв чіканської англійської, розподілених за віковими групами. Порівняємо значення коефіцієнта паузації та середньої тривалості пауз ($t_{ср}$) у мовленні носіїв діалекту чікано з урахуванням вікової належності мовців (табл. 4).

Таблиця 4

Темпоральні показники мовлення носіїв діалекту чікано

Вікові групи	**Коефіцієнт паузації K_p (у відносних одиницях)**	**Середньопаузальна тривалість $t_{ср}$ (мс)**
18 – 40	1,30	625
41 – 60	1,37	685

Щоб оцінити, наскільки мовлення насичене паузами, використовується коефіцієнт паузації (K_p). Він показує співвідношення між повним часом висловлювання (час говоріння + час тиші) і фактичним часом говоріння. K_p зростає, якщо кількість пауз або їхня загальна тривалість збільшується.

Старші мовці мають більшу паузальну насиченість мовлення. Це означає, що відносна частка часу, витраченого на паузи, вища у старшій групі. Старша група (41 – 60 років) має також довшу середню тривалість паузи (685 мс), ніж молодша група (625 мс). Це може свідчити про більш обміркований, повільний, чи менш спонтанний стиль мовлення. Як у мексиканській іспанській, носії діалекту чікано схильні до тенденції підтримувати відносно стабільний і рівномірний темп. Паузи часто розташовуються на синтаксичних межах (між фразами або частинами складнопідрядних речень). Артикуляційна швидкість (швидкість рухів мовних органів без урахування пауз) у носіїв чіканської англійської може бути ближчою до типової для носіїв мексиканської іспанської, особливо коли мовці свідомо або несвідомо намагаються уніфікувати свою мовленнєву продукцію.

Висновки. Проведене інструментальне дослідження просодичних характеристик мовлення 16 носіїв чіканської англійської, розподілених за двома віковими групами (18 – 40 та 41 – 60 років), підтвердило ключову гіпотезу: просодична система чіканської англійської є унікальною, динамічною та відображає системний вплив мексиканської іспанської, демонструючи значні вікові зміни. Результати дослідження підтверджують системний характер просодичних ознак: мовлення молодшої групи поєднує широкий інтонаційний діапазон, високу експресивність (складні тони) та швидкий темп**,** тоді як мовлення старшої групи поєднує звужений діапазон, переважання простих тонів та повільний темп. Отже, чіканська англійська активно розвивається як етнічний контактний діалект. Вплив мексиканської іспанської зберігається через успадкування складомірного ритму (на відміну від наголосомірної американської англійської) та високої

частотності висхідних кінцевих тонів у стверджувальних висловлюваннях. Водночас молодше покоління, зберігаючи ці базові іспанські елементи, підсилює інтонаційну динаміку та експресивність**,** про що свідчить розширення діапазону ЧОТ. Це вказує на просодичні зміни, які формують нову лінгвістичну норму в діалекті.

Література:

1. Григораш В.С. Карпова Д.М. Просодичні особливості чіканської англійської. Закарпатські філологічні студії. 2024. Випуск 32, Том 1. С. 71-76. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.12

2. Молоткіна Ю. О. Історія походження та характерні риси діалекту чікано – мексико-американського варіанту англійської мови. Парадигма пізнання: Гуманітарні питання. 2016. № 2 (13). С. 150 – 165.

3. Bolinger D. Intonation in American English. Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages. Cambridge: CUP, 1998. P. 54 – 55.

4. De-la-Mota C., Butragueño P. M., Prieto P. Mexican Spanish Intonation. Transcription of intonation of the Spanish language. 2010. Muenchen: LINCOM. P. 319-350.

5. Ericson, H. A. An Intonational Analysis of Mexican American English in Comparison to Anglo American English. 2007.

6. Fought C. Chicano English in Context. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 288p.

7. International Dialect of English Archive. URL: https://www.dialectsarchive.com.

8. Mallinson C. A Broad Overview of Chicano English. American Speech. 2006. 81(2). P. 213. https://doi.org/10.1215/00031283-2006-014

9. Penfield J. Prosodic patterns: Some Hypotheses and Findings from Fieldwork. Form and Function in Chicano English. Rowley, MA: Newbury House, 1984. P. 71–82.

10. Praat: Doing Phonetics by Computer. URL: https://www.fon.hum.uva.nl/praat.

11. Purnell T., Idsardi W., Baugh J. Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification. Journal of Language and Social Psychology. 1999. Vol. 8(1). P. 10-30. https://doi.org/10.1177/0261927X99018001002

12. Wolfram W., Schilling-Estes N. American English (2nd edn.). Oxford, UK: Blackwell Publishing. 2006. 398p.

References:

1. Hryhorash, V.S., Karpova D.M. (2024). Prosodychni Osoblyvosti Chikanskoyi Anhliyskoyi. *Zakarpatski Filolohichni Studiyi*, 32 (1), 71-76 [in Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.12

2. Molotkina Yu. O. (2016). Istoriya Pokhodzhennya ta Kharakterni Rysy Dialektu Chikano – Meksyko-Amerykanskoho Variantu Anhliyskoyi Movy. *Paradyhma Piznannya: Humanitarni Pytannya*, 2 (13), 150 – 165 [in Ukrainian].

3. Bolinger, D. (1998). Intonation in American English. *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages.* Cambridge: CUP, 54 – 55.

4. De-la-Mota, C., Butragueño, P. M., & Prieto, P. (2010) Mexican Spanish intonation. *In V. P. Prieto & P. Roseano (Eds.), Transcription of intonation of the Spanish language*. Muenchen: LINCOM.

5. Ericson, H. A. (2007). *An Intonational Analysis of Mexican American English in Comparison to Anglo American English*.

6. Fought, C. (2003). *Chicano English in Context*. New York: Palgrave Macmillan.
7. International Dialect of English Archive. URL: https://www.dialectsarchive.com.
8. Mallinson, C. A. (2006). Broad Overview of Chicano English. *American Speech*, 81(2), 213.
9. Penfield, J. (1984). Prosodic patterns: Some hypotheses and findings from fieldwork. *Form and Function in Chicano English*. Rowley, MA: Newbury House, 71–82.
10. Praat: doing phonetics by computer. URL: https://www.fon.hum.uva.nl/praat.
11. Purnell, T., Idsardi, W., & Baugh, J. (1999). Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 10-30. https://doi.org/10.1177/0261927X99018001002
12. Wolfram, W. & Schilling-Estes, N. (2006). *American English (2nd edn.)*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

УДК 82.091

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1052-1065

Чонка Тетяна Степанівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології (українське відділення), Закарпатський угорський університет ім. Ф. Ракоці ІІ, м. Берегове, https//orcid.org/ 0000-0002-5567-813X

Юричко Анжеліка Михайлівна магістрантка 2 курсу спеціальності 035 «Філологія» кафедри філології (українське відділення), Закарпатський угорськоий університет ім. Ф. Ракоці ІІ м. Берегове, https//orcid.org/ 0009-0002-5494-4464

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВА СПЕЦИФІКА РОМАНУ МАКСА КІДРУКА «КОЛОНІЯ. НОВІ ТЕМНІ ВІКИ»

Анотація. Роман «Колонія» Макса Кідрука – це більше, ніж наукова фантастика. Він поєднує у собі футурологічний аналіз, соціально-політичну критику та екзистенційні роздуми про майбутнє людства.

Позасюжетні елементи у романі відіграють роль світобудівного каркасу, який формує переконливу науково-фантастичну реальність. Вони не лише розширюють уявлення про описаний світ, але й підкреслюють його структурованість, логічність і відповідність законам фізики й астрономії. Вони не тільки доповнюють фабульно-сюжетний рівень, але й формують глибокий шар наукової, документальної та концептуальної достовірності. Застосування технічної документації, календарів, діаграм, марсіанської хронології та глосаріїв створює враження цілісної, продуманої реальності.

Автор вдало поєднує художню вигадку з елементами псевдодокументальності, що надає тексту жанрової складності та сприяє глибшому залученню читача. У результаті позасюжетні елементи стають не просто фоном, а важливим інструментом моделювання альтернативної реальності та конструювання світу майбутнього.

Пообразний аналіз роману свідчить, що автор створює складну мозаїку героїв, де кожен репрезентує певний соціальний прошарок або ідеологічний вектор. Усі ключові образи – багатовимірні, вони відображають моральні дилеми, вплив середовища на особистість і трансформацію людини у високотехнологічному, але розділеному світі. Це підкреслює головну ідею твору: виживання людства залежить не лише від технологій, а й від етичного вибору кожного індивіда.

Мова роману «Колонія. Нові Темні Віки» вирізняється багатошаровістю, стилістичною варіативністю та високою емоційною напруженістю. Макс Кідрук поєднує термінологічну точність з експресивністю, вводячи у текст спеціалізовану лексику, вульгаризми, вигуки та діалектизми, що відображають внутрішній стан персонажів та напругу сюжетних ситуацій. Відмова від класичних описів на користь динамічних діалогів та символічних образів свідчить про прагнення автора створити ефект безпосередньої присутності читача у подіях. Також характерною є гнучкість синтаксису, що дозволяє передати ритм і психологічну глибину реплік. Усе це формує унікальний авторський стиль, що поєднує риси науково-фантастичної прози, соціального роману і трилера.

Ключові слова: сучасна українська фантастика, позасюжетні елементи, пообразний аналіз, мова твору, морально-етична проблематика.

Chonka Tetiana Stepanivna candidate of philological sciences, associate professor. Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, associate professor. Berehovo, https//orcid.org/ 0000-0002-5567-813X.

Yurychko Anzhelika Mykhailivna Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Department of Philology, MA student. Berehovo, https//orcid.org/0009-0002-5494-4464

GENRE AND STYLISTIC SPECIFICS OF MAX KIDRUK'S NOVEL "COLONY. THE NEW DARK AGES"

Abstract. Max Kidruk's novel "Colony" is more than science fiction. It combines futurist analysis, socio-political critique, and existential reflections on the future of humanity.

Non-plot elements in the novel serve as the structural framework of world-building, shaping a convincing science-fictional reality. They not only broaden the reader's understanding of the depicted world, but also emphasize its coherence, logical organization, and compliance with the laws of physics and astronomy. These elements reinforce the narrative by generating a substantial layer of scientific, documentary, and conceptual authenticity. The inclusion of technical documentation, calendars, diagrams, Martian chronology, and glossaries creates the impression of a comprehensive, meticulously crafted reality. The author skillfully blends artistic invention with elements of pseudo-documentary narration, which adds genre complexity and enhances the reader's immersion. Consequently, non-plot elements become not merely a backdrop, but

an essential instrument for modelling an alternative reality and constructing the world of the future.

A character-focused analysis of the novel demonstrates that the author creates a complex mosaic of figures, each representing a particular social stratum or ideological vector. All key characters are multidimensional; they embody moral dilemmas, the influence of the environment on individual identity, and the transformation of the human being in a high-tech yet fragmented world. This highlights the central idea of the work: humanity's survival depends not only on technology but also on the ethical choices of each individual.

The language of the novel "Colony". The New Dark Ages is distinguished by its multilayered structure, stylistic variability, and high emotional intensity. Max Kidruk combines terminological precision with expressive narration, incorporating specialized vocabulary, vulgarisms, interjections, and dialectal features that reflect the inner states of the characters and the tension of narrative situations. The rejection of classical descriptive techniques in favor of dynamic dialogues and symbolic imagery indicates the author's intention to create an effect of the reader's direct presence in the events. Another notable feature is the syntactic flexibility that conveys rhythm and the psychological depth of the characters' speech. All of these aspects contribute to a unique authorial style that integrates elements of science fiction, social novel, and thriller.

Keywords: contemporary Ukrainian science fiction, extradiegetic elements, character analysis, narrative language, moral and ethical issues.

Постановка проблеми. Макс Кідрук увійшов у сучасну українську літературу насамперед як автор тревелогів («Мексиканські хроніки», «Подорож на Пуп Землі», «Любов і піраньї», «На Зеландію!», написані на основі подорожів автора до екзотичних країн – Перу, Чилі, Мексика, Нова Зеландія, Еквадор тощо), які публікував з 2009 по 2014 рік) та першого в українській літературі технотрилера «Бот: Атакамська криза» і «Бот: Гуаякільський парадокс». «Бот» можна вважати переломним моментом у творчості автора. Після його появи у 2012 році Кідрука вже не вважають автором легковажних веселих історій про навіжених хлопчиків, які подорожують на край світу. Від його розповідей про дітей-роботів, з яких за допомогою наноагентів створюватимуть універсальних солдатів, віє якимось потойбічним жахом, через що Кідрука почали порівнювати зі Стівеном Кінгом. Сюрреалістична історія, насичена технологічними елементами, лякає не своєю жорстокістю, а усвідомленням того, що в сюжеті описано технології, які реально існують. І ніхто не може бути впевнений, що в якомусь невідомому світові підземному бункері хтось зараз не збирає таку армію, яка в невдалий момент може вийти з-під контролю.

За освітою інженер-енергетик, Макс Кідрук на високому рівні обізнаний з багатьма новітніми технологіями у різних галузях людської життєдіяльності, що спостерігається в його романах, зокрема і у романі «Колонія. Нові темні віки» (2022), який уже став візитівкою сучасної української фантастики у світі.

У романі наявні всі ознаки науково-фантастичної літератури: події відбуваються в недалекому майбутньому – 2141 році паралельно на Землі й на колонізованому людьми Марсі; з науковою чіткістю описано життя на Марсі: марсіанський календар, термінологія, графіка, карти, ретельні описи; такої ж чіткості дотримується автор і в описі технічного прогресу землян.

Мета дослідження. У даній науковій розвідці маємо на меті довести, що характерною рисою стилю митця є показ актуальних проблем сьогодення навіть у фантастичному творі. Їх розкриттю слугує не лише сюжет, а і позасюжетні елементи, психологічна обумовленість характерів і вчинків персонажів та їх мова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість Макса Кідрука привертає увагу читачів і активно досліджується літературознавцями, зокрема: Т. Бондаренко дослідила індивідуальний стиль митця на прикладі творів «Бот: Атакамська криза», «Твердиня», «Навіжені в Мексиці», «Навіжені в Перу» і «Трансфер»; Л. Костецька – жанр трилеру та образи-символи у романі автора «Не озирайся і мовчи», О. Мороз – оніми в художньому дискурсі М. Кідрука на матеріалі роману «Твердиня», О. Огульчанська – своєрідність хронотопу в романі «Де немає Бога», Г. Овсяницька – жанровий симбіоз твору «Доки світло не згасне назавжди», І. Пасько – жанрові й стильові особливості романів «Бот Атакамська криза» та «Бот: Ґуаякільський парадокс» тощо.

Проте новий роман «Колонія. Нові темні віки» ще не досліджений науковцями – наразі маємо лише відгуки в інтернет-джерелах. Часто «Колонію» порівнюють із циклом «Простір» Джеймса Корі, а також із «Марсіанською трилогією» Кіма Стенлі Робінсона, книгами Енді Вейра, та технотрилерами Майкла Крайтона і Лінкольна Чайлда.

Павло Чуйкін у рецензії на роман констатує: ««Нові Темні Віки. Колонія» – нова зірка на небозводі української фантастичної літератури.… маємо кращий роман у цьому жанрі за усю історію незалежності» [4]. Володимир Федоричак, зокрема, зазначає щодо «Колонії»: «багато в чому це також книга-попередження. Що буде якщо світ продовжить гратися в політиканство, популізм, а безвідповідальність стане державною політикою» [3]. Г. Ржекєцька, досліджуючи творчість М. Кідрука, зазначає, що автор майстерно трансформує елементи різних жанрів, що ускладнює чітке визначення жанрової приналежності його творів.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, Макс Кідрук – це один із найпопулярніших сучасних письменників, автор цілої низки романів і технічних книг. Він один із небагатьох письменників, які вміють якісно, талановито написати твір настільки, щоб зацікавити навіть сучасну молодь. Оригінальним є стиль письменника: він використовує багато наукової термінології, вживає англіцизми й нецензурну лексику, подає географічні назви, марки сучасної техніки; багато уваги приділяє позасюжетним елементам – епіграфам, переліку списку літератури, яку прочитав перед написанням даної книги; переліку пісень, які рекомендує прослуховувати під час читання роману; ілюстраціям тощо.

Окрему яскраву сторінку його творчості становлять твори, де письменник звертається до проблем сучасної молоді. Це романи «Не озирайся і мовчи» та «Доки світло не згасне назавжди», для останнього з яких навіть було створено мобільний додаток, за допомогою якого, просто навівши телефон на піктограму, можна прочитати оповідання, які доповнюють основну історію роману, а також можна поспілкуватися з героєм через чат-бот в месенджері.

«Нові Темні Віки» – цикл романів Макса Кідрука, що описує реалістичне й водночас моторошне майбутнє XXII століття. Це глибоке дослідження прийдешніх епох, яке доводить: людська природа залишається незмінною, незалежно від технологічного прогресу чи навіть освоєння нових планет. Ані продовження життя, ані розширення меж людської цивілізації не є запорукою її виживання.

Як зазначено в анотації до роману, Макс Кідрук описує світ XXII століття, де людство стикається з новими глобальними викликами. Після пандемії клодис, яка стала наймасштабнішою за останні пів століття, Земля не встигла відновитися, коли з'являється новий небезпечний патоген. Він інфікує виняткова вагітних жінок, викликаючи тривогу серед науковців. Група імунологів намагається розгадати його природу та визначити, чи має він зв'язок із загадковими нейтринними спалахами, зафіксованими поблизу Землі. Тим часом на Марсі чисельність Колоній перевищує сто тисяч мешканців, серед яких третина народилася вже поза межами Землі. Однак ці марсіани не можуть конкурувати зі спеціалістами з Землі й змушені працювати на низькокваліфікованих фізичних роботах. Вони прагнуть змін, але не підозрюють, що ці реформи можуть підірвати саме існування колоній [1]. «Земна» частина книги присвячена насамперед розгадці наукових таємниць. Тут ми отримуємо уявлення про тонкощі молекулярної реплікації в живих клітинах, органах і цілих організмах. Зрештою мікроби вийшли з-під контролю на Землі, тому існує багато версій про їхній вплив на організм людини.

Також залишаються невирішеними проблеми з Росією, Китаєм, Іраном та іншими тоталітарними державами. Кількість невдалих урядів на планеті зростає. Однією з таких країн є Україна, східний регіон якої став зоною беззаконня.

Під час презентації роману Макс Кідрук констатував: «В цій книжці я змалював один із найгірших сценаріїв майбутнього. І він, певна річ, вам не сподобається. Але я свідомо починаю цю розмову, щоб вигадана картина не стала реальністю» [2]. Роман відрізняється неабиякою реалістичністю: автор ретельно пояснює економічні аспекти, складнощі формування колоній на Марсі, їх розташування, механізми самозабезпечення тощо. Він описує життя людства у XXII столітті в умовах технічного прогресу, колонізації Марса, соціальної нерівності та нових екзистенційних загроз. Це історія про те, як технології не рятують від конфліктів, якщо не змінюється сама природа людини.

Розглядаючи експозицію твору, зазначимо, що події розгортаються у 2141 році. Людство пережило пандемію хвороби клодис, але на цьому випробування не закінчуються – виникає новий патоген, що вражає лише вагітних жінок. Це не лише епідеміологічна, а й глибоко соціальна проблема. Експозиція знайомить нас з новим устроєм світу, що функціонує як на Землі, так і на Марсі, де створено самодостатні колонії з населенням понад сто тисяч осіб.

Зав'язка твору відкривається через конфлікт, який починає формуватися навколо нерівності між «землянами» та «марсіанами». Третина населення Марса народжена вже поза межами Землі, однак молоде покоління колоністів почувається дискримінованим і приниженим. Вони не можуть змагатися із землянами у сфері високих технологій і змушені виконувати фізично виснажливу працю. У зав'язці чітко окреслено соціальну напругу, яка поступово наростає.

У процесі розвитку дій події починають ускладнюватися науковим розслідуванням причин появи нового патогену. Вчені-імунологи досліджують можливий зв'язок між захворюванням і дивними нейтринними спалахами довкола планети. Паралельно з цим розгортається боротьба між різними прошарками суспільства Марсу: ті, хто народився на планеті, прагнуть змін і самовизначення, що дедалі частіше набирає форм протесту і навіть підпільної активності. Кульмінаційна точка роману – це зіткнення поколінь, поглядів і цивілізаційних виборів. Молодь із Марса доходить до критичної межі – їхні дії загрожують не лише суспільному порядку, а й самому існуванню колоній. Тут проявляється ключова ідея твору: незалежно від технічного прогресу чи зміни місця проживання, людство залишається заручником своїх соціальних і психологічних механізмів.

У фіналі роману розкривається масштаб катастрофи – не лише на рівні медицини чи техніки, а й на рівні цінностей і вибору. Хоча певні загрози частково локалізовано, сам характер глобальної кризи натякає на те, що попереду ще складніші виклики. Цим автор залишає читача в напрузі й водночас стимулює до роздумів про майбутнє – як на рівні індивіда, так і людства загалом.

Розв'язки, звичайно ж, нема, оскільки цю книгу загалом можемо назвати експозицією до наступних, а в її фіналі відбувається напружена зав'язка до подальшого розвитку подій у всіх сюжетних лініях роману, що спонукає читача до активних роздумів не лише над сюжетом, а насамперед над проблемами, порушеними автором.

Роман Макса Кідрука «Колонія. Нові Темні Віки» вирізняється значною кількістю позасюжетних елементів, які не тільки доповнюють головну сюжетну лінію, а й створюють ефект документалізму, сприяють глибшому зануренню у вигаданий світ. На початку твору подано таблицю персонажів, згрупованих за сферами діяльності (політика, наука, військова справа тощо). Така класифікація полегшує орієнтацію у великій кількості дійових осіб, водночас вказуючи на складну структуру соціального устрою у романі. Також автор застосовує виноски та пояснення термінів, що особливо важливо у зв'язку з використанням специфічної наукової і технічної лексики. Це дозволяє поєднати елементи hard science fiction з доступністю для широкого кола читачів. Окремої уваги заслуговують діаграми, таблиці і технічна документація, що імітує реальні звіти або уривки з внутрішніх протоколів корпорацій чи урядових організацій. Вони виконують функцію свідчення, додаючи тексту глибини і багатоплановості. Також наявні документальні вставки – карти колоній, уривки з промов, репортажів, листів або звернень, які моделюють інформаційне поле майбутнього. Ці фрагменти демонструють багатоголосся наративу, розкривають різні точки зору на ключові події.

У романі конкретизована Хронометрія заселення Марсу. У кінці твору представлені Марсіанський календар і система обліку часу – унікальний календар з поділом на 12 місяців, які названі за зодіакальними сузір'ями, через які проходить Марс, тривалість днів, місяців і пір року базується на реальних астрономічних характеристиках орбіти Марса, також використано поняття «марсіанського стандартного часу» (MST) як аналога UTC. У романі інтегровано марсіанську секунду (довша за земну на 2,75%) за ідеєю Роберта Зубріна. Відлік часу з моменту першої експедиції (2057 рік) та система запису дат на Марсі (наприклад, «Телець 47, 32»). Роман має високий рівень астрономічної точності за рахунок поділу пір року відповідно до реального ексцентриситету марсіанської орбіти, який

зумовлює різну тривалість сезонів; врахування положення Марса відносно Сонця (в афелії чи перигелії) та відповідні кліматичні наслідки; згадок про реальні астрономічні події (весняне рівнодення, літнє/зимове сонцестояння тощо).

Щодо науково-технічної достовірності, то вона досягнута за рахунок уведення концепції марсіанської колонізації через будівництво куполів (наприклад, «Централдом»), польові станції, перші поселення; представлення деталей навігації, географічної прив'язки часу до меридіанів (перенесення нульового меридіану); посилання на реальних науковців та фантастів (Роберт Зубрін, Кім Стенлі Робінсон), що надає тексту інтертекстуальності.

У той же час роман містить і псевдонаукову документацію. Так у текст інтегровані таблиці (наприклад, календар місяців і днів), графіки, інструкції до онлайн-конвертерів – це додає жанрової глибини. Використання глосарію або пояснень щодо термінів і понять, що не є загальновідомими, розширює світ твору.

Вигаданий відлік від першого марсіанського року – 2057 рік як початок нової епохи (аналог «нашої ери»). А паралельне співіснування григоріанського та марсіанського календарів створює ефект історичної достовірності.

Роман «Нові Темні Віки. Колонія» має складну систему образів, що охоплює персонажів різного соціального, професійного та національного походження. Завдяки цьому автор формує багатовимірний світ, де кожен образ сприяє глибшому осмисленню наративу й розкриває ключові ідеї твору: виживання, владу, науку, ідентичність. Персонажі згруповані за сферами діяльності (військові, науковці, політики тощо), що дозволяє простежити конфлікти між структурами впливу й владними групами. Образи не лише індивідуалізовані, а й мають символічне навантаження, репрезентуючи суспільні ідеї, національні інтереси або науковий прогрес. Рада Дев'ятнадцятьох символізує нову модель управління в умовах колонізації космосу – міждисциплінарну, технократичну й транснаціональну. Її члени уособлюють баланс науки, інфраструктури, виробництва та безпеки, втілюючи ідею глобального партнерства й стратегічного планування.

Українські персонажі в романі представлені як активні учасники економічного, наукового й безпекового життя колонії. Їхня присутність у керівних структурах підкреслює роль національних громад у формуванні нового світу на Марсі й виявляє авторське бачення сильної, дієвої української нації в майбутньому.

У романі представлено складну багаторівневу структуру світу, в якій співіснують Земля, Марс і міжпланетні політичні та економічні зв'язки.

Особливу увагу автор приділяє моделюванню марсіанської колонії як самодостатньої політичної одиниці з власними органами влади, зокрема Радою Дев'ятнадцятьох, що забезпечує системне управління. Такий підхід дозволяє показати наслідки перенесення людських моделей влади, економіки та культури в новий простір – поза межами Землі.

Макс Кідрук звертає нашу увагу на Раду дев'ятнадцяти (яка є дуже важливою для управління політикою та економікою колоній на Марсі) – ця Рада представляє всі сектори, відповідальні за науковий розвиток, інфраструктуру, виробничі процеси, фінансове регулювання та питання безпеки відповідно, а її члени встановили зв'язки з провідними технологічними фірмами, державними установами та глобальними дослідницькими організаціями; цей факт також підкреслює вибір і стратегічне просування на Марсі [1, С. 10].

У романі автор окремо виділяє українську діаспору [1, С. 11-12], що відіграє важливу роль у соціально-економічному житті Марса. Вона об'єднує провідних науковців, підприємців, аграріїв, безпекових фахівців та діячів культури, впливаючи на функціонування колонії на різних рівнях.

Члени діаспори активно займаються сільським господарством, технологічними розробками, енергетикою, безпекою та бізнесом, а також представлені у Раді Дев'ятнадцятьох, що здійснює управління марсіанськими ресурсами та інфраструктурою.

У цілому роман «Нові Темні Віки. Колонія» вирізняється великою кількістю персонажів, які представляють різні соціальні, політичні та професійні групи як на Землі, так і на Марсі [1, С. 6-10]; така широта охоплення дозволяє автору створити багатогранний світ, де особисті історії героїв переплітаються із глобальними подіями. Нижче подано аналіз найяскравіших образів:

Фелікс Куторай – штаб-сержант «Фронтекс» (Земля). Фелікс є уособленням професійного військового, який, попри сувору зовнішність, має глибокий внутрішній кодекс честі. Його образ уособлює структурованість, дисципліну, лояльність до підрозділу, а також критичне мислення щодо політичного керівництва. Його досвід дозволяє читачеві побачити війну не як героїчну пригоду, а як морально складне, виснажливе випробування.

Донна Доусон – 67-ма президентка США. Доусон – вольова та прагматична жінка-лідер, яка змушена приймати непопулярні рішення в умовах політичної та соціальної турбулентності. Її образ передає драму влади: з одного боку, турботу про стабільність держави, з іншого – відчуженість від потреб простих громадян. Вона символізує трансформацію політичної еліти, що віддаляється від гуманістичних цінностей.

Йорґ Флоріан – голова Ради Дев'ятнадцятьох (Марс). Флоріан є втіленням технократичного правителя колонії. Він діє раціонально, але холодно, ставлячи інтереси системи вище за індивідуальні права. Образ Йорґа ілюструє проблему дегуманізації влади на Марсі – світу, де демократія поступається технократії та авторитаризму.

Еландон Торндайк – перший народжений на Марсі. Образ Еландона важливий як символ марсіанської ідентичності. Він живе у стані «між двома світами»: Земля – це батьківщина людства, але Марс – його дім. Еландон втілює покоління нових людей, вільних від земних упереджень, але вразливих до маніпуляцій через свою соціальну ізоляцію. Його становище підкреслює конфлікт між колоніальним корінням і прагненням до самостійності.

Нера Франків – лікарка, керівниця медичного підрозділу «Фронтекс». Нера – постать гуманізму на тлі мілітаризованої реальності. Вона не просто виконує медичні функції, а й виступає як моральний орієнтир для інших героїв. Її образ підкреслює важливість науки, емпатії та співчуття в часи технологічного прогресу й агресії. Нера – уособлення надії та людяності.

Фердинанд Зоммерфельд – засновник корпорації Deep Space Resources. Фердинанд – архетип космічного капіталіста. Його образ ілюструє злиття бізнесу з експансіонізмом. Він стратег, далекоглядний, але також жорсткий і цинічний. У романі він уособлює не лише економічну владу, а й вплив корпорацій на політичні рішення як на Землі, так і на Марсі.

Ронна Ґалеано-Кроудер – докторка наук, молекулярна генетикиня. Ронна – образ ученого, що стикається з моральним вибором між наукою і політикою. Її діяльність має великий потенціал, але також викликає етичні запитання. Вона уособлює дилему: чи може знання залишатися нейтральним, коли світ охоплений глобальним конфліктом.

Белла Блотто – журналістка. Образ Белли Блотто – це погляд на медіа як на інструмент формування громадської думки. Вона розривається між журналістською етикою та вимогами сенсаційного контенту. Її шлях у романі – це також критика впливу масмедіа на політичні процеси і суспільну довіру.

Словесно-образний аналіз роману дозволяє вийти на авторську концепцію через словесну тканину твору, насамперед – через ключові та домінантні текстові одиниці.

У творчості М. Кідрука трапляються варваризми, екзотизми, вульгаризми та спеціалізовані терміни. У романі майже немає традиційних описів, натомість наявні символічні образи, зноски та додатки.

Роман Макса Кідрука «Колонія. Нові темні віки» поєднує елементи науково-фантастичного стилю, соціальної драми та психологічного

трилера. Особливості мовлення героїв, вибір лексики та синтаксична побудова діалогів відображають напругу, конфліктність і моральну неоднозначність подій у романі. Однією з характерних рис є динамічність та емоційна насиченість мови, наявність нецензурної лексики, що виражається через використання коротких реплік, вигуків, а також інтонаційних зсувів, які автор відображає через пунктуацію: тире, багатокрапки, питання та вигуки. Мова твору демонструє високий рівень емоційного напруження, використання розмовних та навіть нецензурно забарвлених висловів, що створює ефект живого, реалістичного мовлення.

Також у творі широко застосовується термінологія та жаргон, притаманний військовому або технократичному середовищу, що створює ефект достовірності у зображенні майбутнього, високотехнологічного світу: «...штурмові гвинтівки М4», «...бронежилет», «...дронний вогонь», «гранатомет «Баґзі»», «система дронного вогню – «Шквал»». Ці терміни вводять читача в реальність, де технології тісно переплетені з соціальними та політичними конфліктами. Їх вживання є свідомим стилістичним прийомом для підсилення теми мілітаризації суспільства, контролю та боротьби за владу.

Ще однією мовною особливістю є поєднання формальної мови доповідей із грубою, нецензурною лексикою, що демонструє контраст між офіційним тоном і внутрішнім станом героїв. Таке поєднання різних мовних регістрів підкреслює складність ситуації, в якій перебувають герої, та їхнє балансування між офіційними обов'язками і моральною дилемою.

Крім того, мова героїв розкриває психологічну характеристику персонажів. Фінн говорить твердо, прямо, місцями агресивно, що відповідає його ролі як представника силового блоку. Його мовлення стримане, але поступово наповнюється емоціями, особливо в моменти, коли він втрачає контроль. Натомість Йорґ – емоційний, нестриманий у вираженні гніву, але й здатний до рефлексії.

Кроудер – істинний науковець, який щиро турбується через стан екології у світі. Відповідно його мова завжди аргументована фактами, науковими термінами: «Кроудер стояв перед інтерактивним екраном на всю північну стіну й доповідав уже чверть години. Він пояснив, що таке метангідрати й чим загрожує їхнє раптове вивільнення, потім переповів усе, що виявив під час поїздки до Сибіру та Гренландії. Якоїсь миті він не стримався й порівняв нинішню ситуацію із занепадом цивілізації острова Пасхи: острів'яни бездумно вирубували ліси, аж поки не впало долу останнє дерево й колись родючий острів поринув у стан сюрреалістичної руйнації – нічим не стримувані вітри здули в океан верхній пласт ґрунту, птахи полетіли геть, рибальські човни згнили, а нових не було з чого виготовити.

Почався голод, а за ним тотальна війна всіх проти всіх, яка знецінила спершу політику, тоді культуру, а зрештою людське життя. Кроудер полюбляв такі аналогії: острів Пасхи, індіанці мая, культура Анасазі – усі вони будували розвинені суспільства, а потім, коли ресурси вичерпувалися, закінчували міжусобними війнами» [1, С. 383].

Фелікс Куторай грубий, прямолінійний, імпульсивний «Здоровань гримнув кулаком по столі… – Це що, блядь, веганська сосиска?! – Пробачте, пане. – Офіціант збілів. – Ти гадаєш, якщо я спитав про органічний бекон, мені можна подати пластмасову какаху замість м'яса?! Сподівався, що я не відчую, що за лайно ви мені підсунули?! …Гандон ти штопаний!...» [1, С. 310].

Стиль мовлення Ронни Ґалеано-Кроудер різкий, впевнений, аргументований, часто забарвлений сарказмом і прямолінійністю. Вона майже не використовує зайвих емоційних викрутасів, а її фрази завжди мають конкретну мету, емоційність проявляється через прямі й потужні висловлювання, що підкреслюють напруженість ситуації.

Натомість манера спілкування Кентона імпульсивна, дещо нервова. Він часто висловлюється фразами з глузуванням, а в ситуаціях конфлікту його слова можуть бути гострими та оборонними: «Кров шугнула в обличчя, і Кентон викрикнув: – Дивися, куди преш, жирний ти виблядку! …– Я кажу, що ти занадто боді позитивний, аміґо, тож дивися на всі боки…» [1, С. 446].

Зоя (ZoeOfMars), як блогерка, використовує енергійний, неформальний стиль, часто з підкреслено модними фразами та гумором. Її слова можуть бути гострими, але вони завжди націлені на привернення уваги. Вона відчуває важливість великої аудиторії і говорить про це гранично коротко і впевнено, наче продуманий маркетинговий слоган. Наведемо приклад невеличкого фрагменту: «– Друзі, це знову я – Зоя-з-Марса, ваші вуха та очі на запасній планеті, що врятує людство в разі катастрофи на Землі… – Насправді сьо2годнішній влог про теломід. Про те, як найбільша принада Марса перетворюється на його найгірше прокляття… Зоя зиркнула на Ар'ю. Електроліз, піроліз, реактор Сабатьє. Вона уявила, як на цьому моменті тисяч двадцять глядачів відписуються від її каналу» [1, С. 122, 123, 126].

Таким чином, мова у творі виконує не лише інформативну, а й характерологічну та експресивну функції.

Загалом, мовний стиль Макса Кідрука у «Колонії» – це поєднання документальної точності, глибокого психологізму й емоційної напруги, що створює жорстку, але правдиву атмосферу постапокаліптичного суспільства. Через мовлення героїв читач отримує не лише факти, а й емоційні імпульси, які формують у нього цілісне сприйняття роману.

Висновки. У романі «Колонія» Макса Кідрука осмислено широкий спектр загальнолюдських проблем, які загрожують майбутньому цивілізації. Загалом у романі акцентована увагу на чотирьох мотиваційно-філософських ідеях:

1) Технологічний прогрес без гуманістичних цінностей може призвести до катастрофи.

2) Людству недостатньо лише переміститися на іншу планету – воно мусить змінити саму суть свого існування.

3) Життя в ізоляції чи нових умовах загострює старі проблеми, замість їх розв'язання.

4) Надмірна централізація влади й ресурсів – це пастка для цивілізацій, навіть у футуристичних умовах.

Через футуристичну оптику автор порушує теми кліматичних катастроф, пандемій, політичного популізму, соціальної нерівності та морального занепаду людства, він не лише змальовує наслідки глобальних викликів, а й гостро критикує інертність і безвідповідальність державних інституцій, попереджаючи про небезпеку втрати гуманістичних цінностей у світі високих технологій.

Макс Кідрук майстерно трансформує футуристичну художню реальність у дзеркало актуальних проблем сучасної України, зокрема соціальної несправедливості, популізму, політичної безвідповідальності та кризи довіри до владних інституцій. Хоча події розгортаються у XXII столітті, автор створює умовну модель, що відображає характерні риси українського суспільства сьогодення: слабкість державного управління, соціальну поляризацію, небезпеку популістичних рішень та інформаційні маніпуляції. Таке художнє переосмислення реальних викликів не лише загострює увагу читача до глибинних проблем сучасності, а й слугує застереженням щодо можливих наслідків ігнорування стратегічного мислення, справедливості та наукового підходу в управлінні. Роман Кідрука є не просто антиутопією, а критичним соціальним коментарем, у якому відчутно пульсує тривога за майбутнє України та світу, що й зумовлює необхідність його подальшого дослідження.

Література:

1. Кідрук Максим. Нові Темні Віки. Колонія. Роман. 3 -тє вид. Видавець Тетяна Кідрук, 2023. 904 с.

2. Книжник Аліна. У Чернівцях письменник Макс Кідрук презентує новий роман «Колонія». *Новини Чернівці: Інформаційний портал «Молодий буковинець»*. 30.03.2023. https://molbuk.ua/news/282214-u-chernivciakh-pysmennyk-maks-kidruk-prezentuie-novyi-roman-koloniia.html

3. Федоричак Володимир. Макс Кідрук — "Колонія" ("Нові темні віки") Хіба хтось казав, що буде легко? https://fedorychak.com/maks-kidruk-koloniia

4. Чуйкін Павло. Рецензія на книгу Макса Кідрука «Нові Темні Віки. Колонія» 23.02.2023 https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-maksa-kidruka-novi-temni-viky-koloniya/

References:

1. Kidruk Maksym. Novi Temni Viky. Koloniia. Roman. 3 -tie vyd. Vydavets Tetiana Kidruk, 2023. 904 s. [in Ukrainian].

2. Knyzhnyk Alina. U Chernivtsiakh pysmennyk Maks Kidruk prezentuie novyi roman «Koloniia». Novyny Chernivtsi: Informatsiinyi portal «Molodyi bukovynets». 30.03.2023. https://molbuk.ua/news/282214-u-chernivciakh-pysmennyk-maks-kidruk-prezentuie-novyi-roman-koloniia.html [in Ukrainian].

3. Fedorychak Volodymyr. Maks Kidruk — “Koloniia” (“Novi temni viky”) Khiba khtos kazav, shcho bude lehko? https://fedorychak.com/maks-kidruk-koloniia [in Ukrainian].

4. Chuikin Pavlo. Retsenziia na knyhu Maksa Kidruka «Novi Temni Viky. Koloniia» 23.02.2023 https://itc.ua/ua/articles/retsenziya-na-knygu-maksa-kidruka-novi-temni-viky-koloniya/ [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 811.133.1’282.4:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1066-1081

Чурсіна Людмила Василівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-5403-2786

СЛОВОВЖИВАННЯ МОВНИХ РЕГІОНАЛІЗМІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті порушено питання негомогенності французької мови на тлі множинності її регіональних і територіальних варіантів. Зберігаючи статус еталонної мови та виконуючи нормотворчу функцію стосовно різновидів, французька мова водночас зазнає впливу з боку регіональних мов і діалектів, оскільки географічні межі та відстані в сучасному інтернет-просторі нівелюються. Персональні онлайн-майданчики й освітні платформи сприяють популяризації локальних діалектів, особливо в умовах поширення плюрилінгвального підходу до вивчення іноземних мов. Взаємовплив і взаємозбагачення лексичних прошарків стандартної французької мови та регіональних мов становлять визначальну рису сучасних еволюційних процесів.

З’ясовано, що досліджувана проблематика відзначається багатоаспектністю й складністю висвітлення її окремих складників, особливо в навчально-дидактичному та мовознавчому вимірах. Водночас аналіз сучасних напрацювань дозволяє окреслити низку перспективних напрямів досліджень, що відкривають широкі можливості для подальших наукових пошуків. Встановлено, що з огляду на усний формат функціонування регіональних мов із їхніми діатопічними мовно-мовленнєвими відмінностями та специфічними лінгвокультурними маркерами, які виявляються у вимові, просодиці, семантиці лексики й структурі синтаксичних конструкцій, актуалізується потреба у перегляді підходів до навчання усного мовлення.

Запропоновано ширше використання автентичних матеріалів із вкрапленнями регіональної лексики для формування навичок усного мовлення й поступового ознайомлення студентів із характерними діатопічними варіаціями французької розмовної мови. Перспективи подальших досліджень убачаються у виробленні методичних рекомендацій щодо інтеграції регіоналізмів у курси французької як іноземної мови та в аналізі впливу таких практик на розвиток міжкультурної комунікативної компетентності.

Ключові слова: загальнонаціональна мова, мовний варіант, мовна варіативність, діатопічні варіації, регіональна мова, регіолект, діалект, діалектизм, діатопізм, мовний регіоналізм.

Chursina Liudmyla Vasilivna Ph.D. of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Kharkiv University of Humanities «People's Ukrainien Academy», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-5403-2786

THE USE OF LINGUISTIC REGIONALISMS IN THE CONTEXT OF TEACHING FRENCH

Abstract. The article addresses the issue of the non-homogeneity of the French language against the background of the multiplicity of its regional and territorial varieties. While maintaining the status of a standard language and performing a normative function regarding its variants, French is simultaneously influenced by regional languages and dialects, as geographical boundaries and distances are increasingly diminished in the contemporary digital space. Personal online platforms and educational resources contribute to the promotion of local dialects, particularly in the context of the growing multilingual approach to foreign language learning.

The reciprocal influence and enrichment of the lexical strata of standard French and regional languages constitute a defining feature of contemporary evolutionary processes.

It has been established that the issue under investigation is characterized by multidimensionality and the complexity of examining its particular components, especially within didactic and linguistic frameworks. Meanwhile, the analysis of recent research makes it possible to outline a number of promising directions that open broad prospects for further scholarly inquiry.

Given the predominantly oral mode of functioning of regional languages with their diatopic speech differences and specific linguo-cultural markers manifested in pronunciation, prosody, lexical semantics, and syntactic structures, the need to reconsider approaches to teaching oral speech is emphasized. The article suggests the wider use of authentic materials incorporating regional vocabulary to develop oral communication skills and to gradually familiarize students with characteristic diatopic variations of spoken French.

The prospects for further research lie in developing methodological recommendations for integrating regionalisms into French as a foreign language course and in analyzing the impact of such practices on the formation of intercultural communicative competence.

Keywords: national language, language variety, linguistic variability, diatopic variation, regional language, regiolect, dialect, dialectism, diatopism, linguistic regionalism.

Постановка проблеми. Французька мова належить до поліетнічних мов та має розлоге ареальне поширення поза межами країни свого формування та розвитку, цебто Франції. На материковій частині цієї країни сучасний стан французької мови обумовлюється наявністю регіональних, територіальних варіантів (діалектів, говорів) і загальнонаціонального варіанта у якості мовного стандарту. Вкупі з заморськими їх налічується близько 75 різновидів. Показово, що багатьма регіональними мовами розмовляють довше, ніж офіційною французькою мовою. Серед регіональних мов з виразним акцентом можна назвати бретонський, окситанський, баскський, ельзаський діалекти та деякі інші, з чітко означеною географічною локацією. Навіть міста є осередками певного різновиду, якщо брати до уваги різновиди паризького, ліонського і марсельського діалектів. Кожен з них має унікальні мовно-мовленнєві особливості й характерні відмінні риси на тлі інших локальних різновидів. Умовно діалекти поділяють на північні (langues d'oil) та південні діалекти (langues d'oc). В основу національного стандарту ліг паризький діалект.

Відповідно до статті 2-ої Конституції П'ятої Республіки французька мова визначається як офіційна, з 1992 року вона набула статусу державної мови. У 2008 році до Конституції були внесені зміни: ввійшла в дію стаття 75-1, яка проголошує, що «регіональні мови належать до [культурної та історичної] спадщини Франції». Попри це, вони так і не отримали статусу офіційних. Утім, цей крок привернув значну суспільну увагу до питання статусу і функціонування регіональних мов і вони опинились у центрі наукових дискусій. Їх досліджують у різноманітних аспектах мовознавці, філологи та фахівці з викладання французької мови як іноземної. Лексикографи укладають словники регіоналізмів. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CERCL) [1] наголошують на важливості розвитку навичок міжособистісного спілкування на теми повсякденного життя носіїв мови, що вивчається: береться до уваги мовна варіативність в її багатьох аспектах. У викладанні іноземних мов відбувається поступовий відхід від навчальних текстів на матеріалі класичної літератури й надання переваги використанню автентичних текстів практичної спрямованості, включно з елементами мовної варіативності.

Негомогенність французької мови виявляється насамперед у розмаїтій системі мовних варіантів, котрі представлені фактично на всіх континентах (Африка, Америка, Євразія, острівні заморські території Франції).

Французька мова має статус офіційної ще в 28 країнах Франкофонії, окрім Франції. Водночас франко-французький різновид мови, що сформувався у Франції, слугує не тільки взірцевим стандартом для численних локальних різновидів усередині самої країни, а й відіграє роль «еталонної» референтної мови в осередках франкомовних спільнот поза її межами. Втім, це не виключає існування національних референтних варіантів французької мови у певних ареалах. Так, у Канаді роль загальнонаціонального варіанта виконує канадська французька мова, яка підпорядковує всі локальні різновиди, зокрема квебецький та франко-акадійський. Саме канадську французьку мову обирають у спілкуванні з представниками інших країн Франкофонії на міжнародній арені та нею спілкуються в державних установах і закладах. Цей мовний варіант максимально наближений до стандартної французької мови. Водночас квебецька французька як різновид канадської французької мови є домінантною у провінції Квебек: нею послуговуються як у повсякденному неформальному спілкуванні, так і в офіційно-інституційному контексті, зокрема в діяльності уряду. До різновидів канадської французької мови у певних локаціях канадських провінцій належать також франко-акадійський діалект, діалект мічиф, варіанти онтарської французької та манітобської французької мов.

Взаємодія варіантів французької мови зумовлює їхнє взаємовпливове збагачення в єдиному просторі Франкофонії. Так, канадизм *courriel,* утворене шляхом телескопії від «courrier électronique» (укр. «електронна пошта», «електронна адреса», «електронний лист/ повідомлення»), входить до синонімічного ряду з лексемами «e-mail» (запозичення з англійської мови), «mail» (калька), «courrier électronique», «message électronique» (питомий відповідник), «message» (явище редукції словосполуки). У європейському франкомовному середовищі Франції, Бельгії і Швейцарії саме ці лексеми належать до частотно вживаних, тоді як канадизм *courriel,* хоча й рекомендований до вжитку на офіційному рівні і часто зустрічається в діловому листуванні, залишається впізнаваним, утім менш поширеним у вжитку.

Проведене експрес-опитування відомою інтернет-платформою з дистанційного навчання французької мови Preply (2024) [2] виявило, що деякі регіоналізми з півдня і півночі Франції набули популярності і відомі широкому колу мовців: іменник і прикметник *fada* «божевільний» походить з провансальського діалекту, м. Марсель), іменники *minot* «дитина», *cagnard* «пекуче сонце», *biloute* «хлопець», «друг» належать до північних діалектів (м. Лілль). У варіації північного наріччя вислів «T’es fou?» (укр. Ти не збожеволів часом?) буде звучати дещо інакше на півдні і на південному заході Франції: «T’es fada?»; «T’es barjo?».

Отже, французька мова є поліваріантною системою, що необхідно враховувати як у лінгвістичних дослідженнях, так і в навчально-методичній практиці. Для носіїв мови доволі природним є розпізнавання діалектизмів і регіоналізмів у мовленні співрозмовника. Натомість для тих, хто лише опановує французьку як іноземну, визначення таких особливостей становить значну складність через обмежений комунікативний досвід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як засвідчують сучасні дослідження з питань мовної варіативності у франкомовних спільнотах (Hagège, 2006; Gadet, 2007; Weber, 2017; Cichocki, 2018; Poirier, 2019; Bouchard, 2021; Гуз, 2017; Палькевич, 2019; Косович, 2025), сучасна динаміка цієї проблематики потребує поглибленого аналізу як у теоретичному мовознавчому, так і в прикладному аспекті навчання французької мови.

Французька дослідниця Еммануель Еггінтон наголошує, що відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти навчання іноземної мови, французької зокрема, передбачає освоєння регіоналізмів на просунутих рівнях володіння французькою мовою C1/C2 [3]. Жеремі Соваж як фахівець з методики викладання французької мови як іноземної вбачає насамперед необхідність розширяти параметри варіативності французької мови у викладання усного аспекту мовлення [4, с. 85-86], що має сприяти більш злагодженій міжособистісній комунікації та взаєморозумінню.

Варто підкреслити, що в сучасному освітньому середовищі дедалі помітнішою стає тенденція, коли автори автентичних посібників з вивчення французької мови як іноземної включають елементи регіональної лексичної і граматико-синтаксичної варіативності до змісту навчальних текстів і завдань. Загалом дослідники з різних аспектів мовної варіативності схвально ставляться до цих позитивних змін у змістовій частині сучасних навчальних посібників [3 – 5].

А втім, питання варіативності мови викликає різне бачення у суспільстві, на що звертає увагу інша французька дослідниця і викладачка Корін Вебер [6]. З її слів, тоді як викладачі всерйоз опікуються викладанням «правильної» французької мови, оскільки перебувають під впливом «нормативної дії мови» і не можуть апріорі викладати «недосконалу» французьку мову, насичену зокрема регіоналізмами, то журналісти, навпаки, задаються іншим питанням: а чи не буде знецінено таким чином одну з найвагоміших складових культурної спадщини, якою є мова. Але вочевидь, надалі стверджує авторка і висловлює думку, з якою складно не погодитися: сьогодні вже «неможливо дозволяти собі ігнорувати реальність цих явищ у викладанні французької як іноземної чи другої іноземної мови та робити вигляд, ніби вони не існують» [6, с. 172 – 173].

Загалом соціальні уявлення стосовно означеної проблематики демонструють коливання – від пуристичної тенденції заперечення подібних мовно-мовленнєвих явищ як другорядних, ба більше – «маргінальних елементів» мовної системи, до абсолютно протилежної позиції, яка полягає у прагненні урівняти всі різновиди мовлення й інтегрувати в єдине ціле [там же].

Зважаючи на раніше зазначене, конструктивною нам видається думка іншого французького мовознавця Жана-П'єра Шамбона. Автор, досліджуючи історію походження й особливості функціонування регіоналізмів ліонського ареалу («carotte jaune» «carotte rouge», «carotte à salade»), засвідчує, що їхня поява не була зумовлена діалектним субстратом, а швидше динамічною взаємодією із загальнофранцузькою лексикою (carotte «морква», betterave «буряк»): пор.: betterave fourragère (*рег.* carotte jaune – гібрид кормового буряка), betterave (*рег.* carotte rouge – буряк), betterave à salade (*рег.* carotte à salade – салатний буряк) [7, с.737]. Хід дослідження дозволяє Ж.-П. Шамбону спостережити, що регіональні новотвори й загальномовні форми співіснували та, перебуваючи у постійній взаємодії, продукували явища калькування й семантичних зрушень у регіональній лексиці. Як надалі зазначає дослідник, йдеться насамперед про тісне переплетення діатопічних (локально обумовлених) і соціальних варіацій, що формують єдину динаміку еволюційних процесів французької мови. Отже, запевняє Ж.-П. Шамбон, розглядати регіональний і загальний французький варіанти як ізольовані системи видається методологічно хибним. Автор доходить, як на нашу думку, цілком логічного висновку, що продуктивнішим є підхід, який ураховує їхню взаємопроникність та спільну історію розвитку. Саме в цьому автор вбачає один із елементів динаміки «глобальної французької мови», динаміки, в якій переплітаються діатопічні (просторові) та соціальні варіації.

Насьогодні одне з головних питань, яке постає перед вчителями і викладачами, методистами й авторами навчальних підручників і посібників: яку французьку мову викладати, зважаючи на усний аспект строкатого мовлення. Навіть стандартна вимова французьких слів у потоці усного мовлення характеризується низкою особливих орфоепічних відхилень. У регіональному мовленні можна спостерігати відповідно ще більшу кількість подібних винятків [8].

Актуальність теми зумовлена динамічним розвитком французької лексики, що проявляється у постійних змінах її статусу та функціонального навантаження. Окремі одиниці переходять із одного мовного регістру до іншого, переміщуються з периферії лексичного поля до його ядра, набуваючи нових ознак. Так, слова, що раніше маркувалися як «діалектизми» чи

«регіоналізми», нерідко отримують статус «неологізмів» у сучасній французькій мові; обмежено вживані лексеми поступово трансформуються у частотні вкраплення та у такий спосіб здобувають широку комунікативну релевантність.

Між іншим, в умовах інтенсивної інформатизації дедалі більше розмивається межа між усним і письмовим мовленням, що чітко простежується у практиках sms-комунікації, текстових повідомленнях, інтернет-форумах і чат-спілкуванні. Саме завдяки цьому лексичні одиниці, які раніше мали територіально локалізований характер і обмежене вживання, опинившись у відкритому інформаційному просторі, набувають масового поширення та стають надбанням широких кіл франкомовних носіїв. Усно-письмовий формат інтернет-спілкування сприяє проникненню локальної лексики до стандартного словесного вокабулярію еталонної мови.

Мета статті полягає у дослідженні французької мови як цілісної системи територіально і соціально маркованих варіантів і як єдиного інструменту спілкування на тлі процесів взаємовпливу і взаємозбагачення. Дослідженням передбачено 1) з'ясувати характерні відмінності мовної варіативності регіональних мов відносно мовного стандарту 2) окреслити параметри їхнього взаємовпливу і взаємозбагачення 3) дослідити роль та функціонально-комунікативне навантаження регіоналізмів у міжособистісному спілкуванні носіїв французької мови.

Виклад основного матеріалу. У мовознавчій площині доцільно розрізняти варіантність французької мови як системи і мовної норми відносно множинних варіантів (канадська французька, бельгійська французька, швейцарський варіант французької мови, французька мова на африканському континенті тощо) та її форм прояву – варіативності. Мовна варіативність (Gadet, 2007; Laks, 2016) включає чотири різновиди [цит. по 8]: діатопічні (географічні) варіації, що відображають просторову розмаїтість мовно-мовленнєвих форм; діахронічні (часові) варіації, пов'язані з історичною еволюцією мови; діафазичні (стилістичні) варіації, підпорядковані ситуації спілкування та комунікативному контексту; діастратичні (соціальні) варіації, що визначаються за належністю мовців до різних соціальних груп. З поміж них діатопічний різновид безпосередньо стосується усного аспекту мовлення в певній комунікативній локації за географічною ознакою, тож він недостатньо представлений у навчальному процесі.

У річищі діатопічної варіативності прийнято розрізняти діалекти, регіолекти (сучасний термін, поширений у романістиці) і регіоналізми. Між ними існують певні відмінності. Хоча більшість лінгвістів кваліфікують діалект як самостійну мову, нині спостерігається стирання меж між

існуючими діалектами, їх дедалі частіше відносять за ознаками до регіональних мов. Діалекти характеризуються певною географічною локацією. У мовознавстві існує також розділ «діалектологія», який вивчає властиві фонетичні, лексичні й граматичні особливості локальної лексики, тобто діалектизмів. Регіолект потрактовується як синонім діалекту і позначає різновид діалекту або «регіональний говір», який побутує в межах невеликої за розміром територіальної локації. Він асоціюється з особливими мовно-мовленнєвими рисами (слово, вислів, вимова) в мовленні окремої категорії мешканців.

Серед варіацій лексичного прошарку розрізняють відповідно діалектизми, діатопізми і регіоналізми. Діалектизм – це «мовне явище (слово, вислів або зворот), яке характерне для певного територіального або соціального діалекту». Під діатопізмами слід розуміти «мовні явища, зумовлені територіальною варіативністю». Регіоналізми можуть позначати історичні й культурні реалії місцевості, а також уособлюють мовний компонент, характерний саме для цього регіону. Регіональний говір протиставляється стандартному формату мовлення. Його традиційно пов'язують з провінційною манерою мовлення. Термін «patois» (*укр.* говір, говірка) має пейоративне значення й у розрізі сучасних досліджень його рекомендовано заміняти на термін «langue régionale» (*укр.* регіональна мова).

Варіативність французької мови проявляється на різних рівнях — від фонетичного (вимова, інтонаційний малюнок, акцент) до лексичного та граматичного, включаючи зокрема синтаксичну будову речень. Вона охоплює також спектр функціональних регістрів, що передбачає адекватний добір лексики.

Варіативність не є зовнішнім чинником, що накладається на мовну компетенцію мовця на вербальному чи невербальному рівнях. Вона іманентно властива мовленню на різних його рівнях і виявляється не лише у міжособистісному, а й у внутрішньоособистісному вимірі [8]. З огляду на це, поняття «стандарту» в усному мовленні поступилося концепту ситуативної «референтної мови», визначеної, зокрема, географічною локалізацією (Париж, Монреаль чи Абіджан) та відповідністю комунікативному середовищу [там же].

Упродовж цієї думки Сільвен Детей акцентує увагу на тому, що усне мовлення франкомовного світу досі не забезпечене належними дидактичними ресурсами. Однією з головних причин виступають усталені постулати граматистів і методистів: 1) існування лише однієї «справжньої» французької мови – стандартного варіанта, представленого у граматичних і орфоепічних посібниках; 2) переконання, що ті, хто опановує французьку,

повинні насамперед засвоїти стандарт, а вже на просунутих рівнях знайомитися з явищами мовної варіативності; 3) складність самого процесу опанування стандартної французької, яка ускладнює ще й засвоєння елементів регіональної варіативності, адже ефективних дидактичних підходів поки що бракує [8].

Крім того, зберігається ймовірність некоректного поєднання лексики з різних мовних регістрів, що може негативно позначитися на якості спілкування французькою мовою. Особливу увагу варто приділяти явищу інтерференції у франкомовному комунікативному середовищі, оскільки в мережі в обігу перебуває значна кількість дидактичних матеріалів, у яких представлено різні різновиди французької мови (канадський, бельгійський, швейцарський тощо).

Звісно, що цими слушними зауваги не слід нехтувати, проте можливість подорожувати, перебувати чи навчатися в різних регіонах Франції і країн Франкофонії вносить суттєві корективи у навчальні програми з практики усного мовлення. Навіть серед носіїв зростає інтерес до регіональних особливостей місцевих діалектів. З'являється дедалі більше онлайн-майданчиків та освітніх платформ, що надають змогу ознайомитися з регіональними відмінностями локальної мовної палітри різновидів французької мови та сприяють їхній популяризації.

Попри те, що варіативність французької мови сприймається все ще як відхилення від норми, їй приділяється все більше уваги у навчальному процесі. Поступово відходить на задній план негативне ставлення до регіональних мов, як до меншовартісних. Надання статусу культурної та історичної спадщини суттєво підвищило престижність цих унікальних ідіом.

На кожному етапі навчання французької мови доцільно залучати відповідні дидактичні ресурси й ознайомлювати тих, хто її вивчає, з розмаїттям її різновидів у географічному, соціальному та стилістичному аспектах. Поступове й вибіркове ознайомлення насамперед із діатопічними варіаціями французької мови сприятиме формуванню лінгвістичного інтересу та готовності до подальшого поглибленого вивчення цього сегмента мовної варіативності.

У фонетичному плані простежуються характерні регіональні відмінності, на які доречно звертати увагу студентів, які тільки починають вивчати французьку мову, наприклад на заняттях з фонетики або усної практики. Важливо наголошувати на необхідності формувати аудитивну компетентність, удосконалюючи навички сприйняття на слух. Певні особливості у вимові можуть суттєво впливати на розуміння усного мовлення.

Найвиразнішими постають фонетичні особливості регіональної вимови. Для початківців, які тільки починають вивчати французьку мову, досить складним завданням стає опанування окремих французьких звуків. У деяких не виходить належним чином вимовити приголосний [r], а ще хтось відчуває труднощі з вимовою носових голосних чи опозиції голосних [ɛ] – [e], [ɔ] – [o], [œ] – [ø], або ж дехто забуває, що кінцеве *е німе* і кінцеві приголосні, як наприклад s, d, t не вимовляються, хоча й прописані на письмі. У цих випадках підбадьорливою для них буде інформація про варіативність французької мови, про виняткові характеристики діатопічних варіантів у різних локаціях, про існуючі відхилення від норм стандартної вимови, котра не є незмінною і непорушною. Виявляється у французькій мові таких винятків налічується достатня кількість і вони уособлюють вимову певного регіону.

Викладачі докладають неабияких зусиль, аби студенти запам'ятали, що кінцеві приголосні s t d p не вимовляються наприкінці слів. І яким відкриттям буде для студентів той факт, що на сході Франції його вимовляють: [r'nard].

Тоді як для парижан більш характерною є вимова [ə] caduc у словах, за межами цього регіону носії регіональної французької мови, навпаки, схильні опускати [ə] у ненаголошеному першому складі : *пор.* fenêtre [fənɛtʁ], semaine [səmɛn]; [fnɛtʁ], [smɛn].

Різниця буде відчутною між паризьким діалектом (відомий як *dialecte parigot* або *langue d'oil*) та марсельським діалектом (його ще називають dialecte marseillais або occitan), оскільки північні діалекти суттєво відрізняються від південних у вимові. Як відомо, більшість французького населення вимовляють приголосний звук [r], грасируючи. Можна навіть вважати грасируване [r] фонетичною візитівкою витонченої французької вимови. Проте у Марселі вимова цього приголосного наближається до вимови українського [р], котрий вимовляється розкотисто. Для студентів важливо усвідомити, що існує стандарт вимови, але й присутні регіональні особливості, з якими також важливо ознайомлюватися на більш просунутих етапах опанування французької мови.

До того ж у марсельському діалекті можна спостерігати у низці слів: а) вимову кінцевого *е німого* (вимовляється як *[ə] caduc*): *la fenêtre [la - fənɛtʁə]*; б) додавання у вимові *е /[ə] caduc/* в кінці слів, що закінчуються на вимовний приголосний: *avec [avɛkə]*; в) випадіння *е* у першому складі: *petit [pti]*. Французька вимова відзначається також наявністю чотирьох носових голосних, що також її виокремлює серед інших. На письмі вони позначаються графемами голосний + приголосні *n* або *m*, які акустично не вимовляються. Однак для марсельського діалекту характерне вимовляння

цих приголосних з особливою артикуляцією. Перед фонемою *q* графеми *an/en* мають вимовлятися як *èng*, графема *on* вимовляється як *òng*: *tranquille* [tʁèngkile]. Питальний прислівник *quand* вимовляється також з носовим голосним і зберігає у вимові приголосний *n*, тимчасом *d* кінцеве оглушається й посилюється вимовою прикінцевого [ə] caduc, орфографічно не позначеного: *quand* [kɑ̃ntə].

Слід звертати увагу й на те, що найбільш виразної артикуляції набувають носові звуки у вимові мешканців Ліона, які їх вимовляють більш глибокими, а відтак складніше сприймати їхнє мовлення на слух, особливо для початківців. Лексичні варіації дають багатий матеріал на фразеологічному рівні. Так, на півночі Франції вживають у значенні «поспішати, квапитись» вислів: «*filer à toute berzingue*», на півдні: «*se grouiller*», на сході: «*courir comme un dératé*», на заході: «*se dépêcher sec*».

У кожному регіоні існує особливий вислів на позначення морозної, холодної погоди: *Ça caille! Y caille ! Ça caille des meules ! Ça meule! Ça pele! Ça pique ! Y fait frette ! Il fait frisquet !*

На південному Заході булочка з шоколадною начинкою називається *chocolatine*, а в інших регіонах *pain au chocolat*.

Лексема *cabane* (укр. халупа) належить до заниженого регістру мовлення і водночас є регіоналізмом. Для мешканців міста Бордо та його околиць ця лексема означає «*maison*», тобто «дім», «будинок», «хатина».

Плюрилінгвістичний підхід до навчання іноземних мов, зокрема французької, акцентує увагу на вагомій ролі діатопічної варіативності. Сьогодні все частіше регіональні лексичні елементи, діалектизми та лексика з інших регістрів побутують у повсякденному мовленні, знаходять відображення в навчальних текстах, у мові кіноперсонажів, у коміксах, дотепних скетчах тощо. Такі мовні вкраплення стилістично урізноманітнюють висловлювання, сприяють формуванню соціо- та лінгвокультурної компетентностей та мовної толерантності у тих, хто вивчає французьку мову як іноземну чи другу іноземну. У цьому сенсі показовим прикладом є блискуча кінокомедія режисера Дані Буна *Bienvenue chez les Ch'tis*, яка завоювала любов французьких глядачів та зарубіжних поціновувачів французького кіно. Сюжет фільму досить простий: головний персонаж, керівник поштового відділення із Салон-де-Прованс Філіп Абрамс, сподіваючись хитрощами отримати переведення в комфортний дня нього південний регіон, натомість опиняється на півночі Франції. Виходець із півдня, він потрапляє в інше культурне і мовне середовище проживання, де панує своєрідний менталітет і колоритний місцевий діалект (строкатий суржик). У перекладі українською мовою фільм називається «Ласкаво просимо до Ш'тів». У фільмі з дружнім гумором висвітлюється

темперамент жителів північного регіону Нор-Па-де-Кале, а також відтворюються неповторні риси їхнього діалекту. Лексема «Ch'ti» (дослівно «Північ») вживається для позначення мешканців краю, так і для назви їхнього північного діалекту. Вислів «parler le ch'ti» означає «розмовляти місцевим говором». Мова персонажів рясніє діалектизмами, що створюють комічні непорозуміння між вихідцем з півдня і місцевими жителями. Деякі сцени спілкування є майже неперекладними українською через особливості фонетики, своєрідності лексики та синтаксису «говору Ш'тів». Тому, на нашу думку, у навчальному контексті варто додавати уточнюючі коментарі та залучати україномовні діалектні відповідники. Приклади комічних сцен:

1) Філіп Абрамс прибуває у містечко Берг. Його зустрічає місцевий житель Антуан, він же є працівником поштового відділення. Їхнє знайомство відбувається на фоні ДТП (випадкового зіткнення автомобіля Філіпа з автомобілем Антуана). У діалозі використано типові для діалекту фонетичні і лексичні заміни, які в перекладі українською передані через шепеляву вимову та діалектні слова («карета» замість «автомобіль»).

Philippe: Monsieur Bailleul?	Філіп: Пане Байоль?
Antoine: Ouais. Ch'est mi… Ouh vingt diousse !	Антуан: Та оце ж я… Ух, дідько б його забрав!
Philippe : Bougez pas ! Bougez pas ! Vaut mieux appeler les secours.	Філіп: Не рухайтесь! Не рухайтесь! Краще покликати на допомогу.
Antoine: Hein ? Cha va, cha va, cha va…	Антуан: Га? (*шепеляво*) Вше добре, вше добре, вше добре…
Philippe: Oh là là, j'aurais pu vous tuer !	Філіп: Це ж треба, я ж міг вас убити!
Antoine : Non mais, ch'est pas grave. Cha va. …J'vous ai reconnu à vot' plaque qu'est 13. Ichi, ch'est 59. …Je vous ai fait signe d'arrêter vot'carette, mais vous ne m'avez rin vu. Mais cha va, j'ai rin, j'ai rin, j'ai rin.	Антуан: Ні, але ж… (*шепеляво*), будьте шпокійні. Вше добре…Я вас впізнав за автомобільним номером [*регіону*]13. Тутечки, це 59. …Я вам дав знак зупинити вашу карету (*автомобіль*), але ви нічого не виділи. Але ж вше добре, зі мною ніц, зі мною ніц, зі мною ніц не сталось.
Philippe: Votre mâchoire, vous êtes blessé là ?	Філіп: А що з вашою щелепою, ви поранились?

2) Філіп Абрамс оглядає житло, в якому відсутні меблі. У ході бесіди між Філіпом і Антуаном виникає комічний ефект каламбуру: Філіп сприймає займенник «його» (les siens) як слово «собаки» (les chiens) через тотожність вимови цього діалектного присвійного займенника з лексемою у стандартній французькій мові: [le-ʃjɛ̃]. У стандартній французькій мові цей займенник вимовляється як [le - sjɛ̃]. Комічність ситуації посилюється через невідповідність діалектної лексеми «собаки» та його аналогу в стандартній французькій мові, які суттєво різняться у вимові: діал. *les kiens* [le-kjɛ̃]; станд. *les chiens* [le-ʃjɛ̃]. Це підсилює ефект непорозуміння і призводить до серії комічних реплік про «меблі у собак».

Philippe : C'est pas meublé ?	Філіп: Тут і меблів немає.
Antoine : Ah ben, l'anchien directeur, il est parti avec, hein.	Антуан: О так, колишній дирехтор, він же з ними й поїхав, еге ж.
Philippe : Bah, pourquoi il est parti avec les meubles ?	Філіп: Ну, а чому він з меблями виїхав?
Antoine : Pasque…Ch'est p't être les chiens.	Антуан: Та тому ж бо…Ймовірно це «його» (вимовляється як «собаки»).
Philippe : Quels chiens ?	Філіп: Що за собаки?
Antoine : Les meubles.	Антуан: (чує «Що його?») Меблі.
Philippe : Attendez. J'comprends pas, là.	Філіп: Зачекайте. Я тут нічого не розумію.
Antoine. Les meubles, ch'est les chiens.	Антуан: Меблі, це ж «його» (вимовляється як «це ж собак»).
Philippe. Les meubles chez les chiens ? Mais, qu'est-ce que les chiens foutent avec les meubles ? Et pourquoi donner ses meubles à des chiens ?	Філіп. Меблі у собак? А що власне собаки роблять з меблями? І навіщо віддавати меблі якимось собакам?
Antoine. Mais non, «les chiens» pas «les kiens». Il les o pas donnés à des kiens ches meubles. Il est parti avec.	Антуан. Та ні, «його» це не «собаки» по-вашому. Він їх не давав собакам, свої меблі. Він же поїхав з меблями.

У цьому фільмі яскраво відтворені у мовленні персонажів характерні риси північного діалекту та окреслено його відмінності стосовно загальнонаціонального варіанту французької мови. На фонетичному рівні можна відзначити такі особливості: 1) вимову шиплячого приголосного [ʃ] замість свистячого приголосного [s]: **Ch**alut! – Salut!, **ch**'est – c'est, **ch**'te –

c'était, **ch**a – ça, **ch**e **ch**a – c'est ça; i**ch**i – ici ; 2) вимову голосного [o] замість [a]: le Coc**o**-col**o** – le Coca-cola; 3) наголошені займенники вимовляються з голосним i: m**i** – moi, ti – toi; 4) носові приголосні [ã], [õ] вимовляються як носовий [ɛ̃]: m**in** [mɛ̃] – mon [mõ]; 5) прислівники rien і bien мають відмінну орфографію й особливу вимову: r**in**, b**in**.

На лексичному рівні, як можна бачити на прикладах фрагментів діалогічного мовлення, спостерігаємо значеннєву невідповідність, що позначається на адекватному сприйнятті змісту того, що повідомляє місцевий житель. Специфічна вимова місцевого жителя трактується як дефект вимови унаслідок неспровокованої дорожньо-транспортної пригоди, що додає комічності ситуації, водночас підкреслюючи абсурдність реплік подальшого діалогу між двома персонажами фільму.

На синтаксичному рівні, як власне і на лексичному, простежується вплив вимови, що позначається зокрема на ритміко-інтонаційному малюнку сегментів словосполучень і речень: Ch'est ti! – C'est toi! Інтонаційні відхилення створюють також ефект комічності і можуть впливати на адекватність сприйняття змісту репліки. Виняткову роль відіграють вигуки. Наприклад, вигук, що несе елемент просторічної лайки: Vin diousse! Властиво також для місцевого говору додавання на початку або в кінці речень емоційних вигуків: Ah ben; hein. У репліках переважають еліптичні форми речень.

Отже, виявлені діатопічні особливості усного мовлення актуалізують потребу у широкому використанні автентичних матеріалів і перегляді підходів до навчання французької мови, особливо її усного аспекту.

Поширення в інтернет-просторі освітніх платформ сприяє популяризації локальних діалектів і посилює значущість плюрилінгвального підходу до навчання іноземних мов, у тому числі французької.

Французька мова зберігає статус еталонної мови, проте функціонує як негомогенна мовна система, у якій стандарт взаємодіє з регіональними різновидами, що визначає сучасні тенденції еволюційних зрушень.

Перспективним напрямом є розробка методичних рекомендацій щодо інтеграції регіоналізмів у навчальний процес і вивченні їхнього впливу на формування міжкультурної комунікативної компетентності.

Література.

1. Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL). Paris: Didier, 2001.191p.

2. *Plateforme d'apprentissage des langues en ligne Preply*. URL: https://preply.com/fr/blog/sondage-langues-regionales/

3. Egginton, E. Les régionalismes dans le français langue seconde. / E. Egginton // *Le français langue seconde.* – 2014/ 2. Pp. 211 – 220. URL: https://shs.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-211?lang=fr

4. Sauvage, J. Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions/ J. Sauvage // *Studii de lingvistică*, 2021. № 11. Pp. 85 – 103. URL : https://hal.science/hal-03162043v1

5. Weber, C. Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE. / C. Weber // *Le Français dans le monde.* Recherches et applications. L'oral par tous les sens: de la phonétique corrective à la didactique de la parole, L. Abou Haldar, R. Llorka (dir), № 60, juillet 2016. Pp. 35 – 46. URL: https://hal.science/halshs-01450986/

6. Weber, C. Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? / C. Weber // Bertrand & Schaffner (dir). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*: Éditions de l'École Polytecnique, 2010. Pp. 169 – 184. URL: https://hal.science/hal-03143252v1/document

7. Chambon, J.-P. Pour l'étude des régionalismes du français moderne. Carotte: « betterave » et formations connexes. / J.-P. Chambon // *Revue belge de Philologie et d'Histoire,* 2006. Volume 84-3, pp. 737–770. URL: https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2006_num_84_3_5042

8. Detey S. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authencité. In: A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maitre (eds) *Echanges culturels d'aujourd'hui: langue et litterature.* New Taipei City: Tamkang University Press, 2017. Pp. 93 – 114. URL : https://www.researchgate.net/publication/319701279_La_variation_dans_l'enseignement_du_francais_parle_en_FLE_des_recherches_linguistiques_sur_la_francophonie_aux_questionnements_didactiques_sur_l'authenticite

References.

1. Conseil de l'Europe: Division des langues vivantes (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier, 191p.

2. *Plateforme d'apprentissage des langues en ligne Preply.* Retrieved from: https://preply.com/fr/blog/sondage-langues-regionales/

3. Egginton, E. (2014). Les régionalismes dans le français langue seconde. / E. Egginton // *Le français langue seconde.* – 2, pp. 211 – 220. Retrieved from: https://shs.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-211?lang=fr

4. Sauvage, J. (2021). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions / J. Sauvage // *Studii de lingvistică*, № 11. Pp. 85 – 103. Retrieved from: https://hal.science/hal-03162043v1

5. Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE. / C. Weber // *Le Français dans le monde.* Recherches et applications. L'oral par tous les sens: de la phonétique corrective à la didactique de la parole, L. Abou Haldar, R. Llorka (dir), № 60, pp. 35 – 46. Retrieved from: https://hal.science/halshs-01450986/

6. Weber, C. (2010). Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? / C. Weber // Bertrand & Schaffner (dir). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*: Éditions de l'École Polytecnique, pp. 169 – 184. Retrieved from : https://hal.science/hal-03143252v1/document

7. Chambon, J.-P. (2006). Pour l'étude des régionalismes du français moderne. Carotte : « betterave » et formations connexes. / J.-P. Chambon // *Revue belge de Philologie et d'Histoire,* 2006. Volume 84-3, pp. 737–770. Retrieved from: https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2006_num_84_3_5042

8. Detey S. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE: des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authencité. In: A.-C. Jeng, B. Montoneri & M.-J. Maitre (eds) *Echanges culturels d'aujourd'hui: langue et litterature.* New Taipei City: Tamkang University Press, 2017. Pp. 93 – 114. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/319701279_La_variation_dans_l'enseignement_du_francais_parle_en_FLE_des_recherches_linguistiques_sur_la_francophonie_aux_questionnements_didactiques_sur_l'authenticite

УДК 378.147:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1082-1095

Шабуніна Вікторія Віталіївна кандидат юридичних наук, доцент, кафедра іноземних мов історичного та філософського факультетів, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8818-1541

Лабенко Оксана Вікторівна кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземних мов історичного та філософського факультетів, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5335-3331

Горбаченко Анна Леонідівна асистент, кафедра іноземних мов факультетів психології та соціології, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0516-8107

Сидоренко Олена Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, кафедра іноземних мов історичного та філософського факультетів, Навчально-науковий інститут філології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9794-9754

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПЛАТФОРМ ДЛЯ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА В УМОВАХ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Дослідження зосереджене на аналізі можливостей цифрових комунікаційних платформ у вдосконаленні академічного письма в умовах глобалізації освітнього простору. Транснаціональний формат навчання зумовлює потребу в нових підходах до організації освітньої взаємодії, які забезпечують академічну мобільність, міжкультурний обмін і розвиток навичок письмового самовираження відповідно до міжнародних стандартів.

Актуальність проблеми визначається необхідністю поєднання педагогічних інновацій із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти.

Мета статті полягає в з'ясуванні дидактичного потенціалу цифрових комунікаційних середовищ у процесі формування компетентності академічного письма та виявленні педагогічних чинників, що впливають на ефективність їх застосування в транснаціональній освітній практиці.

Методологія дослідження ґрунтується на системному, порівняльному та контент-аналітичному підходах, які дали змогу простежити тенденції використання цифрових освітніх ресурсів і виокремити ефективні моделі інтеграції онлайн-платформ в освітній процес.

Результати підтвердили, що інтерактивні платформи типу Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, Grammarly та Turnitin сприяють розвитку рефлексивного мислення, саморедагування текстів, дотримання принципів академічної доброчесності й формуванню міжкультурної комунікаційної компетентності. Залучення хмарних сервісів забезпечує індивідуалізацію навчання, оптимізацію зворотного зв'язку та підвищення академічної мотивації.

Цифрові комунікаційні інструменти є потужним чинником модернізації освітнього процесу, сприяють інтеграції національних систем освіти в глобальний науковий простір і створюють умови для сталого розвитку культури академічного письма.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення методик використання інтелектуальних технологій штучного інтелекту в підготовці здобувачів до міждисциплінарної академічної комунікації.

Ключові слова: академічне письмо, транснаціональна освіта, цифрові комунікаційні середовища, освітні технології, хмарні сервіси, міжкультурна взаємодія, педагогічні інновації.

Shabunina Viktoriia Vitaliivna PhD in Law, Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Faculties of History and Philosophy, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8818-1541

Labenko Oksana Viktorivna PhD in General Linguistics, Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Faculties of History and Philosophy, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5335-3331

Horbachenko Anna Leonidivna Assistant, Department of Foreign Languages for Faculties of Psychology and Sociology, Educational and Scientific Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0516-8107

Sydorenko Olena Anatoliivna PhD in General Linguistics, Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Faculties of History and Philosophy of Educational and Scientific Institute of Philology of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9794-9754

USE OF DIGITAL COMMUNICATION PLATFORMS FOR THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC WRITING IN THE CONTEXT OF TRANSNATIONAL EDUCATION

Abstract. The study focuses on analyzing the potential of digital communication platforms to advance academic writing in the context of globalization of education. Transnational format of education necessitates new approaches that ensure academic mobility, intercultural exchange, and the development of writing self-expression skills in accordance with international standards. The relevance of the problem is determined by the need to combine pedagogical innovations with modern information and communication technologies to improve the quality of higher education.

The article is aimed to explore the educational potential of digital communication environments in the process of developing academic writing skills and identify pedagogical factors that influence the effectiveness of their use in transnational educational practice. The research methodology is based on systematic, comparative, and content-analytical approaches, which enable monitoring trends in the use of digital educational resources and finding effective models to integrate online platforms into the educational process.

The results confirmed that interactive platforms such as Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, Grammarly, and Turnitin contribute to the development of reflective thinking, self-editing of texts, adherence to the principles of academic integrity, and formation of intercultural communication competence. The use of cloud services ensures the learning customization, feedback optimization, and increased academic motivation. Digital communication tools are a powerful factor in the modernization of the educational process, making their contribution to the integration of national education systems into the global scientific space and facilitating sustainable development of academic writing culture. Further research should focus on creating strategies and methodology that apply artificial intelligence technologies to help students develop skills for interdisciplinary academic communication.

Keywords: academic writing, transnational education, digital communication environments, educational technologies, cloud services, intercultural interaction, pedagogical innovatione.

Постановка проблеми. Сьогодні система вищої освіти функціонує в умовах глобалізаційних процесів, що зумовлюють активний розвиток транснаціональних освітніх просторів і формування нових форматів академічної взаємодії. Ці тенденції висувають підвищені вимоги до рівня академічної комунікації, зокрема до якості письмового мовлення як інструменту представлення наукових результатів і професійної самореалізації здобувачів освіти. Академічне письмо постає не лише як лінгвістична компетенція, а як частина академічної культури, що визначає здатність до критичного мислення, аргументованого висловлення та дотримання принципів академічної доброчесності.

Водночас у контексті транснаціональної освіти виникають труднощі, пов'язані з різнорівневими комунікативними практиками, відмінностями в стилістичних нормах академічного письма, а також із недостатнім рівнем цифрової грамотності учасників освітнього процесу. Використання цифрових комунікаційних платформ, які забезпечують інтерактивність, мобільність та доступність освітніх ресурсів, відкриває нові можливості для вдосконалення процесу формування навичок академічного письма, однак потребує наукового осмислення педагогічних умов та механізмів їх ефективної інтеграції.

Актуальність проблеми визначається необхідністю створення цілісної методологічної основи для розвитку академічного письма засо-бами цифрових технологій, що відповідає сучасним вимогам глобалізо-ваного освітнього середовища. Наукова спільнота активно досліджує питання цифрової трансформації освіти, однак недостатньо уваги приділяється саме дидактичним аспектам використання комунікаційних платформ для формування письмових академічних компетентностей у міжкультурному контексті.

Отже, наше дослідження спрямоване на заповнення наявної прогалини в наукових знаннях і має практичне значення для модернізації навчальних стратегій, орієнтованих на розвиток академічної грамотності здобувачів освіти в умовах цифровізації та інтернаціоналізації освітніх процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку навичок академічного письма, цифрової етики та академічної доброчесності в умовах транснаціональної освіти є предметом активного наукового обговорення. Зокрема, О. Іванова, І. Прудченко, С. Лапшин досліджують вплив глобалізації на структуру, зміст і роль вищої освіти, підкреслюючи необхідність інтеграції цифрових технологій в освітній процес [1]. Освітню аналітику в умовах війни аналізують І. Шевчук та А. Шевчук, окреслюючи виклики та можливості для модернізації вищої школи України [2].

Інтернаціоналізацію та кооперацію системи вищої освіти України як важливий чинник підвищення якості підготовки здобувачів освіти та формування міжкультурної компетентності розглядає С. Бебко [3]. Роль освіти у формуванні цифрової етики та підтримці академічної доброчесності висвітлюють І. Закрижевська та Л. Овод, демонструючи ефективність освітніх практик і методичних рекомендацій [4]. Цифровий підхід у навчанні та психології досліджують М. Жилін та співавтори (M. Zhilin et al.), підкреслюючи значення інтерактивних платформ для розвитку компетентностей здобувачів освіти [5].

Академічну доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти та науковому дискурсі розглядають Н. Ростикус та І. Доценко, акцентуючи на стандартах етики та контролі академічної діяльності [6; 7]. Цифрову етику та академічну доброчесність досліджують А. Цапко, С. Білецька, А. Ковтун, окреслюючи виклики й можливості для освітніх установ у цифрову епоху [8].

Цифровий етикет і комунікації вивчають Ж.Андрійченко, Т. Близнюк, О. Майстренко, підкреслюючи сучасні тенденції та вимоги до здобувачів вищої освіти й викладачів [9]. Використання онлайн-засобів для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів висвітлює Л. Тітова, демонструючи ефективність дистанційних навчальних платформ [10].

Сучасні дослідження формують наукову основу для розвитку практичних і теоретичних підходів до цифрової етики, академічного письма та академічної доброчесності в транснаціональній освіті, висвітлюючи проблеми інтеграції цифрових технологій, організації освітнього процесу та забезпечення академічної підтримки здобувачів освіти. Проте нерозв'язаними залишаються питання системності впровадження цифрових платформ, адаптації методик до транснаціональних умов та оцінювання ефективності різних підходів.

Внесок цієї статті в подолання зазначених проблем полягає в розробленні інтегрованого підходу, що поєднує використання цифрових освітніх платформ, педагогічних інновацій та механізмів забезпечення академічної доброчесності, орієнтованого на практичне впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Метою статті є комплексне дослідження ефективності використання цифрових комунікаційних платформ для розвитку академічного письма та формування компетентності здобувачів освіти в умовах транснаціональної освіти, а також визначення науково обґрунтованих шляхів їх упровадження для підвищення якості освітньої взаємодії, академічної мотивації та дотримання принципів академічної доброчесності.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) визначити дидактичний потенціал цифрових комунікаційних платформ у формуванні навичок академічного письма;

2) дослідити ефективність інтерактивних та хмарних сервісів у підвищенні академічної мотивації та саморедагування текстів;

3) розробити рекомендації щодо інтеграції цифрових платформ у практику транснаціональної освіти для забезпечення міжкультурної комунікативної компетентності та дотримання академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Розвиток академічного письма та формування цифрової компетентності здобувачів освіти в умовах транснаціональної освіти є складним багаторівневим процесом, який вимагає інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій із педагогічними інноваціями. В умовах глобалізації, зростання мобільності здобувачів та інтернаціоналізації освітніх програм традиційні підходи до розвитку письмових навичок стають недостатніми. Використання цифрових комунікаційних платформ дозволяє забезпечити постійний доступ до навчальних матеріалів, організувати взаємодію здобувачів і викладачів незалежно від географічного розташування, а також створює умови для формування навичок критичного мислення, самостійного аналізу та структурованого викладу інформації.

У контексті транснаціональної освіти цифрові платформи сприяють не лише академічній мобільності, а й розвитку міжкультурної комунікаційної компетентності, інтеграції здобувачів у міжнародний науковий простір та дотриманню міжнародних стандартів академічної доброчесності.

Крім того, вони є засобом мотивації до навчання, підтримки саморедагування текстів та організації рефлексивного аналізу власних академічних досягнень, що особливо важливо для формування високого рівня професійної компетентності в умовах динамічних освітніх процесів [11, с. 19].

Упровадження таких цифрових рішень є не лише технологічним, а й нормативно врегульованим процесом. В Україні розвиток цифрової освіти регулюється Законом України «Про освіту» [12], який визначає інноваційний характер сучасної системи освіти та пріоритети використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення її якості й доступності. Цей закон формує нормативне підґрунтя для інтеграції українського освітнього простору в глобальний контекст, оскільки передбачає розвиток цифрової та міжкультурної компетентностей здобувачів освіти, що є важливими передумовами їхньої ефективної участі в транснаціональних освітніх програмах Отже, нормативна база підтримує не лише цифровізацію освіти, а й адаптацію академічних практик до міжнародних

стандартів академічного письма, комунікації та доброчесності, що посилює зв'язок національної освіти з глобальними тенденціями розвитку.

Формування академічного письма в умовах транснаціональної освіти є одним з основних компонентів розвитку академічної культури здобувачів освіти. Це складний процес, що вимагає одночасного розвитку аналітичного мислення, здатності до аргументованого викладу думок і дотримання академічних стандартів. Сьогодні традиційні методи письмового навчання виявляються недостатньо ефективними через різноманітність академічних стилів і практик, а також через віддалений формат навчання. Саме цифрові комунікаційні платформи забезпечують інтеграцію навчальних ресурсів, уможливлюють спільну взаємодію здобувачів і викладачів у реальному часі, а також створюють умови для формування письмових компетентностей відповідно до міжнародних стандартів академічної комунікації.

Використання платформ типу Moodle, Google Workspace та Microsoft Teams дозволяє організувати структуроване навчання, що поєднує індивідуальні завдання, групові проєкти та систематичне оцінювання письмових робіт. Використання інструментів спільної роботи, коментування та контролю версій тексту сприяє формуванню в майбутніх фахівців досвіду колективного редагування, аналізу власних помилок і отриманню оперативного зворотного зв'язку від викладачів, що забезпечує розвиток рефлексивного мислення, автономності в навчанні та навичок саморедагування [13].

Окрему дидактичну цінність мають сервіси для перевірки академічної доброчесності та стилістичної корекції текстів, такі як Grammarly і Turnitin, які допомагають здобувачам дотримуватися норм цитування, уникати плагіату та формувати навички правильного використання академічної мови. Їх інтеграція в освітній процес дозволяє поєднувати розвиток письмових компетентностей із цифровою грамотністю та відповідальністю за власну академічну діяльність.

Цифрові платформи також сприяють розвитку метапізнавальних навичок майбутніх фахівців, даючи змогу відстежувати власний прогрес, оцінювати ефективність обраних стратегій навчання та коригувати їх відповідно до індивідуальних потреб. У транснаціональному освітньому середовищі, де культурна й мовна різноманітність створюють додаткові виклики, ці можливості набувають особливого значення, оскільки формують автономність і здатність до саморегуляції освітньої діяльності [13].

Інтеграція цифрових платформ в освітній процес сприяє розвитку міждисциплінарних компетентностей. Виконання групових проєктів, участь у спільних онлайн-дискусіях і створення презентацій у хмарних сервісах стимулюють критичне мислення, аналітичні здібності та ефективну

комунікацію в міжнародному академічному середовищі. Це формує компетентності, які відповідають сучасним вимогам глобального ринку праці та міжнародного наукового простору, підвищуючи конкурентоспроможність випускників.

Для викладачів цифрові платформи відкривають можливості ефективного планування освітнього процесу, організації регулярного оцінювання письмових робіт, надання індивідуального та колективного зворотного зв'язку, а також моделювання освітніх траєкторій відповідно до потреб кожного здобувача. Такі інструменти підвищують ефективність педагогічного впливу та стимулюють активну участь майбутніх фахівців в освітньому процесі.

Інтерактивні та хмарні сервіси відіграють важливу роль у підвищенні академічної мотивації здобувачів і розвитку навичок саморедагування текстів. Використання платформ, таких як Google Workspace, Microsoft Teams та Moodle, дозволяє організувати навчальні завдання у вигляді поетапних проєктів, інтегрувати механізми оперативного зворотного зв'язку та створювати умови для самостійного аналізу власних робіт. У таблиці 1 наведено дані щодо основних функцій зазначених платформ та їхнього впливу на академічну мотивацію, розвиток саморедагування текстів і міжкультурну взаємодію здобувачів у глобальному освітньому середовищі.

Таблиця 1

Вплив інтерактивних та хмарних сервісів на академічну мотивацію, саморедагування та міжкультурну комунікацію

Платформа	**Основні функції**	**Вплив на академічну мотивацію**	**Вплив на саморедагування та міжкультурну взаємодію**
Google Workspace	Спільне редагування документів, чат, календар, спільні презентації	Підвищує залученість у проєкти, стимулює самостійне планування, інтегрує активне обговорення	Дозволяє відстежувати зміни, аналізувати помилки, покращує структуру тексту; сприяє обміну ідеями між здобувачами різних країн
Microsoft Teams	Онлайн-наради, обговорення, спільні файли, інтеграція з хмарними сервісами	Стимулює взаємодію з однокурсниками й викладачем, підтримує асинхронну та синхронну комунікацію	Можливість коментування та спільної редакції, оперативний зворотний зв'язок; формує навички командної роботи в міжнародних групах

Платформа	Основні функції	Вплив на академічну мотивацію	Вплив на саморедагування та міжкультурну взаємодію
Moodle	Виконання завдань, тестування, форуми, блоги, автоматизовані оцінки	Підвищує мотивацію через систему балів, нагород і віртуальні рейтинги	Забезпечує самоперевірку та оцінку прогресу, підтримує самостійне вдосконалення текстів, допомагає адаптувати академічний стиль до різних культурних контекстів

Джерело: створено авторами

Як показує аналіз даних табл. 1, систематичне використання інтерактивних та хмарних платформ формує комплексне освітнє середовище, що забезпечує розвиток академічних навичок у транснаціональному освітньому просторі. Платформи типу Google Workspace, Microsoft Teams та Moodle дозволяють інтегрувати навчальні ресурси, організовувати спільне редагування текстів, обмін коментарями та доступ до матеріалів у реальному часі. Це сприяє розвитку автономності здобувачів, стимулює самостійне навчання та формує здатність до рефлексивного аналізу власних результатів, а також до критичного й аргументованого викладу думок у письмових роботах.

Синхронні та асинхронні інструменти комунікації дозволяють здобувачам із різних культурних і мовних контекстів ефективно взаємодіяти, обговорювати наукові питання та виконувати спільні завдання. Використання таких можливостей сприяє формуванню навичок адаптації до міжнародних академічних стандартів і розвитку командних компетентностей. Наприклад, у міжнародних студентських проєктах із написання наукових статей учасники з різних країн можуть синхронно редагувати текст у Google Docs, обговорювати коментарі через Microsoft Teams і контролювати прогрес завдань у Moodle. Це дозволяє підвищити якість письмових робіт і формує навички міжкультурної співпраці та самоконтролю.

Ефективність інтерактивних та хмарних сервісів у підвищенні академічної мотивації та розвитку саморедагування текстів проявляється в кількох аспектах. Платформи підвищують автономність здобувачів, дозволяючи контролювати власний навчальний процес, оцінювати прогрес і планувати подальші кроки. Водночас вони стимулюють розвиток рефлексивного мислення та аналітичних навичок завдяки можливості відстежувати помилки, порівнювати версії текстів і вдосконалювати структуру письмових робіт. Колективні завдання в спільних онлайн-

середовищах формують міжкультурну комунікаційну компетентність, оскільки здобувачі обмінюються підходами до розв'язання завдань і практиками академічного письма. Інтеграція сервісів перевірки граматики, стилю та плагіату підтримує академічну доброчесність і відповідальну академічну поведінку [14, с. 70].

Практичне застосування цифрових платформ у транснаціональній освіті передбачає створення міжнародних групових проєктів із письмовою частиною та презентаціями, організацію онлайн-дискусій і дебатів для обговорення текстів здобувачів із різних країн, використання автоматизованих інструментів для перевірки цитування та запобігання плагіату, здійснення спільного редагування текстів у Google Docs або Teams із коментуванням і контрольними версіями, а також систематичне застосування Moodle для тестування, самоперевірки та контролю прогресу.

Реалізація таких практик у межах міжнародних курсів з академічного письма дозволяє здобувачам координувати роботу між часовими зонами, обговорювати контент і редагувати текст спільно. Учасники отримують завдання з редагування та рецензування текстів колег, а викладачі надають зворотний зв'язок у режимі реального часу. Цей процес сприяє формуванню комплексної компетентності, що охоплює навички академічного письма, саморедагування, міжкультурної комунікації та дотримання принципів академічної доброчесності.

Інтеграція цифрових платформ забезпечує формування системного підходу до навчання, у межах якого здобувачі опановують уміння планувати, організовувати й реалізовувати міжкультурні проєкти, ефективно співпрацювати в командах та здійснювати критичний аналіз власних результатів. Це підвищує їхню конкурентоспроможність у міжнародному освітньому й професійному середовищі та забезпечує відповідність міжнародним стандартам академічного письма й етичної поведінки [15, с. 125].

Важливим аспектом використання цифрових платформ є підтримка індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх фахівців. Завдяки системам відстеження прогресу, інструментам самоперевірки та персоналізованим завданням викладачі можуть адаптувати освітній процес під потреби кожного здобувача. Це особливо актуально в транснаціональній освіті, де рівень попередньої підготовки, мовні навички та академічний досвід учасників значно відрізняються. Персоналізація навчання сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу, формує автономність та стимулює внутрішню мотивацію до розвитку академічних компетентностей.

Ще одним важливим напрямом є підтримка академічної доброчесності в глобальному контексті. Використання сервісів перевірки текстів

та інструментів стилістичної корекції дозволяє здобувачам дотримуватися норм цитування, запобігати плагіату та формувати етичні навички наукового письма. Інтеграція таких сервісів в освітній процес сприяє усвідомленому ставленню до академічної роботи, підвищує довіру до результатів навчання та формує культуру відповідальної наукової поведінки.

Крім того, застосування цифрових платформ стимулює розвиток навичок цифрової грамотності та інформаційної компетентності, які є надзвичайно важливими для сучасних фахівців. Здобувачі навчаються працювати з великими масивами інформації, аналізувати дані, критично оцінювати джерела та формулювати власні наукові аргументи в цифровому середовищі.

Ці компетентності безпосередньо впливають на якість академічного письма та здатність до самостійного наукового дослідження в умовах глобалізованого освітнього простору [15, с. 127].

Розробка рекомендацій щодо інтеграції цифрових платформ у транснаціональну освіту передбачає комплексне планування та методичне забезпечення освітнього процесу. При цьому важливо підтримувати баланс між індивідуальними й колективними завданнями, передбачити регулярний зворотний зв'язок від викладачів і колег, а також активно використовувати інструменти самоперевірки та контролю прогресу. Крім того, необхідно враховувати часові пояси та культурні особливості здобувачів, що дозволяє організувати ефективну синхронну й асинхронну комунікацію, підвищити залученість в освітні проєкти та сприяти формуванню міжкультурної комунікативної компетентності.

Інтеграція сервісів перевірки академічної доброчесності й стилю тексту створює умови для формування етичної академічної поведінки.

Використання таких інструментів дозволяє майбутнім фахівцям усвідомлено ставитися до власних письмових робіт, дотримуватися міжнародних стандартів цитування та уникати плагіату. Водночас це дає можливість викладачам зосередитися на методичній підтримці аналітичних і творчих аспектів письмових завдань, стимулюючи розвиток критичного мислення та аналітичних компетентностей.

Системне використання інтерактивних і хмарних платформ створює освітнє середовище, яке одночасно підтримує розвиток академічної мотивації, саморедагування, критичного мислення та міжкультурної комунікативної компетентності. Воно забезпечує високий рівень академічної підготовки та формує здатність здобувачів ефективно діяти в глобальному науковому та професійному просторі, відповідаючи сучасним вимогам транснаціональної освіти.

Висновки. Комплексний аналіз використання цифрових комунікаційних платформ у транснаціональній освіті показав, що системне впровадження інтерактивних та хмарних сервісів сприяє підвищенню академічної мотивації, розвитку навичок саморедагування текстів та формуванню міжкультурної комунікаційної компетентності здобувачів освіти.

Регулярне використання платформ типу Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, а також сервісів для перевірки академічної доброчесності та стилістичної корекції текстів, забезпечує структуровану організацію освітнього процесу, сприяє рефлексивному мисленню та самостійності в навчанні.

Інтеграція міжкультурних та колаборативних завдань у цифрове середовище дає змогу здобувачам ефективно взаємодіяти з колегами з різних культурних і мовних контекстів, розвивати критичне мислення, толерантність та навички командної роботи. Використання технологій для організації зворотного зв'язку та самоконтролю підвищує відповідальність здобувачів за власну академічну діяльність і стимулює формування системного підходу до навчання.

Подальші дослідження мають зосередитися на аналізі довгострокового впливу цифрових сервісів на формування академічних компетентностей, визначенні ефективності інтегрованих моделей дистанційного та змішаного навчання, а також розробленні інноваційних підходів до поєднання міжкультурної взаємодії з цифровими інструментами підтримки академічної доброчесності.

Література:

1. Іванова О., Прудченко І., Лапшин С. Вплив глобалізації на структуру, зміст і роль вищої освіти. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія».* 2024. № 48. С. 72–87. DOI: https://doi.org/10.24919/2522-4700.48.5

2. Шевчук І. Б., Шевчук А. В. Освітня аналітика крізь призму війни: виклики та можливості для вищої школи України. *Економіка та суспільство.* 2022. № 39. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80

3. Бебко С. Інтернаціоналізація та кооперація системи вищої освіти України в умовах глобальних викликів. *Науковий вісник Полісся.* 2021. № 2(21). С. 28–38. DOI: https://doi.org/10.25140/2410-9576-2020-2(21)-28-38

4. Закрижевська І., Овод Л. Роль освіти у формуванні цифрової етики та підтримці академічної доброчесності. *Вісник Хмельницького національного університету.* 2024. № 5. С. 232–237. URL: https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/ bitstreams/ 6a8d42ac-c8f9-4500-a10d-dc5f92638ac7/content (дата звернення 05.10.2025).

5. Zhilin M., Tormanova A., Poplavska Y., Chernov M. M., Druzh O. Research on the digital approach in education and psychology among individual users in Ukraine. *Multidisciplinary Reviews.* 2024. Vol 6. DOI: https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe007

6. Ростикус Н. П. Академічна доброчесність у науковому дискурсі. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3(9). С. 517–526. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-517-526

7. Доценко І. О. Академічна доброчесність у системі забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика.* 2022. № 32. С. 31–42. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32.31-42.

8. Цапко А., Білецька С., Ковтун А. Цифрова етика та академічна доброчесність: виклики та можливості в епоху Інтернету. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 13(27). С. 882–893. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-882-893

9. Андрійченко Ж., Близнюк Т., Майстренко О. Digital етикет та комунікації: тенденції та вимоги сьогодення. *Економіка та суспільство.* 2021. № 34. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-24

10. Тітова Л. О. Онлайн-засоби формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх педагогів в умовах дистанційного навчання. *Věda a perspektivy.* 2022. № 5(12). С. 132–143. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-5(12)-132-143

11. Капустіна Н., Токар Л. Цифрова етика: навчально-методичні рекомендації (для здобувачів вищої освіти магістер. рівня за профілем освіт. програми «Філософія медійних практик»). Одеса, 2023. 50 с. URL: https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fd9ba9f1-4272-43d8-bfac-0f6ed5192938/content (дата звернення 05.10.2025).

12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення 05.10.2025).

13. Nurfidah A., Fandir M. Effectiveness of digital platforms in improving students' writing skills in higher education: Literature review. *Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan*. 2024. Vol 8. № 3. DOI: http://dx.doi.org/10.58258/jisip.v8i3.7184

14. Veddayana C., Suyitno I., Widyartono D., Aldresti F. Systematic review: How technology supports collaborative writing learning in higher education. *Electronic Journal of e-Learning.* 2025. Vol 23. № 3. P. 64–78. DOI: https://doi.org/10.34190/ejel.23.3.3974

15. Perdana I., Manullang S.O., Masri F.A. Effectiveness of online Grammarly application in improving academic writing: review of experts experience. *International Journal of Social Sciences.* 2021. Vol. 4. № 1. P. 122–130. DOI: https://doi.org/10.31295/ijss.v4n1.1444

References:

1. Ivanova, O., Prudchenko, I., & Lapshin, S. (2024). Vplyv hlobalizatsii na strukturu, zmist i rol vyshchoi osvity [Influence of globalization on the structure, content and role of higher education]. *Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia «Filosofiia» – Human Studies: Scientific Papers of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. Philosophy Series, 48,* 72–87. https://doi.org/10.24919/2522-4700.48.5 [in Ukrainian].

2. Shevchuk, I. B., & Shevchuk, A. V. (2022). Osvitnia analytics kriz prytsmu viiny: vyklyky ta mozhlyvosti dlia vyshchoi shkoly Ukrainy [Educational analytics through the lens of war: challenges and opportunities for Ukrainian higher education]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economics and Society, 39*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-39-80 [in Ukrainian].

3. Bebko C. (2021). Interntsionalizatsiia ta kooperatsiia systemy vyshchoi osvity Ukrainy v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Internationalization and cooperation of the Ukrainian higher education system under global challenges]. *Naukovyi visnyk Polissia – Scientific Bulletin of Polissia,2*(21),28-38.https://doi.org/10.25140/2410-9576-2020-2(21)-28-38

4. Zakrizhevska, I., & Ovod, L. (2024). Rol osvity u formuvanni tsyfrovoyi etyky ta pidtrymtsi akademichnoi dobrochesnosti [The role of education in shaping digital ethics and supporting academic integrity]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Khmelnytskyi National University, 5*, 232–237. Retrieved from https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6a8d42ac-c8f9-4500-a10д-dc5f92638ac7/content [in Ukrainian].

5. Zhilin, M., Tormanova, A., Poplavska, Yu., Chernov, M.M., & Druz, O. (2024). Doslidzhennia tsyfrovoho pidkhodu v osviti ta psykholohii sered okremykh korysuvachiv v Ukraini [Study of digital approaches in education and psychology among individual users in Ukraine]. *Multidisciplinary Reviews, 6*. https://doi.org/10.31893/multirev.2023spe007

6. Rostykus, N. P. (2023). Akademichna dobrochesnist u naukovomu dyskursi [Academic integrity in scientific discourse]. *Visnyk nauky ta osvity – Bulletin of Science and Education, 3*(9), 517–526. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-517-526 [in Ukrainian].

7. Dotsenko, I. O. (2022). Akademichna dobrochesnist u systemi zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Academic integrity in the system of higher education quality assurance]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice, 32*, 31–42. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-32.31-42 [in Ukrainian].

8. Tsapko, A., Biletska, S., & Kovtun, A. (2023). Tsyfrova etyka ta akademichna dobrochesnist: vyklyky ta mozhlyvosti v epokhu Internetu [Digital ethics and academic integrity: challenges and opportunities in the Internet era]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii – Scientific Innovations and Advanced Technologies, 13*(27), 882–893. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-13(27)-882-893 [in Ukrainian].

9. Andriichenko, Zh., Blyzniuk, T., & Maistrenko, O. (2021). Digital etiket ta komunikatsii: tendentsii ta vymohy sohodenna [Digital etiquette and communications: trends and requirements of today]. *Ekonomika ta suspilstvo – Economics and Society, 34*. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-34-24 [in Ukrainian].

10. Titova, L.O. (2022). Onlain-zasoby formuvannia informatsiino-tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv v umovakh dystantsiynoho navchannia [Online tools for forming information-digital competence of future teachers in distance learning]. *Věda a perspektivy – Science and Perspectives*, *5*(12), 132–143. https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-5(12)-132-143 [in Ukrainian].

11. Kapustina, N., & Tokar, L. (2023). *Tsyfrova etyka: navchalno-metodychni rekomendatsii* [*Digital ethics: educational and methodological recommendations]*. Odesa. Retrieved from https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fd9ba9f1-4272-43d8-bfac-0f6ed5192938/content [in Ukrainian].

12. On education: Law of Ukraine dated 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

13. Nurfidah, A., & Fandir, M. (2024). Effectiveness of digital platforms in improving students' writing skills in higher education: Literature review. *Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan, 8*(3). http://dx.doi.org/10.58258/jisip.v8i3.7184

14. Veddayana, C., Suyitno, I., Widyartono, D., & Aldresti, F. (2025). Systematic review: How technology supports collaborative writing learning in higher education. *Electronic Journal of e-Learning, 23*(3), 64–78. https://doi.org/10.34190/ejel.23.3.3974

15. Perdana, I., Manullang, S.O., & Masri, F.A. (2021). Effectiveness of online Grammarly application in improving academic writing: Review of experts experience. *International Journal of Social Sciences*, *4*(1), 122–130. https://doi.org/10.31295/ijss.v4n1.1444

УДК 821.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1096-1105

Янковець Олена Володимирівна доктор філософії з філології, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-1323-8099

Кустовська Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства, Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-1736-5300

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ У XXI СТОЛІТТІ

Анотація. У сучасному світі глобалізація, технологічний прогрес і міжкультурна комунікація значно вплинули на розвиток англійської літератури 21-го століття. Дослідження літературного процесу Великобританії цього періоду свідчать про численні трансформації у формах, темах і мовних засобах художнього письма.

Основними характеристиками сучасної англійської літератури стали інтертекстуальність, поєднання мовних кодів, еволюція транснаціональних наративів, а також активна інтеграція цифрових технологій у літературний простір.

За спостереженнями сучасних українських та зарубіжних дослідників відбувається зміщення акценту з національного до глобального — твори охоплюють мультикультурні ідентичності, міжетнічні взаємини, проблематику міграції та расової належності. Багато письменників, таких як Салман Рушді, Зейді Сміт, Бернадіна Еваріcто, Каміла Шамсі, акцентують увагу на складнощах пошуку особистісної ідентичності в мультикультурному середовищі.

Також зростає інтерес до тем психічного здоров'я, екологічної кризи та технологічних викликів. Романи «Нормальні люди» Саллі Руні, «Причини жити» Метта Хейга та «Дивний випадок із собакою вночі» Марка Хеддона висвітлюють глибину емоційного та психологічного досвіду героїв. Антиутопічні та спекулятивні жанри (твори Іена Мак'юена, Наомі Альдерман, Жанет Вінтерсон) розкривають наслідки технологічного контролю, кліматичних змін і трансгуманізму.

Сучасна англійська література дедалі частіше порушує межі жанрів, експериментує з формою і наративом, виводячи літературний дискурс на новий рівень взаємодії з читачем у добу цифрової культури**.**

Ключові слова: сучасна література, Великобританія, особливості, теми, ідентичність, екологічність, цифрове суспільство, психологія.

Yankovets Olena Volodymyrivna Doctor of Philosophy in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-1323-8099

Kustovska Iryna Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Language Studies of the Leonid Yuzkov Khmelnytskyi University of Management and Law, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-1736-5300

TRENDS AND FEATURES OF THE LITERARY PROCESS IN GREAT BRITAIN IN THE 21ST CENTURY

Abstract. In today's world, globalization, technological progress, and intercultural communication have significantly influenced the development of 21st-century English literature. Studies of the literary process in Great Britain during this period reveal numerous transformations in the forms, themes, and linguistic means of artistic writing. The main characteristics of contemporary English literature are intertextuality, the combination of linguistic codes, the evolution of transnational narratives, and the active integration of digital technologies into the literary space.

According to observations by contemporary Ukrainian and foreign researchers, there has been a shift in emphasis from the national to the global — works cover multicultural identities, interethnic relations, and issues of migration and race. Many writers, such as Salman Rushdie, Zadie Smith, Bernadine Evaristo, and Kamila Shamsie, focus on the complexities of finding personal identity in a multicultural environment.

There is also growing interest in topics such as mental health, the environmental crisis, and technological challenges. The novels Normal People by Sally Rooney, Reasons to Stay Alive by Matt Haig, and The Curious Incident of the Dog in the Night-Time by Mark Haddon highlight the depth of the characters' emotional and psychological experiences. Dystopian and speculative genres (works by Ian McEwan, Naomi Alderman, Jeanette Winterson) reveal the consequences of technological control, climate change, and transhumanism.

Contemporary English literature increasingly breaks down genre boundaries, experiments with form and narrative, taking literary discourse to a new level of interaction with readers in the age of digital culture.

Key words: contemporary literature, Great Britain, characteristics, themes, identity, environmentalism, digital society, psychology.

Постановка проблеми. Мова, культура та література є фундаментальними складовими людського пізнання, що розвиваються у нерозривному взаємозв'язку між собою. Мова слугує інструментом людського мислення, культура формує систему національної пам'яті та цінностей, а література є найяскравішим виразом цього процесу. За допомогою літератури проявляється національна ідентичність, зберігаються культурні коди та передаються майбутнім поколінням. Тому аналіз літературних процесів вимагає ретельного врахування мовних та культурних факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження сучасного літературного процесу у Великобританії демонструють зростаючий інтерес до аналізу творів, що порушують актуальні соціокультурні питання: гендер, ідентичність, расу, психічне здоров’я, технології та кліматичну кризу. Вчені дедалі частіше застосовують інтердисциплінарні підходи, поєднуючи літературознавство з лінгвістикою, культурологією, соціологією та філософією. Серед зарубіжних мовознавців сучасний літературний процес досліджують Петер Боксал [1], Роберт Іглстоун [2], Найджел Фаб [3] та інші. Українські лінвісти Деркачова О., Ушневич С., є авторами воркбуку «Сучасна англійська література» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника)[4]. Дроздовський Д.[5] описував особливості сучасного роману, Бовсунівська Т. займається дослідженням жанрових особливостей новітнього роману у віршах [6].

Мета статті – описати особливості літературного процесу у Великобританії у 21-му столітті.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі глобалізація, технологічний прогрес та міжкультурна комунікація посилили взаємодію між мовою, культурою та літературою. Проаналізуємо основні характеристики літературного процесу Великобританії 21-го століття.

Перш за все, література даного періоду характеризується злиттям мовних кодів, інтертекстуальний вплив, еволюція транснаціональної літератури та інтеграція цифрової культури в літературні процеси стали актуальними проблемами нашого часу [7].

По-друге, сучасна масова культура та технологічний прогрес глибоко вплинули на лінгвокультурний вимір літератури. Цифрова та віртуальна література розвивається, змінюючи способи вираження мови та культури. Зокрема, розширення міжкультурної комунікації через Інтернет поступово

руйнує мовні та культурні кордони, перетворюючи літературне вираження безпрецедентним чином.

У сучасному літературному ландшафті інтертекстуальні взаємодії та транснаціональні впливи формують глобальне культурне середовище, що виходить за межі національних літератур. Взаємопов'язаність текстів, поєднання культурних елементів та зростаюча популярність транснаціональних наративів стали невід'ємною частиною сучасної літератури, роблячи її більш складною та різноманітною. Сьогодні, з швидким розвитком цифрової культури та Інтернету, ці процеси прискорюються, відкриваючи безмежні можливості для нового покоління письменників та читачів [7].

Література 21-го століття характеризується переключенням кодів та лінгвосеміотичними інноваціями. У сучасній літературі переключення мовних кодів є поширеним явищем, особливо помітним у творах багатомовних письменників. Наприклад, у творах відомого британського письменника Салмана Рушді англійська мова використовується у поєднанні з місцевими мовами. У романі Рушді «Опівнічні діти» слова та фрази з гінді та урду інтегровані в англійський текст, створюючи лінгвістичну гармонію та підсилюючи інтертекстуальність роману. Перемикання кодів не обмежується прозою, а також спостерігається в поезії. Наприклад, у творах американського письменника Хуно Діаса англійська та іспанська мови переплітаються, відображаючи багатомовну реальність латиноамериканських іммігрантів [7, с.36].

Ще однією характерною рисою літератури 21-го століття є цифрова культура та вплив штучного інтелекту на літературу. Цифрові технології в даний час революціонізують літературний процес. Електронна література, інтерактивні романи та оповідання, створені штучним інтелектом, стали невід'ємною частиною сучасного літературного ландшафту. Французький філософ і літературний критик Ролан Барт колись зауважив: «Текст — це відкрита система, яку відтворює читач».

Здатність сучасних чат-ботів і моделей GPT генерувати наративи підтверджує справедливість цієї думки. Електронна література (е-література) зараз розвивається як самостійний жанр. Тут читач не просто споживає текст, а динамічно взаємодіє з ним.

Наприклад, твори в жанрі гіпертекстової фантастики дозволяють читачам обирати власні наративні шляхи, визначаючи, як розвиватиметься історія. Такі письменники, як Марк Америка та Шеллі Джексон, є провідними фігурами в електронній літературі, кидаючи виклик традиційним структурам розповіді та роблячи участь читача невід'ємним елементом наративу.

Крім того, все більшого поширення набуває створення літературних текстів за допомогою штучного інтелекту. Застосування моделей GPT-3 і GPT-4 від OpenAI в літературних експериментах викликало бурхливі дискусії. У Японії в 2016 році був написаний роман під назвою «День, коли комп'ютер пише роман», співавтором якого виступив штучний інтелект, і який навіть брав участь у літературних конкурсах. Це свідчить про те, що в майбутньому штучний інтелект може стати рівноправним партнером людських авторів у літературі [7, с.37].

Англійська література 21 століття значно еволюціонувала, відображаючи складну і мінливу природу нашого світу. Сучасний аналіз цього літературного періоду виявляє безліч нових тем, які не тільки відображають суспільні зміни нашого часу, але й кидають виклик традиційним літературним канонам.

Проаналізуємо основні теми, які перебувають в полі зору британських письменників у наш час.

Багато творів кінця 20-го і початку 21-го століття присвячені темі національної ідентичності та транснаціональних культурних взаємодій. Яскравими прикладами є романи нігерійської письменниці Чімаманди Нгозі Адічі, японського автора Харукі Муракамі та турецького романіста Орхана Памука, які демонструють синтез різних культур, що робить їх значущими з лінгвокультурної точки зору.

У зв'язку з глобалізацією та збільшенням міграції автори заглиблюються у складнощі ідентичності, незалежно від того, чи вона кореніться в расі, етнічній приналежності, статі, сексуальній орієнтації чи національності. Романи, такі як «Білі зуби» Зейді Сміт і «Американа» Чімаманди Нгозі Адічі, дають глибоке розуміння складнощів культурної ідентичності та боротьби за пошук почуття приналежності у все більш різноманітному світі.

Нові теми в англійській літературі XXI століття відображають складний і швидко мінливий ландшафт нашого сучасного світу [8], [9]. Ці теми надають унікальну перспективу, через яку автори досліджують багатогранні аспекти сучасного життя, пропонуючи глибоке розуміння людського буття [10].

Однією з провідних тем є дослідження ідентичності та приналежності в суспільстві, що стає дедалі більш глобалізованим [11]. У той час як люди намагаються розібратися у складнощах мультикультуралізму та цифрової епохи, література займається питаннями того, як люди визначають себе і де вони знаходять своє почуття приналежності [12]. Автори заглиблюються у перетини раси, статі, сексуальності та етнічної приналежності, висвітлюючи виклики та перемоги у формуванні власної ідентичності у світі, який часто опирається легкій категоризації [13].

Однією з британських авторок, яка висвітлювала питання ідентичності та ролі людини в сучасному суспільстві є Зейді Сміт, британка ямайсько-англійського походження, авторка романів «Білі зуби», «Про красу» та «Час свінгу». Автор торкається тем раси, мультикультурності, класової приналежності та ідентичності у постколоніальній Великій Британії. Питань гендеру, расової приналежності, сексуальності та міжкультурної ідентичності торкається Бернадіна Еварісто, британка африканського походження, яка написала романи «Дівчина, жінка, інше», «Привіт, мамо», «Лара» та інші. Каміла Шамсі («Домашній вогонь»), Ханіф Курейші («Будда з передмістя»), Моніка Алі («Брік-лейн»), Керіл Філіпс («Останній перехід»), Нікеш Шукла («Хороший емігрант») також висвітлюють питання ідентичності, міграції, гендерної рівності. Твори цих письменників об'єднує спільна тематика пошуку ідентичності, приналежності та життя "між двох світів" — зокрема, в контексті міграції, раси, культури, поколінь і постколоніального досвіду. Вони показують, як етнічні меншини (особливо з Південної Азії, Африки чи Карибів) намагаються знайти своє місце у британському суспільстві, яке не завжди готове їх прийняти.

Іншою важливою темою є всепроникний вплив технологій на наше життя. Поява Інтернету та соціальних мереж революціонізувала спосіб, у який ми спілкуємося, взаємодіємо та сприймаємо світ. Сучасна література ретельно аналізує вплив цих цифрових інструментів, досліджуючи питання спостереження, конфіденційності, залежності та розмиття меж між онлайн- та офлайн-ідентичностями.

У міру того як технологія продовжує формувати наше існування, автори борються з наслідками та етичними дилемами, які вона створює. Зміна клімату та погіршення стану навколишнього середовища стають актуальними темами в літературі 21 століття. Автори стикаються з суворою реальністю планети, що перебуває в кризі, передаючи глибоке почуття втрати, тривоги та відповідальності, яке виникає при спогляданні руйнування природних екосистем. Ці твори слугують закликом до дії, спонукаючи читачів долучитися до екологічних проблем і замис-литися над нашою спільною роллю у вирішенні екологічних викликів [10].

Британські автори глибоко досліджують вплив цифровізації на особистість, суспільство та культуру, наприклад, Єн Мак'юен, Олівія Ленґ, Гаррі Кунцру, Джанет Вінтерсон, Лоуренс Скотт та інші.

Дослідження психічного здоров'я та благополуччя є ще однією важливою темою в сучасній англійській літературі [14]. Автори заглиблюються у складнощі психічних захворювань, травм та пошуку сенсу в швидкоплинному, часто ізольованому світі [15, с.18.], [16].

У міру того, як суспільство стає більш відкритим до обговорення питань психічного здоров'я, література відіграє важливу роль у нормалізації цих розмов. Такі книги, як «Причини жити» Метта Хейга та «Нормальні люди» Саллі Руні, дають можливість зазирнути в особисті внутрішні конфлікти персонажів, які борються з тривогою, депресією та екзистенційними кризами. Ці розповіді спонукають до емпатії та розуміння, сприяючи більшій обізнаності про проблеми психічного здоров'я та важливість пошуку підтримки. Окрім цих тем, у 21 столітті відбулася переоцінка традиційних наративних структур. Автори експериментують з формою та стилем, стираючи межі між жанрами. Такі письменники, як Алі Сміт у «Як бути обома» та Девід Мітчелл у «Хмарному атласі», кидають виклик читачам, залучаючи їх до нелінійних оповідей та множинних перспектив, що відображають фрагментовану природу сучасного життя та комунікації.

Проаналізуємо твори британських авторів 21-го століття, які описували питання психічного здоров’я. «Дивний випадок із собакою вночі» - роман британського письменника Марка Хеддона], який зображує молодого хлопця з аутизмом. У романі детально розглядаються питання психічного здоров'я, сприйняття світу через іншу призму, а також труднощі, які виникають через нестандартне сприйняття реальності. Саллі Руні, ірландська письменниця, у своєму романі «Звичайні люди» торкається важливих тем, пов'язаних з психічним здоров'ям, депресією та емоційними труднощами героїв. Вона часто розглядає, як психічне здоров’я взаємодіє з особистими стосунками та самовизначенням. Також Кейт Аткінсон у своїх книгах, таких як "Життя після життя", досліджує тему людського життя, відчуття контролю та психічних станів персонажів через альтернативні реальності. Ще один письменник, який висвітлював психологічні питання, зокрема депресію, це Нік Хорнбі. У своїх творах він часто зачіпає тему сучасної популярної культури; героями його творів часто є молоді люди, що ведуть безцільний спосіб життя («Юні серця», «На межі»).

Крім того, література 21 століття все більше акцентує увагу на соціальній справедливості та нерівності, а також наслідками політичних рішень [17]. Вони пропонують нюансовані погляди на опір, стійкість та силу колективних дій, надихаючи читачів брати активну участь у формуванні майбутнього суспільства. По суті, англійська література 21 століття відображає еволюцію людського досвіду в швидко мінливому світі. Нові теми охоплюють широкий спектр питань, від ідентичності та технологій до екологічних проблем та психічного здоров'я. Сучасні автори спонукають читачів зіткнутися з труднощами сучасного життя та уявити собі більш справедливе, милосердне та стале майбутнє [10].

Ще однією важливою темою, яка набула популярності, є навколишнє середовище та сталий розвиток. У зв'язку з тим, що зміна клімату стає нагальною глобальною проблемою, автори використовують літературу як платформу для обговорення екологічних питань.

Іен Мак'юен неодноразово порушував екологічні теми. У романі "Сонце" він досліджує глобальні кліматичні зміни та проблему енергетичної безпеки, зокрема через науковця, який працює над технологіями відновлювальних джерел енергії. Роман поєднує особисті драми та питання сталого розвитку, підкреслюючи, як індивідуальна поведінка впливає на планету. Роман «Куполь» менш явно стосується екології, Мак'юен часто звертається до тем глобальних загроз і соціальних наслідків для людини, і в його творах простежується певний екологічний підтекст.

Крім того, у 21 столітті спостерігається відродження інтересу до антиутопічної та спекулятивної фантастики. Наприклад, британський письменник японського походження Кадзуо Ісігуро у своєму романі «Ніколи не відпускай мене» пропонує похмурі, повчальні історії, які кидають виклик суспільним нормам і досліджують наслідки неконтрольованого технологічного прогресу. Цей твір слугує дзеркалом наших страхів і тривог щодо майбутнього, спонукаючи до дискусій про етику, стеження та потенційні наслідки нашого невпинного прагнення до прогресу. У творі «Сила» англійської письменниці-феміністки Наомі Альдерман зображається дотепна і тверезa до жорстокості історія про те, як саме зміниться світ, якщо ґендерний баланс сил просто перевернеться з ніг на голову, про сутність влади і те, що вона робить з людьми. Інша британська письменниця Жанет Вінтерсон пише у жанрі спекулятивної фантастики і в своєму романі ««Франкіссштайн: Історія кохання»» описує буття людини в епоху штучного інтелекту та трансгуманізму. Даний роман написаний в жанрі спекулятивної фантастики та наукової антиутопії.

Висновки. Підсумовуючи, можна сказати, що англійська література 21 століття відображає багатогранність нашого світу, що швидко змінюється. Нові теми, такі як життя в еру цифрових технологій, ідентичність (зокрема, національна та гендерна), навколишнє середовище та екологія, антиутопія, психічне здоров'я та інноваційні наративні структури. Провідні теми сучасних британських творів підкреслюють динамізм і різноманітність сучасного літературного вираження. Ці теми не тільки відображають дух нашого часу, але й запрошують читачів долучитися до змістовних дискусій про нагальні проблеми та виклики, що визначають нашу епоху.

Англійська література 21 століття є відображенням нашої складної реальності, що спонукає читачів досліджувати, ставити під сумнів і

розмірковувати про світ, в якому ми живемо. Британська література 21-го століття демонструє експериментальність у формах і стилях, нелінійні наративи, а також активне звернення до спекулятивної фантастики та антиутопій, що дозволяє осмислити виклики і страхи сучасного світу. Вона є дзеркалом соціальних, культурних та технологічних трансформацій, відкриваючи нові горизонти для письменницької творчості і читачів.

Література:

1. Boxall Peter. Twenty-First-Century Fiction: A Critical Introduction. Cambridge University Press. 2013. 264 p.

2. Eaglestone Robert . Contemporary fiction in the academy: Towards a manifesto. *Textual Practice.* 2013. Volume 27, Issue 7. P. 1089-1101.

3. Fabb Nigel. Literature and Surprise. *Literary Universals Project.* July 25, 2023. URL: https://literary-universals.uconn.edu/2023/07/25/literature-and-surprise/ (дата звернення: 16.10.2025).

4. Деркачова О., Ушневич С. Сучасна англійська література: воркбук [електронне видання]. Івано-Франківськ, 2021. 95 с.

5. Дроздовський Д. І. Типологія британського роману кін. XX – поч. XXI ст.: сцієнтистський поворот пост-постмодернізму. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* Серія «Філологія». 2017. Вип. 76. С. 221-224.

6. Бовсунівська Т. В. Жанрові модифікації сучасного роману. Харків : Вид-во «Діса плюс». 2015. 368 с.

7. Kholmurod K., Aliyeva N. Tendencies of modernization in 21st century literature. *International Journal of Artificial Intelligence*. 2025. 1(2). P. 34–38. URL: https://inlibrary.uz/index.php/ijai/article/view/72983 (дата звернення: 16.10.2025).

8. Utami B. R., Wahyudin A. Y. Does Self-esteem Influence Student English Proficiency Test Scores? *Journal of English Teaching and Learning*. 2022. Vol. 3, No. 2. P. 16–20.

9.Ardesis Y. Post-traumatic Stress Disorder in the Stationery Shop Novel by Marjan Kamali. *Journal of Modern Literary Studies*. 2022. Vol. 3, No. 2. P. 33–44.

10. Ramadhani S. N. Emerging Themes in 21st Century English Literature: A Contemporary Analysis. Komunikata.id. 2023. Vol. 3 (6). P. 1-20.

11. Agustin R. W., Ayu M. The Impact of Using Instagram for Increasing Vocabulary and Listening Skill. *Journal of English Teaching and Learning*. 2021. Vol. 2, No. 1. P. 1–7.

12. Aminatun D. Students' Perspective Toward the Use of Digital Comic. *Journal of English Teaching and Learning*. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 90–94.

13. Putri, E. An impact of the use Instagram application towards students vocabulary. *Pustakailmu.id*. 2022. 2(2). P. 1–10.

14. Pranoto B. E., Afrilita L. K. The organization of words in mental lexicon: evidence from word association test. *Teknosastik.* 2018. Vol. 16, no. 1. P. 26–33.

15. Samanik S., Lianasari F. Antimatter Technology: The Bridge between Science and Religion toward Universe Creation Theory Illustrated in Dan Brown's Angels and Demons. *Teknosastik*. 2016. 14 (2). P. 18. URL: https://doi.org/10.33365/ts.v14i2.58 (дата звернення: 16.10.2025).

16. Kardiansyah M., Salam A. Literary Translation Agents in the Space of Mediation. *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)*, 2020. P. 592–598.

17. E. Endang Woro Kasih. Formulating Western Fiction in Garrett Touch of Texas. *Arab World English J. Transl. Lit. Stud*. 2018. Vol. 2, No. 2. P. 142–155. URL: https://doi:10.24093/awejtls/vol2no2.10.

References:

1. Boxall, P. (2013). Twenty-First-Century Fiction: A Critical Introduction. Cambridge University Press. 264 p.

2. Eaglestone, R. (2013). Contemporary fiction in the academy: Towards a manifesto. *Textual Practice.* Volume 27, Issue 7. P. 1089-1101.

3. Nigel, F. (2023). Literature and Surprise. *Literary Universals Project.* URL: https://literary-universals.uconn.edu/2023/07/25/literature-and-surprise/ (date: 16.10.2025).

4. Derkachova, O., Ushnevych, S. (2021). Suchasna anhliiska literatura: vorkbuk [Contemporary English Literature: Workbook] [elektronne vydannia]. Ivano-Frankivsk. 95 p [in Ukrainian].

5. Drozdovskyi, D. (2017). Typolohiia brytanskoho romanu kin. XX – poch. XXI st.: stsiientystskyi povorot post-postmodernizmu [Typology of the British novel of the late 20th – early 21st centuries: the scientific turn of post-postmodernism]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina* [Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University]. Seriia “Filolohiia”. Issue 76. P. 221-224 [in Ukrainian].

6. Bovsunivska, T. (2015). Zhanrovi modyfikatsii suchasnoho romanu [Genre Modifications of the Contemporary Novel]. Kharkiv : Vyd-vo “Disa plius”. 368 p [in Ukr].

7. Kholmurod, K., Aliyeva, N. (2025). Tendencies of modernization in 21st century literature. *International Journal of Artificial Intelligence*. 1(2). P. 34–38. URL: https://inlibrary.uz/index.php/ijai/article/view/72983 (date of access: 16.10.2025).

8.Utami, B., Wahyudin, A. (2022). Does Self-esteem Influence Student English Proficiency Test Scores? *Journal of English Teaching and Learning*. Vol. 3, No. 2. P. 16–20.

9. Ardesis, Y. (2022). Post-traumatic Stress Disorder in the Stationery Shop Novel by Marjan Kamali. *Journal of Modern Literary Studies*. Vol. 3, No. 2. P. 33–44.

10. Agustin, R., Ayu, M. (2021). The Impact of Using Instagram for Increasing Vocabulary and Listening Skill. *Journal of English Teaching and Learning*. Vol.2,No.1.P. 1-7.

11. Aminatun, D. (2021). Students’ Perspective Toward the Use of Digital Comic. *Journal of English Teaching and Learning*. Vol. 2, No. 2. P. 90–94.

12. Putri, E. (2022). An impact of the use Instagram application towards students vocabulary. *Pustakailmu.id*. Vol. 2(2). P. 1–10.

13. Pranoto, B., Afrilita, L. (2018). The organization of words in mental lexicon: evidence from word association test. *Teknosastik.* Vol. 16, No. 1. P. 26–33.

14. Samanik, S., Lianasari, F. (2016). Antimatter Technology: The Bridge between Science and Religion toward Universe Creation Theory Illustrated in Dan Brown’s Angels and Demons. *Teknosastik.* Vol. 14 (2). P. 18. URL: https://doi.org/10.33365/ts.v14i2.58 (date of access: 16.10.2025).

15. Kardiansyah, M., Salam, A. (2020). Literary Translation Agents in the Space of Mediation. *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)*, P. 592–598.

16. Ramadhani, S. (2023). Emerging Themes in 21st Century English Literature: A Contemporary Analysis. *Komunikata.id.* Vol. 3 (6). P. 1-20.

17. Endang E.W. K. (2018). Formulating Western Fiction in Garrett Touch of Texas. *Arab World English J. Transl. Lit. Stud*. Vol. 2, No. 2. P. 142–155. URL: https://doi:10.24093/awejtls/vol2no2.10. (date of access: 17.10.2025).

УДК 378.147:811.111'25(4ЄС)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1106-1118

Ясинська Тетяна Олександрівна доктор філософії, старший викладач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0003-4761-1709

Кравчук Наталія Олексіївна старший викладач кафедри іноземних мов, Військова академія, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0005-9208-8875

Гриценко Вікторія Ігорівна вчитель / студентка, гімназія Макса Дельбрюка, м. Берлін, Німеччина; Університет Гумбольдта, Інститут славістики та унгарології, м. Берлін, https://orcid.org/0000-0002-2266-3564

ПРОФЕСІЙНА МОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ЄС

Анотація. У статті досліджено проблему професійної мовної підготовки майбутніх філологів у контексті трансформації освітніх стандартів Європейського Союзу. Актуальність дослідження зумовлена потребою адаптації вищої освіти України до сучасних інтеграційних процесів та підвищення конкурентоспроможності випускників-філологів на європейському й світовому ринках праці. Об'єктом дослідження є система професійної мовної підготовки в закладах вищої освіти, а предметом – орієнтовані на стандарти ЄС методичні підходи, технології та організаційні моделі навчання іноземних мов і перекладу.

Методологічну основу становлять аналіз нормативних документів ЄС та України у сфері вищої освіти, порівняльний метод, узагальнення результатів попередніх досліджень і практичний аналіз інноваційних освітніх практик. Такий комплекс методів дав змогу виокремити основні тенденції, що визначають сучасні вимоги до мовної підготовки фахівців гуманітарної галузі.

У статті окреслено основні напрями трансформації стандартів мовної підготовки, зокрема компетентнісний, міжкультурний, цифровий і практикоорієнтований підходи, а також впровадження сучасних технологій в освітній процес і розширення можливостей академічної мобільності

здобувачів освіти. Окремо зазначено специфіку підготовки філологів-перекладачів англійської мови, яка потребує поєднання лінгвістичної й перекладацької компетентностей із глибоким знанням європейських культурних і соціальних контекстів.

Результати доводять, що успішна модернізація мовної освіти можлива за умови поєднання європейських освітніх стандартів із національними традиціями та з урахуванням професійних потреб здобувачів вищої освіти. Наукова новизна дослідження полягає в розробленні авторської моделі професійної мовної підготовки, яка інтегрує компетентнісний, міжкультурний, цифровий та практикоорієнтований компоненти, що забезпечує комплексний підхід до підготовки майбутніх філологів. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування його висновків для розроблення нових освітніх програм, модернізації наявних курсів іноземних мов і перекладу, а також підвищення ефективності підготовки філологів у процесі інтеграції України до європейського освітнього простору.

Ключові слова: компетентнісний підхід, міжкультурна комунікація, академічна мобільність, цифровізація освіти, інноваційні методики навчання, інтеграція в європейський простір, практикоорієнтоване навчання.

Yasynska Tetiana Oleksandrivna Doctor of Philosophy, Senior Lecturer, The Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, https://orcid.org/0000-0003-4761-1709

Kravchuk Nataliia Oleksiyivna Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Odesa Military Academy, Odesa, https://orcid.org/0009-0005-9208-8875

Grytsenko Viktoriia Igorivna Teacher / Student, Max-Delbrück-Gymnasium, Berlin, Germany; Humboldt University, Institute of Slavic and Hungarian Studies, Berlin, https://orcid.org/0000-0002-2266-3564

PROFESSIONAL LANGUAGE EDUCATION FOR FUTURE PHILOLOGISTS IN THE CONTEXT OF EU EDUCATIONAL STANDARDS REFORM

Abstract. The article examines the problem of professional language training for future philologists in the context of the transformation of European Union educational standards. The relevance of the study is determined by the need to adapt higher education in Ukraine to modern integration processes and to

increase the competitiveness of philology graduates in the European and global labor markets. The object of the study is the system of professional language training in higher education institutions, and the subject is EU-oriented methodological approaches, technologies, and organizational models of foreign language and translation training.

The methodological basis consists of an analysis of EU and Ukrainian regulatory documents in the field of higher education, a comparative method, a generalization of the results of previous studies, and a practical analysis of innovative educational practices. This set of methods made it possible to identify the main trends that determine the current requirements for language training of specialists in the humanities.

The article outlines the main directions of transformation of language training standards, in particular, competence-based, intercultural, digital, and practice-oriented approaches, as well as the introduction of modern technologies into the educational process and the expansion of opportunities for academic mobility of students. The specifics of training philologists and translators of the English language are noted separately, which requires a combination of linguistic and translation competencies with a deep knowledge of European cultural and social contexts.

The results prove that successful modernization of language education is possible provided that European educational standards are combined with national traditions and the professional needs of higher education students are taken into account. The scientific novelty of the study lies in the development of an author's model of professional language training, which integrates competence-based, intercultural, digital, and practice-oriented components, providing a comprehensive approach to the training of future philologists. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its conclusions to the development of new curricula, the modernization of existing foreign language and translation courses, and the improvement of the effectiveness of philologists' training in the process of Ukraine's integration into the European educational space.

Keywords: competence-based approach, intercultural communication, academic mobility, digitalization of education, innovative teaching methods, European integration, practice-oriented learning.

Постановка проблеми. Сучасні процеси європейської інтеграції істотно впливають на реформування системи вищої освіти України, зокрема у сфері підготовки фахівців гуманітарного профілю. Зростання академічної мобільності, орієнтація на міжнародні стандарти та необхідність забезпечення конкурентоспроможності випускників актуалізують проблему

професійної мовної підготовки майбутніх філологів. Це потребує не лише оновлення змісту освітніх програм, а й пошуку ефективних методів, технологій та організаційних моделей, які поєднують національні освітні традиції з вимогами Європейського Союзу.

Важливим чинником є трансформація підходів до навчання іноземних мов під впливом загальноєвропейських рамкових документів, зокрема Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) та нових стандартів ЄС щодо розвитку основних компетентностей. Перехід від репродуктивного засвоєння знань до формування комунікативної, міжкультурної та професійної компетентностей зумовлює необхідність якісної модернізації підготовки філологів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Окремої уваги потребує професійна підготовка майбутніх перекладачів англійської мови, адже ця спеціалізація передбачає поєднання лінгвістичних знань, перекладацьких стратегій і розуміння культурно-соціального контексту європейських держав. Отже, необхідно ґрунтовно проаналізувати сучасні тенденції й виклики у сфері професійної мовної підготовки, виокремити оптимальні шляхи її вдосконалення та гармонізації з освітніми стандартами ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовної підготовки майбутніх філологів у контексті європейських інтеграційних процесів широко відображена в працях сучасних дослідників. Так, Н. Прус, О. Зінченко та С. Лембік [1] наголошують на важливості модернізації освітніх програм відповідно до європейських освітніх рамок та необхідності формування в здобувачів освіти міжкультурної комунікації як базової професійної компетентності. На впровадженні компетентнісного підходу в підготовку майбутніх філологів, що дає змогу поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, зосереджується О. Малихін [2].

Застосування цифрових технологій у викладанні іноземних мов та їхній потенціал для підвищення ефективності навчання аналізують С. Гавриленко, С. Кашпор та Я. Сіроштан [3]. Подібні акценти простежуються в роботах Л. Новицької, яка розглядає роль змішаного навчання й онлайн-платформ у забезпеченні академічної мобільності [4]. Особливості формування перекладацької компетентності досліджують Ю. Лебедь (Iu. Lebed), В. Киливник (V. Kylyvnyk) та А. Кушнір (A. Kushnir), акцентуючи на поєднанні лінгвістичного, культурного та професійного складників [5].

Європейський досвід інтеграції стандартів мовної освіти детально вивчає Д. Келлі (D. Kelly), де аналізуючи розвиток системи підготовки перекладачів у країнах ЄС [6]. Вплив програм Erasmus+ на формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти з'ясовують

А. Бівен (A. Beaven) та К. Боргетті (C. Borhetti) [7]. На посиленні ролі мультилінгвальності в процесі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю наголошує А. Курадо Фуентес (A. Curado Fuentes) [8].

Вітчизняні науковці також акцентують на формуванні практико-орієнтованих умінь. Так, І. Горошкін [9] розкриває проблему інтеграції проєктних методів у мовну підготовку перекладачів, а Н. Мегеш [10] підкреслює необхідність гармонізації вітчизняних освітніх програм із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR). На ролі інноваційних методик і стратегій навчання в розвитку професійної компетентності майбутніх філологів наголошують О. Ранюк та І. Горячок [11]. Перспективи впровадження інтердисциплінарного підходу в освітній процес окреслює І. Самойлюкевич [12].

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються питання інтеграції національних освітніх традицій із європейськими стандартами, оптимізації методів формування перекладацької компетентності майбутніх філологів та узгодження інноваційних технологій із вимогами сучасного ринку праці. Саме ці аспекти зумовлюють необхідність детального вивчення проблеми та визначення ефективних шляхів модернізації професійної мовної підготовки відповідно до трансформації освітніх стандартів ЄС.

Внесок цього дослідження в розв’язання зазначених проблем полягає у виявленні трансформаційних тенденцій і розробленні інтегрованої моделі професійної мовної підготовки, що поєднує компетентнісний, міжкультурний, цифровий та практикоорієнтований підходи.

Метою статті є комплексний аналіз сучасних підходів до професійної мовної підготовки майбутніх філологів та визначення перспективних напрямів її вдосконалення відповідно до європейських освітніх стандартів.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання:

1) з’ясувати теоретичні засади трансформації професійної мовної підготовки у світлі європейських інтеграційних процесів;

2) дослідити особливості впровадження компетентнісного, комунікативного й міжкультурного підходів у підготовку майбутніх філологів;

3) визначити роль цифровізації та академічної мобільності в підвищенні якості мовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна мовна підготовка майбутніх філологів формується під впливом загальноєвропейських освітніх тенденцій. Зокрема, в основних документах Європейського Союзу – «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: навчання, викладання, оцінювання» (CEFR) та «Key Competences for Lifelong Learning» – компетентнісний підхід визначається як провідний орієнтир мовної освіти

[13; 14]. Ці стандарти спрямовані на перехід від простого засвоєння знань до формування мовної, комунікативної, міжкультурної, цифрової та соціальної компетентностей. У країнах ЄС простежується тенденція до інтеграції мовної підготовки з розвитком критичного мислення, навичок командної роботи та здатності діяти в міждисциплінарному контексті [12].

Варто зауважити, що вітчизняна система вищої освіти перебуває на етапі адаптації. Значна частина навчальних курсів ще орієнтована на репродуктивне засвоєння матеріалу, тоді як у європейських університетах домінує практика застосування інтерактивних методик, симуляцій та міжкультурних проєктів [7]. Це зумовлює необхідність модернізації українських програм та пошуку оптимальної моделі поєднання національних традицій і міжнародних стандартів.

Окремим викликом є підготовка майбутніх перекладачів англійської мови, адже успішна діяльність у цій сфері вимагає не лише лінгвістичних знань, а й навичок усного й письмового перекладу та глибокого розуміння культурних і соціальних контекстів цільової мови. Зокрема, аналіз практичних занять із перекладу показує, що здобувачі освіти ефективніше засвоюють матеріал, коли виконують інтердисциплінарні завдання: переклад матеріалів з економічної, соціальної та наукової сфер, аналіз культурних кодів і порівняння варіантів перекладу. Такий підхід формує цілісну професійну компетентність, яка відповідає вимогам європейських стандартів освіти [5].

Компетентнісний підхід у професійній мовній підготовці майбутніх філологів спрямований на формування такого комплексу професійних компетентностей, який забезпечить їм здатність успішно здійснювати професійну діяльність. Він охоплює мовну (володіння системою мови), комунікативну (здатність ефективно взаємодіяти в усному й писемному мовленні), перекладацьку (робота з текстами різних жанрів і сфер), а також міжкультурну компетентності (уміння адаптувати комунікацію до соціокультурних контекстів). Сучасні дослідження засвідчують, що поєднання теоретичних знань із практичними завданнями, зокрема міждисциплінарними вправами та аналізом культурних кодів, сприяє формуванню цілісної професійної компетентності [2; 12].

Значну роль у професійній мовній підготовці відіграє цифровізація. Використання освітніх платформ (Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams), інтерактивних ресурсів (Quizlet, Kahoot!, Padlet, Jamboard) та професійних інструментів перекладу (SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, Memsource) створює можливості для моделювання реального робочого середовища майбутніх філологів. Це розвиває навички проєктної роботи, командної взаємодії та самостійного контролю результатів [3, с.

142]. Практикоорієнтований підхід реалізується через виконання здобувачами освіти завдань, які моделюють професійні ситуації: переклад юридичних, технічних або наукових текстів, участь у колективних проєктах, створення мультимедійних навчальних матеріалів. Такі завдання сприяють розвитку критичного мислення, формують здатність до адаптації в різних комунікативних середовищах і забезпечують поступову інтеграцію майбутніх фахівців у професійну сферу [9, с. 26; 11, с. 170].

Ефективне формування перекладацької компетентності передбачає поєднання традиційних методів навчання з активними та інтерактивними стратегіями.

Наприклад, виконання симуляційних завдань, що відтворюють реальні перекладацькі ситуації, дає змогу здобувачам освіти опановувати навички редагування, адаптації тексту до цільової аудиторії та оцінювання якості перекладу в контексті професійної діяльності. Сучасні дослідження свідчать, що здобувачі, які регулярно виконують такі завдання, демонструють вищий рівень аналітичного мислення, критичного оцінювання альтернативних варіантів перекладу та гнучкість у використанні лексичних і стилістичних ресурсів [5].

Використання інтерактивних онлайн-платформ, віртуальних лабораторій і мультимедійних ресурсів створює умови для моделювання професійного середовища, сприяє самостійній роботі здобувачів освіти та підвищує їхню мотивацію до навчання. Завдання у віртуальному середовищі дають змогу здобувачам ефективніше відпрацьовувати навички перекладу й комунікації та засвоювати стандарти європейських мовних програм [15, с. 46].

Особливу увагу варто приділити міжкультурному компоненту навчання. Інтеграція аналізу соціокультурних і професійних аспектів англомовних країн у завдання сприяє формуванню вміння адаптувати комунікацію до різних соціокультурних контекстів. Здобувачі освіти, які виконують міжкультурні вправи у межах курсу перекладу, краще розуміють специфіку професійного спілкування, здатні до ефективнішої співпраці в міжнародних проєктах і демонструють вищий рівень мовної компетентності [1, с. 192; 7, с. 200].

Проєктне навчання значно підвищує ефективність підготовки. Завдання, що моделюють реальні професійні ситуації, такі як переклад юридичних або технічних текстів, складання звітів, робота з мультимедійними матеріалами, дають змогу поєднувати знання, здобуті на лекціях, із практичними навичками, необхідними в професійній діяльності. Здобувачі освіти, які працюють у командах над спільними проєктами, швидше опановують складні лексичні й стилістичні структури, а також

розвивають навички міжособистісної комунікації та самостійного ухвалення рішень [5, с. 46].

Важливим аспектом є оцінювання та моніторинг результатів мовної підготовки. Комбіновані форми оцінювання, що поєднують письмові роботи, усні презентації, перекладацькі проєкти й самостійні завдання, дають змогу об'єктивніше оцінити рівень сформованості професійних компетентностей. Крім того, здобувачі освіти, які активно залучені до виконання практикоорієнтованих завдань, демонструють стабільне підвищення якості перекладацького продукту й швидку адаптацію до нових завдань [13, с. 66].

Запропонована модель професійної мовної підготовки інтегрує чотири взаємопов'язані компоненти: компетентнісний, міжкультурний, практикоорієнтований та цифровий. Особливість цієї моделі полягає в тому, що цифрове середовище – це не окремий блок, а наскрізний контекст реалізації всіх інших складників. Це відповідає сучасним європейським тенденціям, у яких мовна освіта поєднує змішане та дистанційне навчання з акцентом на міжкультурну комунікацію [7; 11; 15].

Цифровий компонент передбачає використання сучасних онлайн-платформ та інтерактивних ресурсів для моделювання професійного середовища. Зокрема, для організації дистанційного та змішаного навчання застосовуються Google Classroom і Moodle, для колективної роботи над текстами та мозкового штурму – Padlet та Jamboard, для спільного редагування перекладів у реальному часі – Google Docs та Word Online, а для проведення онлайн-консультацій і семінарів – Zoom та Microsoft Teams. Для ознайомлення здобувачів освіти з професійним середовищем перекладачів використовуються ресурси ProZ.com та TranslatorsCafe, а для опрацювання лексичного матеріалу та інтерактивного тестування – Quizlet та Kahoot! [15, с. 90]. Інтеграція цифрових технологій підвищує мотивацію здобувачів освіти, сприяє самостійному контролю та моделюванню реальних професійних ситуацій.

Окрему групу становлять CAT-інструменти, що дають змогу майбутнім фахівцям опановувати сучасні технології перекладу й редагування текстів. В освітньому процесі доцільно залучати SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, Memsource (Phrase), Across, MateCat та інші програми, які забезпечують роботу з пам'яттю перекладів, глосаріями й термінологічними базами.

Ознайомлення з такими інструментами не лише відтворює умови реальної професійної діяльності перекладача, а й формує навички командної роботи, управління проєктами та дотримання стандартів якості перекладу [3, с. 146].

Наведена схема моделі комплексної мовної підготовки (рис. 1) демонструє інтегрований характер освітнього процесу.

Рис. 1. Модель комплексної професійної мовної підготовки філологів
Джерело: створено авторами

Як уже зазначалося, модель охоплює чотири взаємопов'язані складники: компетентнісний, міжкультурний і практикоорієнтований підходи, а також цифровий компонент, які разом формують цілісне професійне середовище.

Зображені перетини демонструють, що жоден із підходів не функціонує ізольовано. Зокрема, компетентнісний підхід реалізується через практичні завдання та міжкультурні компоненти, адже компетентності формуються в процесі реальної діяльності. Міжкультурний підхід стосується практики й системи компетенцій, оскільки без розуміння соціокультурних контекстів неможливо досягти високого рівня професійної комунікації. Практикоорієнтований підхід забезпечує прикладну реалізацію як компетентнісного, так і міжкультурного складників, створюючи умови для апробації знань у реальних чи змодельованих професійних ситуаціях.

Усі ці компоненти функціонують у спільній площині, що в моделі позначена зовнішнім кільцем цифровізації. Цифрове освітнє середовище є контекстом, у якому відбувається взаємодія між усіма підходами.

Використання цифрових платформ (Google Classroom, Moodle, Quizlet, Padlet, Jamboard, Zoom тощо) надає технічні й методичні можливості для інтеграції різних складників, активізує здобувачів освіти, розширює межі освітнього простору й сприяє академічній мобільності. [12, с. 93].

Отже, професійна мовна підготовка – це багатовимірний процес, у якому основні підходи взаємопов'язані та взаємно підсилюють один одного, а цифрове середовище забезпечує їхню цілісність і практичну реалізацію. Найефективнішими виявляються програми, що комбінують аудиторне навчання з цифровими технологіями, інтерактивними методиками та міжкультурними складниками. Виконання практикоорієнтованих завдань із використанням цифрових інструментів підвищує результативність підготовки перекладачів англійської мови: здобувачі освіти не лише засвоюють професійні стандарти перекладу, а й розвивають навички командної роботи, міжкультурної комунікації та самостійного ухвалення рішень у змодельованих професійних ситуаціях [11, с. 169].

Висновки. У процесі дослідження з'ясовано, що професійна мовна підготовка майбутніх філологів у контексті трансформації освітніх стандартів ЄС потребує комплексного підходу, що поєднує компетентнісний, міжкультурний, практикоорієнтований та цифровий складники. Доведено, що орієнтація лише на репродуктивне засвоєння знань не забезпечує формування професійних умінь і навичок, необхідних сучасному перекладачеві чи викладачеві англійської мови.

Результати дослідження підтвердили ефективність інтеграції інтердисциплінарних завдань, симуляцій професійних ситуацій, проєктної діяльності та міжкультурних вправ, які сприяють формуванню цілісної професійної компетентності здобувачів освіти. Використання цифрових платформ і ресурсів (Google Classroom, Moodle, Padlet, Jamboard, Zoom, Microsoft Teams, Quizlet, Kahoot!) та професійних інструментів (ProZ.com, TranslatorsCafe, SDL Trados Studio, MemoQ, Wordfast, Memsource, Across, MateCat) створює умови для моделювання реального професійного середовища, підвищує мотивацію та академічну мобільність здобувачів освіти.

Запропонована авторська модель професійної мовної підготовки доводить, що інтеграція зазначених підходів у цифровому освітньому середовищі підвищує ефективність формування перекладацьких і комунікативних компетентностей, відповідає сучасним вимогам європейського ринку праці та зміцнює конкурентоспроможність випускників українських ЗВО.

Практичне значення моделі полягає в можливості її застосування для вдосконалення освітніх програм, гармонізації стандартів із європейськими вимогами, удосконалення методики викладання перекладу та іноземних мов,

а також підвищення якості підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах глобалізованого професійного простору.

Подальші дослідження можуть зосередитися на порівняльному аналізі ефективності різних моделей професійної мовної підготовки в українських та європейських ЗВО, вивченні впливу окремих цифрових платформ і інтерактивних технологій на формування конкретних компетентностей, а також оцінюванні довгострокового впливу впровадження таких моделей на професійну успішність випускників і їхню інтеграцію в міжнародний освітній та професійний простір.

Література:

1. Прус Н., Зінченко О., Лембік С. Роль міжкультурної комунікації у формуванні професійної мовної компетентності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2025. Т. 36(75). № 1. С. 190–196. DOI: https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.2/30

2. Малихін О. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови студентів філологічних спеціальностей. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1(40). С. 462–465. URL: https://www.researchgate.net/publication/322078335_KOMPETENTNISNIJ_PIDHID_U_NAVCANNI_INOZEMNOI_MOVI_STUDENTIV_FILOLOGICNIH_SPECIALNOSTEJ (дата звернення: 20.09.2025).

3. Гавриленко О., Кашпур С., Сіроштан Я. Цифрові технології у викладанні іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Т. Шевченка. Актуальні питання сучасної іншомовної освіти*. 2025. Т. 188. № 32. С. 144–149. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.253224

4. Новицька Л. Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*. 2025. № 40. С. 1–14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14998327

5. Lebed Iu., Kylyvnyk V., Kushnir A. Establishing translation competence during the philologist training process. *Сучасні дослідження з іноземної філології. Методика викладання іноземних мов*. 2017. № 26. С. 44–48. DOI: https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.340-350

6. Kelly D. A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice. London, 2005. 186 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315760292

7. Beaven A., Borhetti C. Exploring Intercultural Learning and Second Language Identities in the ERASMUS Context. *Second Language Study Abroad*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. P. 195–221. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-77134-2_7

8. Curado Fuentes A. Multilingual Approaches to Specialized Language Pedagogy and Research: A Journal's Perspective. *Creative Education.* 2024. Vol. 15. P. 975–992. DOI: 10.4236/ce.2024.156059

9. Горошкін І. Метод проектів у професійній підготовці майбутніх перекладачів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 44. С. 25–30. DOI: https://doi.org/10.31812/educdim.v44i0.2646

10. Мегеш С. Нормативно-законодавчі формування професійної компетентності у майбутніх філологів прикладної лінгвістики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2. № 48. С. 49–54. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_2/9.pdf (дата звернення: 20.09.2025).

11. Ранюк О., Горячок І. Інноваційні технології у підготовці студентів-філологів до педагогічної практики. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. *Теорія і методика навчання*. 2025. № 8. С. 169–175. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-28

12. Наливайко Н., Наливайко О. Інтердисциплінарність як дієвий засіб розвитку ключових компетентностей здобувача освіти. *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали Міжнародної науково-методичної Інтернет-конференції* (м. Харків, 14-15 травня 2020 року). Харків, 2020. С. 91–95. URL: https://www.researchgate.net/publication/346032875_INTERDISCIPLINARNIST_AK_DIEVIJ_ZASIB_ROZVITKU_KLUCOVIH_KOMPETENTNOSTEJ_ZDOBUVACA_OSVITI (дата звернення: 20.09.2025).

13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 273 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf (date of access: 20.09.2025).

14. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. 18 p. DOI: https://doi.org/10.2766/291008

15. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. DOI: 10.2760/159770

References:

1. Prus, N., Zinchenko, O., & Lembik, S. (2025). Rol mizhkulturnoi komunikatsii u formuvanni profesiinoi movnoi kompetentnosti [The role of intercultural communication in the formation of professional language competence]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka – Academic notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Philology. Journalism, 36*(75)(1), 190–196. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.1.2/30 [in Ukrainian].

2. Malykhin, O. (2016). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni inozemnoi movy studentiv filolohichnykh spetsial'nostei [Competence-based approach in teaching foreign languages to philology students]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 12.1*(40), 462–465. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/322078335_KOMPETENTNISNIJ_PIDHID_U_NAVCANNI_INOZEMNOI_MOVI_STUDENTIV_FILOLOGICNIH_SPECIALNOSTEJ [in Ukrainian].

3. Havrylenko, O., Kashpur, S., & Sirovshtan, Ya. (2025). Tsyfrovi tekhnolohii u vykladanni inozemnoi movy [Digital technologies in teaching a foreign language]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskyi kolehium» imeni T. T. Shevchenka. Aktualni pytannia suchasnoi inshomovnoi osvity – Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Chernihiv Collegium. Current Issues in Modern Foreign language Education, 188*(32), 144–149. https://doi.org/10.58407/visnik.253224 [in Ukrainian].

4. Novytska, L. (2025). Zmishane navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh v umovakh voiennoho stanu [Blended learning in higher education institutions under martial law]. *Akademichni vizii – Academic Visions, 40*, 1–14. https://doi.org/10.5281/zenodo. 14998327

5. Lebed, Iu., Kylyvnyk, V., & Kushnir, A. (2017). Establishing translation competence during the philologist training process. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – Contemporary Research in Foreign Philology. Section:*

Methods of Teaching Foreign Languages, 26, 44–48. https://doi.org/10.32782/2617-3921.2024.26.340-350

6. Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. London. https://doi.org/10.4324/9781315760292.

7. Beaven, A., & Borhetti, C. (2018). Exploring intercultural learning and second language identities in the ERASMUS context. In D. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.) *Second language study abroad* (pp. 195–221). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77134-2_7

8. Curado Fuentes, A. (2024). Multilingual approaches to specialized language pedagogy and research: A journal's perspective. *Creative Education, 15*, 975–992. https://doi.org/10.5040/9781472542179.

9. Horoshkin, I. (2015). Metod proektiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh perekladachiv [The project method in professional training of future translators]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of Higher and Secondary Education, 44*, 25–30. https://doi.org/10.31812/educdim.v44i0.2646 [in Ukrainian].

10. Megesh, S. (2022). Normatyvno-zakonodavchi formuvannia profesiinoi kompetentnosti u maibutnikh filolohiv prykladnoi linhvistyky [Normative and legislative formation of professional competence in future applied linguistics philologists]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy, 2*(48), 49–54. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/48/part_2/9.pdf [in Ukrainian].

11. Raniuk, O., & Horiachok, I. (2025). Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi studentiv-filolohiv do pedahohichnoi praktyky [Innovative technologies in preparing philology students for teaching practice]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy – Pedagogical Innovation: Current Situation and Prospects, 8*, 169–175. https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-8-28 [in Ukrainian].

12. Nalyvaiko, N., & Nalyvaiko, O. (2020). Interdystsyplinarnist' yak diievyi zasib rozvytku kliuchovykh kompetentnostei zdobuvacha osvity [Interdisciplinarity as an effective means of developing learners' key competences]. *Problemy ta shliakhy realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v suchasnii osviti: materialy Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi Internet-konferentsii – Problems and ways of implementing the competency-based approach in modern education: materials of the International Scientific and Methodological Internet Conference* (Kharkiv, May 14-15, 2020) (pp. 91–95). Kharkiv. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/346032875_INTERDISCIPLINARNIST_AK_DIEVIJ_ZASIB_ROZVITKU_KLUCOVIH_KOMPETENTNOSTEJ_ZDOBUVACA_OSVITI [in Ukrainian].

13. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2020). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf.

14. *Key competences for lifelong learning* (2019). Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/291008

15. Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2760/159770

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

UDC001.895:37.015.31:81’373:005.336.2:37.016-021.414:811.111=111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1119-1136

Hertsovska Nataliia Oleksiyivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Humanities, https://orcid.org/0000-0003-0971-7529

Raikhel Anna Mykhaylivna Assistant of Department of English language, literature with methodology of teaching, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0009-0002-6806-9330

Achilova Valeriia Holder of the second (master) level of higher education, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0009-0003-5291-9609

Myholynets Karina Holder of the first (bachelor) level of higher education, Mukachevo State University, Mukachevo, https://orcid.org/0009-0001-8274-2002

INNOVATIVE APPROACHES TO VOCABULARY DEVELOPMENT: THE ROLE OF MICROLEARNING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract. The acquisition of a robust and functional vocabulary remains one of the most persistent challenges in English Language Teaching (ELT), acting as a critical gateway to communicative competence. Traditional pedagogical approaches, often reliant on decontextualized word lists, rote memorization, and massed practice, frequently result in superficial learning and rapid knowledge decay, failing to bridge the gap between passive recognition and active lexical retrieval.

This pedagogical insufficiency is further compounded by the evolving cognitive habits of the contemporary tertiary learner, whose engagement is increasingly shaped by the dynamics of the digital ecosystem—characterized by shortened attention cycles, a preference for on-demand content, and ubiquitous mobile access. In response to this complex challenge, this paper posits that microlearning, when conceptualized as a systematic and theoretically grounded

pedagogical strategy, offers a potent solution for fostering deep and durable vocabulary development.

This paper introduces a comprehensive conceptual model for integrating microlearning into tertiary English as a Second Language (ESL) contexts. Drawing upon an interdisciplinary synthesis of cognitive psychology, digital pedagogy, and Task-Based Language Learning (TBLL), we argue that microlearning transcends its popular definition as merely "short content." Instead, it represents a flexible, learner-centered modality that optimizes cognitive processing and enhances motivation.

The proposed model is structured around the PCP (Plan–Create–Practice) framework, a systematic approach for designing, delivering, and engaging with short, contextualized, and task-oriented learning units. It is elucidated how this framework leverages core mechanisms—including multimodal input, gamification, and reflective cycles to cultivate not only lexical competence but also learner autonomy and sustained engagement. Finally, the paper explores the profound implications of this paradigm shift for three critical domains: teacher professional development, instructional materials design, and the philosophy of language assessment in the digital age.

It has been argued that microlearning, when systematically implemented through a neuro-pedagogically sound framework like PCP, is far more than a passing trend. It is a powerful pedagogical strategy that directly addresses the cognitive and motivational needs of the 21st-century learner. By breaking down the formidable task of vocabulary acquisition into a series of manageable, engaging, and rewarding micro-experiences, this model fosters deep lexical competence, promotes genuine learner autonomy, and cultivates a sustainable, lifelong passion for language learning.

Keywords: microlearning, vocabulary development, digital pedagogy, learner autonomy, ESL teaching, lexical competence, innovation, English as a Second Language (ESL). Task-Based Language Learning (TBLL).

Герцовська Наталія Олексіївна канд.філол.н., доц., декан гуманітарного факультету, https://orcid.org/0000-0003-0971-7529

Райхель Анна Михайлівна асистент кафедри англійської мови, літератури з методиками викладання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0009-0002-6806-9330

Ачілова Валерія здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0009-0003-5291-9609

Миголинець Каріна здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, https://orcid.org/0009-0001-8274-2002

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: РОЛЬ МІКРОНАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація Засвоєння ґрунтовного та функціонального словникового запасу залишається одним із найактуальніших викликів у викладанні англійської мови (ELT), виступаючи ключовою передумовою для формування комунікативної компетентності. Традиційні педагогічні підходи, що часто спираються на деконтекстуалізовані списки слів, механічне запам'ятовування та масовану практику, зазвичай призводять до поверхневого засвоєння та швидкої втрати знань, не долаючи розрив між пасивним розпізнаванням та активним відтворенням лексики. Ця педагогіч-на недостатність ще більше поглиблюється еволюцією когнітивних звичок сучасного студента, залученість якого все більше формується динамікою цифрової екосистеми, що характеризується скороченими циклами уваги, перевагою контенту на вимогу та повсюдним мобільним доступом. У відповідь на цей комплексний виклик, у цій статті висувається теза, що мікронавчання, концептуалізоване як систематична та теоретично обґрунтована педагогічна стратегія, пропонує дієве рішення для сприяння глибокому та стійкому розвитку словникового запасу.

У цій статті представлено комплексну концептуальну модель для інтеграції мікронавчання в контексті викладання англійської мови як другої (ESL) у закладах вищої освіти. Спираючись на міждисциплінарний синтез когнітивної психології, цифрової педагогіки та підходу до навчання на основі завдань (TBLL), ми стверджуємо, що мікронавчання виходить за межі свого популярного визначення як просто «короткий контент». Натомість, воно являє собою гнучку, орієнтовану на учня модальність, що оптимізує когнітивну обробку та посилює мотивацію. Запропонована модель структурована навколо фреймворку Планування–Створення–Практика — систематичного підходу до розробки, надання та взаємодії з короткими, контекстуалізованими та орієнтованими на завдання навчальними одиницями. Роз'яснюється, як цей фреймворк використовує ключові механізми, зокрема мультимодальний ввід, гейміфікацію та рефлексивні цикли, для розвитку не лише лексичної компетентності, але й автономії учня та стійкої залученості. Наостанок, у статті досліджуються глибокі наслідки цієї зміни парадигми для трьох критичних сфер:

професійного розвитку вчителів, дизайну навчальних матеріалів та філософії мовного оцінювання в цифрову епоху.

У статті доводиться, що мікронавчання, за умови його систематичного впровадження через нейропедагогічно обґрунтований фреймворк, як-от PCP, є значно більшим, ніж просто швидкоплинний тренд. Це потужна педагогічна стратегія, що безпосередньо відповідає когнітивним та мотиваційним потребам учня XXI століття. Розбиваючи складне завдання із засвоєння лексики на серію керованих, захопливих та винагороджувальних мікродосвідів, ця модель сприяє формуванню глибокої лексичної компетентності, заохочує справжню автономію учня та розвиває стійку, пожиттєву пристрасть до вивчення мови.

Ключові слова: Мікронавчання, Розвиток словникового запасу, Цифрова педагогіка, Автономія учня, Викладання англійської як другої мови (ESL), Лексична компетентність, Інновація, Англійська як друга мова (ESL) Навчання на основі завдань (TBLL).

Statement of the Problem and Its Connection to Key Scientific and Practical Tasks The central problem this paper addresses is the profound **disconnect** between traditional language assessment methods in English for Specific Purposes (ESP) and the authentic communicative demands placed on modern professionals. On a practical level, the reliance on standardized tests focused on linguistic accuracy often fosters performance anxiety and results in "brittle knowledge," creating a significant gap between high academic scores and a student's actual ability to perform confidently in high-stakes professional situations. This practical failure is rooted in a deeper scientific problem: a fundamental misalignment of these assessment practices with our modern, neuroscientifically-informed understanding of learning. Key scientific tasks today involve applying principles from cognitive psychology to optimize education, yet traditional assessment often ignores the negative impact of stress on the prefrontal cortex, the critical role of intrinsic motivation in long-term retention, and the principles of neuroplasticity that require active, reflective practice. Therefore, the key scientific and practical task is to bridge this gap by developing "brain-friendly" assessment models that work *with* the brain's natural mechanisms to cultivate deep, resilient, and truly applicable professional language competence.

Analysis of recent research and publications The conceptualization of microlearning as a transformative strategy for vocabulary acquisition is not predicated on technological novelty alone. Rather, its pedagogical potency is derived from a robust synthesis of established theories in cognitive science, educational psychology, and contemporary digital pedagogy. This section elucidates the theoretical underpinnings of the proposed microlearning model,

framing it as a neuro-pedagogically informed response to the demands of lexical development in the 21st century.

The human brain's capacity for processing new information is finite. A central challenge in traditional vocabulary instruction is the risk of inducing cognitive overload, a state where the volume and complexity of new lexical input exceed the learner's working memory capacity. As articulated in Cognitive Load Theory [20], this overload is primarily caused by extraneous load—the non-essential mental effort required to process poorly designed instruction. Microlearning directly addresses this challenge by strategically segmenting content into focused, single-concept "chunks." This methodological approach minimizes extraneous cognitive load, thereby freeing up crucial mental resources for germane load the deep cognitive processing required for schema construction and the integration of new vocabulary into existing knowledge structures.

Microlearning strengthens lexical competence by embedding vocabulary in episodic memory through frequent, meaningful exposure. The short learning bursts encourage retrieval practice, a mechanism essential for memory consolidation [17]. Moreover, microlearning integrates metacognitive reflection students can track progress, identify gaps, and self-correct thereby enhancing self-regulation and awareness of learning strategies.

A major advantage of microlearning lies in its ability to provide contextualized lexical input. Instead of memorizing isolated words, learners encounter vocabulary through micro-dialogues, images, or micro-videos that reflect real-world communication. These short segments promote semantic mapping and collocational awareness, which are key to lexical fluency [18].

Beyond immediate processing, the ultimate goal of vocabulary instruction is long-term retention and retrieval.

Microlearning is uniquely positioned to leverage established principles of memory science to this end. Ebbinghaus's seminal work on the "Forgetting Curve" demonstrated the exponential decay of memory without reinforcement. The affordances of Mobile-Assisted Language Learning (MALL**)** provide the ideal platform to counteract this decay through the systematic application of spaced repetition [16]. By delivering short, targeted practice sessions at algorithmically determined, increasing intervals, microlearning interrupts the forgetting curve, forcing active retrieval and progressively strengthening the neural pathways associated with each lexical item.

Furthermore, the multimodal nature of digital environments—integrating text, image, and sound as seen in research by Godwin-Jones (2018) and Boers (2021)—facilitates dual coding. This process creates multiple, interconnected memory traces for each word, significantly enhancing its retrievability and the depth of its semantic encoding.

Microlearning is philosophically aligned with a constructivist paradigm, wherein learners are not passive recipients of information but active constructors of their own knowledge.

Each micro-unit functions as a "learning capsule" or a cognitive building block, which the learner must actively engage with, interpret, and connect to their existing linguistic and conceptual schemas. This active, incremental process of knowledge construction is profoundly empowering.

This sense of empowerment is explained by Self-Determination Theory [5], which identifies three innate psychological needs that drive intrinsic motivation: autonomy, competence, and relatedness. Microlearning systematically addresses all three:

- **Autonomy** is fostered by providing learners with control over the pace, place, and often the path of their learning. They can choose when and where to engage with a 3-minute vocabulary task, aligning their study with their personal rhythms and needs.
- **Competence** is nurtured through the frequent and achievable successes inherent in completing short, well-defined tasks. The immediate feedback and visible progress (e.g., a filled progress bar, a new badge) generate a powerful sense of mastery and self-efficacy, which fuels further engagement.
- **Relatedness** is supported by integrating microlearning into collaborative digital ecosystems, where learners can share their progress, engage in friendly competition, or use the new vocabulary in peer-to-peer communication tasks, thus connecting their individual learning journey to a broader community of practice.

By satisfying these fundamental psychological needs, microlearning shifts the motivational locus from external pressures (e.g., grades) to internal drivers (e.g., curiosity, mastery), which is the cornerstone of sustainable, lifelong learning.

The primary aim of this article is to conceptualize microlearning as a scientifically-grounded pedagogical strategy for vocabulary acquisition in English Language Teaching (ELT). Drawing on cognitive psychology and digital pedagogy, the paper introduces the practical PCP (Plan–Create–Practice) framework for designing short, contextualized learning units that enhance lexical competence, learner autonomy, and motivation. Ultimately, the work explores the profound implications of this innovative approach for teacher development, materials design, and language assessment, arguing for a shift toward more flexible, brain-friendly learning models.

Introduction The efficacy of the proposed microlearning model is not incidental; it is anchored in established principles of cognitive science and modern learning theories that explain how the human brain processes, retains, and retrieves information most effectively. A cornerstone of this framework is the

science of memory formation. The work of Hermann Ebbinghaus on the "Forgetting Curve" demonstrates that without reinforcement, a significant portion of newly learned information is lost within hours and days. Microlearning directly counters this phenomenon by operationalizing the Spacing Effect—the principle that learning is more effective when study sessions are spaced out over time. By delivering short bursts of vocabulary practice at increasing intervals, microlearning interrupts the forgetting curve, systematically strengthening neural pathways and transferring lexical items from short-term to long-term memory.

Furthermore, the model is informed by John Sweller's Cognitive Load Theory, which posits that the human working memory has a limited capacity. Traditional vocabulary instruction often imposes a high extrinsic cognitive load by presenting learners with an overwhelming number of new words in a single session. Microlearning mitigates this by breaking down complex lexical sets into manageable, single-concept units. Each micro-task is designed to focus on a small number of related words (e.g., a set of synonyms, a phrasal verb and its colligates), thereby minimizing extraneous cognitive load and freeing up mental resources for deeper processing, such as understanding context, nuance, and usage.

This cognitive efficiency is amplified through the principles of Allan Paivio's Dual Coding Theory, which suggests that information presented both verbally and visually is more easily remembered than information presented in only one format. Microlearning is inherently suited to a multimodal approach. A single micro-unit can integrate text, images, short audio clips, and GIFs, creating multiple, interconnected memory traces for each lexical item. This not only enhances recall but also caters to a wider range of learning preferences.

Finally, the model is situated within the paradigm of Task-Based Language Learning (TBLL). A microlearning unit is not merely a digital flashcard; it is a micro-task. It requires the learner to perform a meaningful action with the target vocabulary be it categorizing words, completing a contextualized sentence, matching a word to a scenario, or making a choice in a mini-simulation. This task-based orientation ensures that the learning is active, goal-oriented, and immediately applicable, fostering a deeper understanding of vocabulary in use, rather than vocabulary as an abstract list of definitions.

The incorporation of the PCP micro-cycle into curriculum *The PCP Model – a tri-phasic microlearning cycle for neural consolidation.*

Phase 1: presentation (P) – cognitive priming and distinctive encoding.

The goal of this phase is to create a high-fidelity initial memory trace for 1-3 new lexical items, thereby avoiding the catastrophic interference and cognitive overload caused by massed presentation. This aligns with the principle of distinctiveness, where unique or vivid stimuli create stronger, more resilient memory traces [10].

– Micro-strategy 1. The multimodal anchor (30-60 seconds). This strategy leverages the picture superiority effect and emotional salience. By pairing a new word with a potent meme, GIF, or a single, evocative image (e.g., perplexed with a GIF of a puzzled animal), the lesson creates a visuo-emotional hook. Neuroscientifically, this engages the amygdala and visual cortex alongside language networks, constructing a richer, multi-modal representation that provides more retrieval cues than text alone.

– Micro-strategy 2. The «Word-Sound-Definition» snap (60 seconds). Utilizing a digital flashcard app (e.g., Anki, Quizlet), this task provides a simultaneous «snap» of orthographic form, phonological input, and a concise, student-friendly definition. This rapid, triple-coding approach efficiently builds the initial form-meaning mapping by engaging the brain's orthographic, phonological, and semantic processors in close temporal proximity, reinforcing the initial synaptic connections.

– Micro-strategy 3. The forced-choice micro-quiz (90 seconds). This is an immediate application of the testing effect. A single, rapid forced-choice question (e.g., «Is meticulous the opposite of careless?») forces active retrieval and metacognitive monitoring from the very first encounter. This effortful process, even if unsuccessful, provides critical feedback that sharpens the nascent memory trace and initiates the development of the word's semantic network by requiring relational reasoning.

Phase 2: context (C) – elaborative rehearsal and situated semantics.

This phase is dedicated to contextual elaboration, moving the lexical item from an isolated unit to an integrated node within a semantic and syntactic network. A word is not acquired until the learner understands its combinatorial properties and pragmatic force [14]. This phase directly targets the development of implicit knowledge.

– Micro-strategy 1. The 60-second authentic clip (120 seconds). Using a curated video clip from authentic media (e.g., a documentary, a film scene) where the target word is used naturally, this strategy provides a rich, situated context. Pausing the clip immediately after the word (via Edpuzzle) directs focal attention to its usage.

This mirrors real-world incidental acquisition, allowing learners to infer meaning from paralinguistic cues (intonation, facial expressions) and situational context, thereby building a more nuanced and pragmatically appropriate understanding.

– Micro-strategy 2. Micro-contextual analysis (90 seconds). Presenting 2-3 minimalist sentences that showcase the word's polysemy or register variation (e.g., an agile athlete vs. an agile mind) forces the brain to create multiple, flexible schemas for the same lexical entry. This prevents semantic fossilization – the

tendency to lock a word into a single, often overly narrow, meaning – and promotes the cognitive flexibility required for advanced language use.

– Micro-strategy 3. The «Micro-Gist» task (60 seconds). Requiring students to summarize the context or sentence's core meaning without using the target word is a task of reformulation. This proves comprehension has moved beyond simple definitional pairing to a deeper grasp of the semantic field. It compels learners to engage with synonyms and paraphrasing, thereby strengthening the interconnectedness of the entire lexical network.

Phase 3: production (P) – lexical retrieval and neural proceduralization.

The ultimate objective of vocabulary learning is the automatization of use. This phase focuses on forcing productive recall and accelerating proceduralization – the neurocognitive process of transferring knowledge from the declarative memory system (hippocampus-neocortex) to the procedural system (basal ganglia), where it can be executed fluently and with minimal conscious effort [22].

– Micro-strategy 1. The 30-second speaking challenge (180 seconds). This constrained, time-pressured production task requires learners to record a spoken response. The time pressure induces a desirable difficulty, forcing the brain to bypass slow, deliberate retrieval pathways and practice rapid lexical access. This builds neurological efficiency and fluency, while the low-stakes, private nature of recording significantly lowers the affective filter, reducing anxiety associated with public speaking.

– Micro-strategy 2. The «Two-sentence synthesis» (120 seconds). This concise writing task mandates the integration of new vocabulary with prior knowledge (e.g., "Summarize a recent historical event using the word catalyst"). This act of generative integration connects the new lexical node to existing cognitive schemata, dramatically enhancing its stability and integration within long-term memory. It demonstrates conceptual understanding, not just lexical recall.

– Micro-strategy 3. The vocabulary «Password» (on-the-go). Embedding the target word as a functional "password" for classroom rituals transforms vocabulary practice from an academic exercise into a social and communicative tool. This repeated, functional use in a low-anxiety context reinforces the word's pragmatic value and provides distributed, spaced practice in a genuine communicative act, further solidifying its place in the learner's active lexicon.

The efficacy of the PCP Model is not solely derived from the quality of its individual micro-tasks, but from their strategic temporal distribution. This orchestrated scheduling transforms a series of isolated activities into a powerful cognitive regimen designed to exploit the brain's natural processes of memory consolidation. The following weekly routine is engineered to move vocabulary

from labile, short-term representations to stable, long-term neural traces through the principles of spaced repetition, interleaved practice, and varied retrieval. *Feedback and iteration based on data analysis.*

The microlearning model inherently generates rich, granular data that can inform instruction.

– Analysis of SRS metrics. Reviewing learner data from platforms like Anki or Quizlet (e.g., cards marked "again" vs. "easy") provides objective, real-time insight into which lexical items are proving most difficult for the class, allowing for targeted re-teaching in subsequent Context or Production phases.

– Analysis of production artifacts. Reviewing the «one-sentence» challenges or audio logs allows the instructor to diagnose not just knowledge of the word, but errors in colligation, complementation, or pronunciation, enabling micro-interventions.

While the principles of microlearning are sound, their pedagogical efficacy is contingent upon a structured model that systematically induces deep processing and neural consolidation. We propose the Presentation-Context-Production (PCP) Model as a neurocognitively-optimized, micro-dosing framework for vocabulary acquisition. This model is specifically engineered to align with the attentional patterns of modern digital natives while counteracting the cognitive limitations that impede traditional methods. It orchestrates a deliberate sequence of micro-tasks, distributed across time, to guide lexical items from fragile, initial encoding to robust, automatically retrievable representations in the mental lexicon.

The weekly PCP micro-schedule: a neurocognitive rationale.

Monday (5 mins): presentation (P) of words 1-3

– Cognitive action. Initial encoding and distinctive priming.

– Neurological rationale. This session focuses on creating high-fidelity initial memory traces for the first subset of words. The use of multimodal anchors (engaging the visual cortex and amygdala) and the forced-choice micro-quiz (initiating the testing effect) ensure that these traces are distinct and robust from the outset. The hippocampus begins binding these disparate elements – form, sound, meaning, and image – into a coherent memory engram.

Tuesday (5 mins): presentation (P) of words 4-5 + production (P) quick spoken recall of words 1-3.

– Cognitive action. Encoding of new items + early retrieval and reconsolidation of previous items.

– Neurological rationale. This session introduces interleaving. While the hippocampus is encoding Words 4-5, it is simultaneously forced to retrieve Words 1-3 after a 24-hour delay – a critical period for the first major memory decay. This retrieval is not passive; the Production task (e.g., a quick spoken recall) is a desirable difficulty. The effort required to actively produce the words strengthens

the retrieval pathways and triggers memory reconsolidation, a process where the original memory trace is retrieved, destabilized, and then restabilized in a more durable form, making it more resistant to forgetting.

Wednesday (7 mins): context (C) for all words via authentic clips and micro-gist tasks.

– Cognitive action. Elaborative Rehearsal and semantic network expansion.

– Neurological rationale. After a second period of consolidation for all words, this phase shifts the focus from isolated form-meaning mapping to integration. By encountering the words in rich, authentic contexts, the brain is forced to create multiple and more complex associations. This elaborative encoding recruits broader neural networks in the neocortex, weaving the new vocabulary into existing knowledge schemata. The «Micro-Gist» task, which requires paraphrasing without the target word, prevents shallow processing and ensures deep semantic engagement, building a resilient web of connections around each lexical item.

Thursday (5 mins): production (P) writing task synthesizing all 5 words.

– Cognitive action. Generative Integration and forced lexical integration.

– Neurological rationale. This is a high-demand retrieval and synthesis task. Requiring the simultaneous use of all five words in a coherent written output forces the brain to access and manipulate the entire lexical set under significant constraint. This process:

1. Strengthens inter-lexical connections. Firing the neurons for all five words in close succession strengthens the synaptic links between them.

2. Promotes proceduralization. The act of formulating sentences engages grammatical and syntactic procedural memory, beginning to link the declarative vocabulary knowledge to the procedural system for language production.

3. Provides a High-Level Desirable Difficulty: The synthesis requirement ensures the retrieval is context-dependent and generative, far surpassing the difficulty and cognitive benefit of single-word recall.

Friday (5 mins): production (P) gamified review and «password» assessment.

– Cognitive action. Fluency building and automatization.

– Neurological rationale. The end-of-week session focuses on speed and automaticity. Gamified, rapid-fire review (e.g., on Kahoot! or Quizlet Live) encourages fast, accurate retrieval, training the brain to access the words with minimal conscious effort.

This practice is crucial for developing the fluency required for spontaneous conversation. The «Password» assessment embeds this retrieval into a social, low-stakes communicative act, further reinforcing the functional, pragmatic value of

the vocabulary and solidifying its transfer from academic knowledge to a usable communicative tool.

This non-linear, iterative PCP routine is a direct application of the most robust findings in memory science. It systematically induces synaptic consolidation (the strengthening of individual connections) and systems consolidation (the gradual redistribution of memory dependence from the hippocampus to the neocortex). By ensuring multiple, varied, and effortful encounters with each lexical item – spaced across days and cycling through Presentation, Context, and Production – the routine dramatically increases the retrieval strength and storage strength of the vocabulary. This is the neurocognitive foundation of true lexical «stickiness», transforming transiently known words into permanently available cognitive assets.

Outline of the main findings To transition microlearning from a series of disparate activities to a unified educational technique, we propose the PCP (Plan–Create–Practice) framework. This triadic cycle offers educators and students a methodical framework for organising vocabulary enhancement.

Stage 1: PLAN (Macro- and Micro-Goal Setting) The planning stage operates at two levels. At the macro-level, the instructor, in collaboration with the learners, identifies a broader lexical goal based on a needs analysis (e.g., "Mastering vocabulary for academic discussions," "Acquiring terminology for a marketing presentation"). This larger goal is then deconstructed into a logical sequence of micro-level learning objectives. Each micro-objective corresponds to a specific, manageable lexical set or function (e.g., "Learn five phrasal verbs related to negotiation," "Differentiate between three commonly confused words: *affect*, *effect*, and *influence*"). This planning stage ensures that the microlearning pathway is coherent, purposeful, and directly relevant to the learner's long-term aspirations.

Stage 2: CREATE (Designing Multimodal Micro-Tasks) This stage involves the design and creation of the microlearning units themselves. A key principle here is "one unit, one core concept." Each unit should be self-contained, focused, and designed for completion in 2-5 minutes. The creation process emphasizes multimodality and interactivity. Examples of micro-tasks include:

- An infographic visually explaining the difference between synonyms.
- A short video (<90 seconds) demonstrating the use of a phrasal verb in a real-world context.
- An interactive quiz with immediate, explanatory feedback.
- A drag-and-drop activity where learners match collocations.
- A GIF illustrating an idiomatic expression. The goal is to create a rich, engaging, and cognitively efficient learning object that can be easily accessed on mobile devices.

Stage 3: PRACTICE (The Active Learning Cycle) The practice stage is where the learner interacts with the micro-tasks. This is not a passive process of consumption but an active cycle of engagement, retrieval, and reflection. This stage is driven by two core mechanisms:

1. *Retrieval Practice***:** The tasks are designed to force the learner to actively retrieve the information from memory, which is a far more powerful learning event than simply re-reading it.

2. *Spaced Repetition:* Learning platforms can be used to automatically re-introduce micro-tasks at algorithmically determined intervals, ensuring that vocabulary is revisited just before it is about to be forgotten. This stage is cyclical, as performance data from the practice phase can inform adjustments to the learning plan, creating a personalized and adaptive learning journey.

The PCP framework is amplified by three intersecting mechanisms designed to foster motivation and deepen learning.

1. **Gamification:** To combat learning fatigue and enhance intrinsic motivation, gamification elements are woven into the practice cycle. This includes points for correct answers, badges for completing modules, leaderboards for friendly competition, and progress bars to visualize growth. These elements leverage the brain's dopamine-driven reward system, transforming vocabulary practice from a chore into a compelling and habit-forming activity.

2. **Multimodal Input:** As outlined by Dual Coding Theory, every micro-task is designed to present information through multiple channels. This rich sensory input not only strengthens memory but also helps learners to build a more holistic understanding of a word's meaning, pronunciation, and contextual use.

3. **Reflective Cycles:** To promote metacognition and learner autonomy, the microlearning sequence is punctuated by reflective prompts. After completing a set of tasks, a learner might be asked: *"Which of these five words do you feel least confident about using? Why?"* or *"Create one sentence relevant to your field of study using three of the new words you've learned."* These reflective moments encourage learners to think about *how* they learn, to connect new knowledge to their existing schemas, and to take conscious ownership of their developmental process. The integration of this microlearning model into tertiary ESL contexts necessitates a paradigm shift in several key areas. Teacher professional development must evolve to equip educators with skills in instructional design, digital content creation, and learning analytics interpretation. The role of the teacher shifts from a "sage on the stage" to a "guide on the side" and a "curator of learning experiences." Materials design must move away from static, linear textbooks toward dynamic, modular, and taggable digital resource banks that can be personalized for different learning pathways. Finally, language assessment must also adapt. The reliance on high-stakes summative exams gives way to a

model of continuous, low-stakes formative assessment. Progress is measured not only by test scores but by engagement metrics, completion rates, and qualitative evidence from reflective journals and digital portfolios.

Methodological Insights and Implementation

Effective vocabulary microlearning follows several pedagogical principles:

Table 1

Stage	Type of Activity	Description	Digital/Analog Tool
Input	Visual microtexts	Infographics, memes, or short stories introducing 5–7 words	Canva, Padlet
Practice	Micro-quizzes	Quick matching or recall tasks with immediate feedback	Quizlet, Kahoot
Output	Micro-challenges	1-minute speaking or writing tasks integrating target vocabulary	Flip, Padlet Voice
Reflection	Vocabulary journal	Learners write one reflective note after each micro-session	Google Docs, paper notebook

Each stage contributes to active, multimodal learning. Teachers act as facilitators, ensuring that vocabulary is revisited through diverse linguistic channels—reading, writing, listening, and speaking.

For teachers, integrating microlearning requires a shift from content transmission to learning design. Instructors curate micro-resources, structure repetition schedules, and monitor learner engagement through analytics and reflective prompts. Moreover, they encourage learners to personalize their digital environment—creating their own flashcards, word maps, or micro-videos.

Professional reflection becomes an integral part of this process. Teachers develop microteaching portfolios, documenting their experiments with microlearning units and evaluating learner outcomes. Such reflective practice fosters continuous innovation and pedagogical growth.

The findings suggest that microlearning functions as a pedagogical bridge between traditional and digital ELT paradigms. It operationalizes the principles of learner autonomy**,** constructivism, and communicative practice, offering a low-barrier entry point into technology-enhanced learning. Moreover, microlearning aligns with the “small wins” model of cognitive motivation—each micro-task provides a tangible sense of progress, reinforcing persistence.

However, successful implementation requires careful calibration. Over-fragmentation of content can lead to superficial understanding. Teachers must ensure conceptual coherence by designing micro-tasks that are short but connected within broader thematic units. In addition, equity and access issues remain crucial: not all learners have the same technological resources or digital literacy.

Conclusion Microlearning represents a paradigm shift in how vocabulary is taught, learned, and internalized. Its strength lies in cognitive efficiency, contextual relevance, and learner-centered design. Through structured frameworks such as PCP, teachers can transform vocabulary instruction into a continuous, reflective, and empowering process. The approach not only supports lexical growth but also cultivates essential 21st-century skills—autonomy, digital literacy, and self-regulated learning. The paradigm shift presented in this article goes far beyond conventional methodological improvements, proposing a fundamental reorientation of lexical pedagogy. The integration of the Presentation–Context–Production (PCP) model into the microlearning structure means a shift away from the industrial, unified teaching model towards a cognitive-lexical paradigm that is flexible, personalised and, most importantly, cognitively sensitive. Its construction is carefully aligned with the nonlinear, associative, and restrictive nature of the architectonics of the human brain, ensuring maximum correspondence between pedagogical design and cognitive learning mechanisms.

Breaking down the process of vocabulary acquisition into a three-phase cycle – presentation, context and production – and strategically distributing these micro-episodes over time allows English teachers to systematically apply the most compelling findings of cognitive psychology and neuroscience. It is not just about speeding up or entertaining learning, but about consciously constructing neural events. The PCP microdosing protocol directly influences key cognitive processes: it optimises encoding through selective priming, enriches memory traces through extended repetition, and accelerates proceduralisation through effortful retrieval and generative usage. This structured yet flexible approach ensures multi-level processing of each lexical unit, forming complex, multidimensional neural representations that constitute true lexical competence.

The end result exceeds a simple increase in vocabulary. The proposed paradigm forms consistent, autonomous learning behaviour by integrating learning into daily activities and turning it into a source of pleasure rather than anxiety. It empowers learners to become architects of their own mental lexicon, ensuring deep neural integration of English vocabulary – transforming words from abstract declarative units into dynamic, automatically accessible tools for thinking and communication.

References

1. Bhuiyan, T., & Agrawal, A. (2022). Microlearning in the digital age: A systematic review of its impacts on knowledge retention and engagement. *Journal of Educational Computing Research, 60*(5), 1154–1182.

2. Boers, F. (2021). *Teaching and learning vocabulary: Perspectives for the 21st century*. Routledge.

3. Bowers, J. S., & Kirby, S. E. (2020). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing, 33*(3), 553–585.

4. Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 51–57.

5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

6. Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine...for now*. Viking.

7. Elgort, I. (2023). Technology-mediated vocabulary development (TMVD): A comprehensive framework. *Language Learning & Technology, 27*(1), 1–24.

8. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology, 22*(3), 3–20.

9. Hug, T. (2017). *Microlearning: Emerging concepts, practices, and technologies after e-learning*. Innsbruck University Press.

10. Hunt, R. R., & Worthen, J. B. (2006). *Distinctiveness and memory*. Oxford University Press.

11. Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 12–19.

12. Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2023). Mobile-assisted language learning and the personalization of vocabulary input: A user-centered design approach. *CALICO Journal, 40*(2), 145–167.

13. Lister, M. (2023). The neuroscience of gamification in education: A review. *Educational Research Review, 39*, 100536.

14. Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

15. Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

16. Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

17. Qin, J., & Zhang, Y. (2021). The effects of dictogloss tasks on L2 vocabulary learning: A multidimensional perspective. *Language Teaching Research*. Advance online publication.

18. Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science, 1*(3), 181–210.

19. Schmitt, N. (2020). *Understanding vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.

20. Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2018). *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*. Routledge.

21. Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 29–47). Cambridge University Press.

22. Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development, 68*(1), 1–16.

23. Ullman, M. T. (2020). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. In A. Pellicer-Sánchez & M. T. Schmitt (Eds.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 45–61). Routledge.

24. Wong, S. W. L., & Lim, J. M. H. (2023). The neural correlates of retrieval-based learning of vocabulary in a second language: An fMRI study. *NeuroImage, 270*, 119953.

25. Yang, C., Luo, L., & Li, S. (2022). The synergistic effects of spaced repetition and retrieval practice on second language vocabulary learning: An fMRI study. *Neuropsychologia, 177*, 108413.

Література:

1. Bhuiyan, T., & Agrawal, A. (2022). Microlearning in the digital age: A systematic review of its impacts on knowledge retention and engagement. *Journal of Educational Computing Research, 60*(5), 1154–1182.

2. Boers, F. (2021). *Teaching and learning vocabulary: Perspectives for the 21st century*. Routledge.

3. Bowers, J. S., & Kirby, S. E. (2020). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing, 33*(3), 553–585.

4. Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 51–57.

5. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

6. Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine...for now*. Viking.

7. Elgort, I. (2023). Technology-mediated vocabulary development (TMVD): A comprehensive framework. *Language Learning & Technology, 27*(1), 1–24.

8. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology, 22*(3), 3–20.

9. Hug, T. (2017). *Microlearning: Emerging concepts, practices, and technologies after e-learning*. Innsbruck University Press.

10. Hunt, R. R., & Worthen, J. B. (2006). *Distinctiveness and memory*. Oxford University Press.

11. Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 12–19.

12. Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2023). Mobile-assisted language learning and the personalization of vocabulary input: A user-centered design approach. *CALICO Journal, 40*(2), 145–167.

13. Lister, M. (2023). The neuroscience of gamification in education: A review. *Educational Research Review, 39*, 100536.

14. Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.

15. Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge University Press.

16. Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

17. Qin, J., & Zhang, Y. (2021). The effects of dictogloss tasks on L2 vocabulary learning: A multidimensional perspective. *Language Teaching Research*. Advance online publication.

18. Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science, 1*(3), 181–210.

19. Schmitt, N. (2020). *Understanding vocabulary acquisition*. Cambridge University Press.

20. Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2018). *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*. Routledge.

21. Sweller, J. (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory* (pp. 29–47). Cambridge University Press.

22. Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development, 68*(1), 1–16.

23. Ullman, M. T. (2020). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. In A. Pellicer-Sánchez & M. T. Schmitt (Eds.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 45–61). Routledge.

24. Wong, S. W. L., & Lim, J. M. H. (2023). The neural correlates of retrieval-based learning of vocabulary in a second language: An fMRI study. *NeuroImage, 270*, 119953.

25. Yang, C., Luo, L., & Li, S. (2022). The synergistic effects of spaced repetition and retrieval practice on second language vocabulary learning: An fMRI study. *Neuropsychologia, 177*, 108413.

UDK 377

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1137-1149

Mukan Nataliya Vasylivna Sc.D., Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Bodnar Mariia Ihorivna PhD., Deputy Director of the Don Ivan Bosco Youth Educational Center, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-7595-6467

Chubinska Nataliia Bohdanivna PhD., Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv,https://orcid.org/0000-0002-4803-2453

MODELLING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN AUTOMOTIVE TRANSPORT VIA INFORMATION TECHNOLOGIES

Abstract. The article substantiates a conceptual model for developing professional competence in future automotive transport specialists through the use of information technologies. This model is based on the integration of contemporary methodological approaches and principles of vocational education. Modeling is presented as an effective tool of scientific inquiry that enables the study of complex objects, processes, and phenomena in simplified form, while also forecasting the development of professional qualities. The model comprises five structural components: target, methodological, theoretical-pedagogical, practical-empirical, and outcome, each contributing to the integrity and effectiveness of the educational process. The target component defines the purpose of training specialists in accordance with labor market demands and educational levels. The methodological block includes learner-centered, competence-based, practice-oriented, systemic, integrative, and activity-based approaches, along with general didactic and specific instructional principles. The theoretical-pedagogical block outlines pedagogical conditions for competence formation, including the use of information technologies and the modernization of teaching methods and tools. The practical-empirical block presents instructional developments that support the implementation of the model in educational settings. Professional competence is formed through three progressive stages: the motivational stage focuses on developing professional motivation; the cognitive-learning stage emphasizes knowledge and skill

acquisition; and the operational-activity stage involves testing professional abilities in real-world conditions. Effectiveness is assessed using cognitive, motivational, operational, and personal criteria, which help determine the learner's readiness for professional activity. The proposed model promotes professional preparedness, workplace adaptation, career development, and self-realization in the automotive transport sector.

Keywords: professional competence, modeling, information technologies, automotive transport specialist, professional education, methodological approaches, didactic principles, formation stages.

Мукан Наталія Василівна д. пед. н., професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Боднар Марія Ігорівна PhD, заступник директора Молодіжного навчального центру імені Святого Івана Боско, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-7595-6467

Чубінська Наталія Богданівна к. пед. н., доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-4803-2453

МОДЕЛЮВАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті обґрунтовано концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з автомобільного транспорту засобами інформаційних технологій, що базується на інтеграції сучасних методологічних підходів і принципів професійної освіти. Моделювання розглядається як ефективний засіб наукового пізнання, що дозволяє досліджувати складні об'єкти, процеси та явища у спрощеній формі, а також прогнозувати розвиток професійних якостей майбутніх фахівців. У межах моделі виокремлено п'ять структурних компонентів: цільовий, методологічний, теоретико-педагогічний, практико-емпіричний та результативний, кожен з яких виконує важливу функцію у забезпеченні цілісності та ефективності освітнього процесу. Цільова складова визначає мету підготовки фахівців з урахуванням вимог ринку праці та рівнів професійної освіти.

Методологічний блок охоплює особистісно орієнтований, компетентнісний, практико-орієнтований, системний, інтегративний і діяльнісний підходи, а також загальнодидактичні та спеціальні принципи навчання. Теоретико-педагогічний блок містить педагогічні умови формування компетентності, зокрема використання інформаційних технологій, оновлення методів і засобів навчання. Практико-емпіричний блок представлений навчально-методичними розробками, що сприяють реалізації моделі в освітньому середовищі.

Формування професійної компетентності здійснюється поетапно: мотиваційний етап спрямований на розвиток професійної мотивації; навчально-пізнавальний – на засвоєння знань і вмінь; операційно-діяльнісний – на апробацію професійних навичок у реальних умовах. Ефективність підготовки оцінюється за когнітивним, мотиваційним, діяльнісним та особистісним критеріями, що дозволяє визначити рівень готовності здобувача освіти до професійної діяльності. Запропонована модель сприяє формуванню фахової готовності, адаптації до виробничих умов, професійному розвитку та самореалізації майбутніх фахівців у сфері автомобільного транспорту.

Ключові слова: професійна компетентність, моделювання, інформаційні технології, фахівець з автомобільного транспорту, професійна освіта, методологічні підходи, дидактичні принципи, етапи формування.

Problem statement. Modeling is one of the most effective and widely used tools of contemporary scientific inquiry, actively employed across diverse fields of knowledge: from technical and natural sciences to the social and humanistic disciplines. Its popularity stems from the model's capacity to reproduce the essential characteristics of the object under investigation, enabling analysis, forecasting, and optimization without the need for direct intervention in the object itself. Through modeling, it becomes possible to study complex systems, processes, or phenomena with a high degree of accuracy and comprehensiveness, while also ensuring efficiency and cost-effectiveness, particularly in cases where direct research may be impractical, prohibitively expensive, or potentially hazardous. Modeling acquires particular value when the object of study does not yet exist in material form but is intended for future development. In such cases, the model functions as a conceptual prototype, allowing researchers to evaluate various implementation scenarios, anticipate potential challenges, and determine optimal parameters and modes of operation during the design phase. Thus, modeling serves not only as a tool for analytical exploration but also as a mechanism for constructing new knowledge, technologies, and objects, thereby contributing to the innovative advancement of science and practice.

In the context of professional education, especially in the training of automotive transport specialists, modeling plays a crucial role in the development of professional competence. It enables students to master complex technical processes, explore the functioning of systems and mechanisms within virtual environments, and cultivate skills in analysis, design, and decision-making. The integration of information technologies into modeling opens new avenues for interactive learning, enhances student motivation, and increases the overall effectiveness of the educational process.

Analysis of recent research and publications. In general, "a model is an artificially created object, such as a diagram, drawing, logical-mathematical symbolic formula, physical construction, etc., which, as a process analogous to the object under study, reflects in a simpler, more compact form the structure, features, and interrelations among the components of the studied object or process, the direct investigation of which may be associated with certain difficulties, higher financial costs, or may simply be inaccessible, while at the same time simplifying the procedure for obtaining data about the subject, phenomenon, or process of interest" [3, p. 70].

Yu. Kozlovskyi emphasizes that "in modeling the dynamic scientific activity of higher education institutions, it is necessary to ensure an optimal balance between realities (planning, reporting, commissioned research topics) and conditions for effectiveness (creative freedom, consideration of the researcher's personality traits, actual capabilities, and available time for scientific work)" [2, p. 56].

The purpose of the modeling method is seen in several key directions: "classification and generalization of theory through mediated cognition of a substitute object, or model of the analyzed phenomenon; verification of the completeness and value of theoretical representations regarding the studied phenomena; acquisition of data on various aspects of system functioning as a whole and its individual components; investigation of the duration of system behavior under the influence of external and internal disturbances; and exploration of the dependence of final system outcomes on its characteristics" [1, p. 76].

The development of a model for forming professional competence in future automotive transport specialists via information technologies requires the application of theoretical and methodological approaches to reveal the content and key features of the research. We concur with the view that "modeling is the study of cognitive objects through their models; the construction and examination of models of real-world objects, processes, or phenomena with the aim of explaining these phenomena, as well as predicting those of interest to the researcher" [5, p. 20].

The purpose of the article is to substantiate and present a model for the development of professional competence among automotive transport specialists within the framework of the vocational education system.

Presentation of the main material. In examining the concept of modeling, H. Tymoshko analyzes it as a research method that possesses not only a cognitive function but also a formative one, since the model serves not merely as a tool of knowledge acquisition but also as a prototype of new states of the modeled object [7]. A distinctive feature that sets the model apart from other forms of abstraction is its nature as a scientific abstraction, in which the essential relationships of the object are highlighted and fixed in visual and descriptive connections among material or symbolic elements. It represents a unique unity of the particular and the general, wherein the general and essential aspects are foregrounded.

Another important characteristic of this method is its applicability to both empirical and theoretical research. Moreover, in theoretical investigations, modeling performs a predictive function, which is of particular significance in the field of pedagogy. One of the most critical features of the modeling method is its universality, manifested in its capacity to be employed not only at specific stages of the research process but throughout its entire duration.

To develop a model for the formation of professional competence among future automotive transport specialists through the use of information technologies, a descriptive model is proposed. It is important to recall that a review of definitions of professional competence in this field allows us to interpret it as an integrated personal attribute characterized by a clear motivation for professional activity, a defined scope of acquired knowledge, well-developed skills and abilities, a drive for experiential learning, and relevant personal and professional qualities that determine the individual's capacity to effectively perform professional functions within the automotive transport sector.

Drawing on the experience of leading domestic and international scholars, the results of pedagogical literature analysis, and reflection on practical experience, we have identified the following structural components of the model for developing professional competence in future automotive transport specialists: the target component (goal), the methodological block, the theoretical-pedagogical block, the practical-empirical block, and the outcome component (expected result).

Let us characterize the target component. This element defines the overarching goal and specific objectives of preparing future automotive transport specialists through information technologies, namely, the formation of their professional competence. The model encompasses various levels of education, including vocational (technical and vocational), professional pre-tertiary, and higher education.

Accordingly, the stated goal can be achieved through the implementation of specific tasks, namely: the development of professional competence in future automotive transport specialists through the use of information technologies in alignment with labor market requirements; the enhancement of professional competence by integrating related competencies into a unified professional framework; and the cultivation of motivation for self-directed learning and personal development in the field of information technologies, driven by the demands of contemporary society.

The methodological block of the proposed model encompasses the theoretical and methodological approaches to the formation of professional competence in future automotive transport specialists through digital means. It also outlines the core principles and essential requirements for their professional qualification.

The foundation for developing professional competence in this context is based on a set of methodological approaches, among which the following are distinguished: the personality-centered approach, which emphasizes individual development and autonomy; the competency-based approach, which focuses on measurable outcomes and alignment with professional standards; the practice-oriented approach, which ensures the integration of theory with real-world application; the systemic approach, which promotes coherence and inter-connection among educational components; the integrative approach, which facilitates interdisciplinary synthesis; and the activity-based approach, which fosters purposeful action and adaptability in professional contexts.

The principles guiding the formation of professional competence in future automotive transport specialists through information technologies are categorized into general and specific types. Among the general principles, particular emphasis is placed on scientific validity, systematicity and consistency, awareness and active engagement, visual representation, humanization, durability of knowledge acquisition, openness and variability. These principles serve as foundational pedagogical norms that ensure the integrity and effectiveness of the educational process. The specific principles include those of innovative activity, informa-tization, integration of teaching methods, practical orientation, individualization, and collaboration. These principles reflect the contemporary demands of professional education and the dynamic nature of professional training in the automotive transport sector.

The effectiveness of learning is primarily determined by the educator’s creative implementation of these principles within the framework of didactic requirements. The development of such principles is influenced not only by pedagogical factors but also by broader social, philosophical, logical, and psychological patterns. As regulatory norms of educational practice, teaching

principles, despite their general nature, are shaped by the goals of education, the current state of scientific and instructional development, and are applicable across all levels and stages of learning, in any pedagogical context. They constitute a system of essential requirements for the educational process, the implementation of which facilitates the successful achievement of learning objectives and the holistic development of the individual [8].

The outlined sequence of didactic theses corresponds to the logical progression of a teacher's actions, from setting the goals and objectives of the educational process to monitoring its outcomes.

In shaping the content of education, scholars emphasize the use of both general didactic and subject-specific principles. Among the general didactic principles, the author identifies the following: scientific validity, integrity and interrelation between theory and practice, teaching and education, systematicity and consistency, accessibility, visual representation, strength of acquired knowledge, skills, and abilities, emotional engagement and humanization of learning, and the interconnection between the essence, objectives, instructional forms, and methods [6, pp. 261-262].

These general didactic principles serve as the foundation for teaching all subjects and are intended to regulate the organization of the learning process at various stages. By applying these principles, the foundations of specialized teaching methodologies are developed, and the approaches to teaching specific subjects are refined, taking into account their unique characteristics. The norms of instructional principles must also be considered when designing textbooks and educational materials.

The principle of goal orientation is implemented through the alignment of educational content, instructional forms, and organizational methods with the core objectives of vocational and specialized secondary institutions, as well as with the curriculum and professional training programs. The principle of systematicity and consistency is realized through the strict and logical sequencing of educational material, both within the curriculum and in the methods of knowledge transmission to learners, and through the progressive acquisition of knowledge, skills, and competencies, accompanied by their practical application.

The principle of connecting education with real life implies a professional orientation of the entire educational process. As for the principle of integration, it involves the simultaneous use of diverse forms and methods of teaching general and specialized disciplines to address professional and socially significant challenges. The principle of scientific validity ensures that the content of professional training for future automotive transport specialists through information technologies corresponds to the current state of scientific and technological advancement. This principle must possess scientific rigor to reveal

the foundational theories and concepts of the automotive transport sector and presupposes integration with future development trajectories. Moreover, it defines the requirements for curricula, syllabi, and instructional tools, and promotes the establishment of stable links between educational content and scientific research.

The principle of systematicity and consistency also determines the clarity and coherence of the educational process, as well as the alignment of professional education content with its forms, methods, and the intellectual capabilities of students, supporting the development of their cognitive domain. The educator's activity is directed toward presenting instructional material that builds upon previously acquired knowledge and considers both intra-disciplinary and interdisciplinary connections.

The principle of consciousness and active engagement in learning entails the use of a deliberate and creative approach to studying professional disciplines, through analysis, synthesis, induction, deduction, and generalization, motivated learning, and the application of rational instructional techniques. It also involves qualitative monitoring of knowledge acquisition and the adjustment of learning outcomes.

The principle of visual representation emphasizes the visualization of educational content through the demonstration of concrete examples, particularly mechanisms, units, and systems of transport vehicles, as well as maintenance tools, which enhance memorization and comprehension.

The principle of humanization creates conditions for the development of learners' best qualities, creative potential, and inner world. "The primary moral quality of a modern educator is humanism, understood as the recognition of the human being as the highest value. A humane attitude on the part of the teacher is manifested in interest in the student's personality, empathy, offering advice and support in difficult life situations, recognition of students' merits, and a demanding approach to their professional development" [4, p. 281].

An essential aspect of organizing the educational process is the application of the principle of durability in knowledge acquisition, which represents the final stage in mastering new knowledge, skills, and abilities. As a result, learners are able to confidently apply their professional knowledge in both academic and practical contexts. In the process of developing professional competence in future automotive transport specialists through information technologies, this principle ensures the conscious assimilation of professional knowledge, concepts, methods, and laws, as well as the construction of meaningful connections that support mastery of the chosen profession.

Equally important is the application of the principle of openness and variability, which involves designing the content of professional education through the use of diverse methods, forms, and tools for organizing the

educational process, including critical reflection. Specific principles reflect the unique features of innovative activity, particularly the use of "innovative" information, informatization, the integration of traditional and active learning methods, the practical orientation of the educational process, individual creativity, and collaborative partnership.

The theoretical and pedagogical block of the proposed model incorporates substantiated pedagogical conditions for the formation of professional competence in future automotive transport specialists through information technologies. These include: the use of information technologies as a means of developing professional competence in accordance with labor market demands; the justification of methodological approaches and principles for the development of basic, specialized, and integral competencies through digital tools; and the modernization of teaching methods, forms, and resources in light of advancements in information technologies.

To implement the proposed methodological theses for developing professional competence in future automotive transport specialists through information technologies, it is essential to delineate the key stages of this process. These include the motivational stage, the cognitive-learning stage, and the operational-activity stage.

The formation of professional competence is carried out in a phased manner, with each stage involving clearly defined tasks, content, and expected outcomes.

The motivational stage is aimed at cultivating conscious professional motivation among future specialists in automotive transport. It focuses on developing interest, identifying aptitudes, enhancing abilities relevant to the chosen profession, and internalizing social and professional value orientations through both theoretical and practical training. The outcome of this initial stage is a deliberate orientation toward the selected profession, a well-formed motivation for professional activity and self-realization within contemporary socio-professional production contexts, and a positive attitude toward key aspects of future professional engagement and interpersonal communication within professional groups.

During the cognitive-learning stage, the educational process integrates theoretical and practical instruction designed to facilitate mastery of a system of functional knowledge. It promotes the conscious application of developed skills and abilities, as well as the execution of professional tasks, including the use of interaction and communication strategies to solve educational and professional challenges.

The result of this second stage is the formation of the cognitive component of holistic professional activity in future automotive transport specialists.

The operational-activity stage involves the creation of situations that require future automotive transport specialists to solve professional tasks, fostering their readiness for flexible and adaptive responses to challenges of social interaction within professional contexts. This stage aims to achieve a high level of operational-activity competence as part of broader socio-professional readiness. It is realized through the student's self-testing as a professional in real-world conditions during industrial practice, including the use of modern equipment and advanced production technologies. The outcome of this third stage is the future specialist's preparedness for successful self-realization in professional activity, the ability to solve both typical and atypical professional tasks, and the capacity to build effective relationships within professional teams.

The practical-empirical block of the proposed model includes specific instructional and methodological developments, as well as examples of how professional competence in future automotive transport specialists can be formed through information technologies. These resources serve as applied tools for implementing the model in educational settings.

The outcome component of the model reflects the future specialist's readiness for professional practice in the automotive transport sector, which is directly dependent on their level of professional competence. Professional readiness is understood as an individual trait manifested in a positive self-assessment of one's capability for future professional activity and a genuine desire to engage in such activity upon graduation. It enables young professionals to effectively perform their professional functions, apply acquired knowledge and experience, and overcome unforeseen challenges. Professional readiness is a decisive factor in ensuring a graduate's smooth adaptation to workplace conditions, further professional development, skill enhancement, and self-realization within the chosen field.

The effectiveness of preparing future automotive transport specialists for innovative professional activity through information technologies is assessed using a set of performance criteria, which serve as indicators of the overall outcome. These criteria include cognitive, motivational, operational, and personal dimensions.

The cognitive criterion is evaluated by measuring the level of mastery of knowledge related to the structure and operating principles of vehicles and their individual components; methods of servicing and adjusting key automotive units and systems; knowledge of traffic regulations, conditions and procedures for transporting passengers and cargo; understanding the structure and purpose of testing installations and control-measuring devices; awareness of the periodicity and scope of technical maintenance; and familiarity with the procedures for preparing accounting, reporting, and planning documentation.

The motivational criterion is assessed by identifying the learner's desire to work in automotive service centers, technical maintenance stations, and other enterprises within the sector; their need to study advanced diagnostic and repair technologies; their awareness of the importance of acquiring professional knowledge, skills, and essential qualities; their aspiration for full self-realization in professional activity; and their drive toward professional engagement and initiative.

The operational criterion involves determining the level of proficiency in vehicle diagnostics, including the diagnosis of its units and systems followed by fault elimination; the ability to perform various types of technical maintenance; the capacity to operate vehicles of categories "B" and "C"; and the competence in preparing accounting, reporting, and planning documentation.

According to the personal criterion, the evaluation of future automotive transport specialists encompasses their knowledge, skills, and abilities related to maintaining safe working conditions and adhering to sanitary standards; managing their emotional state (composure and self-control); demonstrating a sense of duty and personal responsibility; punctuality and timeliness (compliance with operational norms and deadlines); diligence, accuracy, and consistency in work; the ability to establish interpersonal relationships within a team; the capacity to persuade and justify chosen actions; proficiency in professional terminology; and familiarity with abbreviations commonly used in industrial communication.

To effectively diagnose and assess the formation of professional competence, it is necessary to develop a set of criteria and diagnostic tools. We propose distinguishing three levels of readiness among future automotive transport specialists trained through information technologies: low level (indicates an insufficient degree of readiness for independent reproductive activity. Learners at this level struggle to apply knowledge and skills without external guidance; sufficient level (reflects the student's ability to engage in reproductive professional activity using established technical solutions and performing tasks according to predefined technological algorithms); high level (characterizes the future specialist's readiness for productive professional activity, including the ability to evaluate and regulate their own performance based on previously acquired knowledge, well-developed skills, and practical experience). This tiered approach enables a nuanced assessment of learners' preparedness for real-world professional challenges and supports targeted pedagogical interventions.

The successful acquisition of professional competence is assessed through direct methods such as testing, performance on control tasks, completion of practical and laboratory assignments, and participation in industrial placements.

However, it is essential to evaluate not only the integral indicator of a future automotive transport specialist's readiness for professional activity, but also the individual components that constitute this competence.

Conclusions. The conducted study substantiates the relevance and effectiveness of modeling as a methodological tool for developing professional competence in future automotive transport specialists through the integration of information technologies. Modeling enables the simulation of complex professional tasks, facilitates interdisciplinary synthesis, and supports the formation of key competencies in a structured, phased manner.

The proposed conceptual model includes five interrelated components: target, methodological, theoretical-pedagogical, practical-empirical, and outcome, which collectively ensure the integrity and adaptability of the educational process. The implementation of this model is grounded in a set of general and specific didactic principles, including scientific validity, systematicity, integration, humanization, and practical orientation, which reflect both pedagogical traditions and the demands of modern professional education.

The formation of professional competence is realized through three progressive stages: motivational, cognitive-learning, and operational-activity. Each stage is characterized by specific objectives, content, and expected outcomes, contributing to the holistic development of the learner's readiness for professional practice. Assessment of competence formation is based on four criteria (cognitive, motivational, operational, and personal), each of which reflects a distinct dimension of professional readiness. The model also introduces three levels of preparedness (low, sufficient, high), allowing for differentiated evaluation and targeted pedagogical support.

Ultimately, the modeling of professional competence formation of automotive transport industry specialists via the integration of information technologies enhances the quality, accessibility, and innovation potential of professional training. the integration of information technologies equips future specialists with the knowledge, skills, and personal attributes necessary for successful adaptation and self-realization in the dynamic environment of the automotive transport industry.

References:

1. Vazhynskyi S. E., Shcherbak T. I. Metodyka ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk [Methods and organization of scientific research: textbook]. Sumy, Ukraina: Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka, 2016. 260 s. [in Ukrainian].

2. Kozlovskyi Yu. Modeliuvannia naukovoi diialnosti vyshchoho navchalnoho zakladu na osnovi synerhetychnoho pidkhodu [Modeling scientific activity of a higher education institution based on the synergetic approach]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. 2013. Vyp. 3. S. 51–59. [in Ukrainian].

3. Lopatiev A. O. Modeliuvannia yak metodolohiia piznannia [Modeling as a methodology of cognition]. Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia. 2007. Vyp. 8. S. 4–10. [in Ukrainian].

4. Moiseiuk N. Pedahohika: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Pedagogy: textbook for university students]. Kyiv: Kondor, 2007. 656 s. [in Ukrainian].

5. Sabatovska I. S., Kaidalova L. H. Modeliuvannia diialnosti fakhivtsia: navchalnyi posibnyk [Modeling professional activity: textbook]. Kharkiv: NFaU, 2014. 180 s. [in Ukrainian].

6. Strelnikov V., Leiko S. Zahalno-dydaktychni pryntsypy formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-budivel′nykiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [General didactic principles of forming mathematical competence of future civil engineers in the process of professional training]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia: Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 14. S. 260–266. [in Ukrainian].

7. Tymoshko H. M. Orhanizatsiina kultura kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: teoriia i praktyka: monohrafiia [Organizational culture of the head of a general education institution: theory and practice: monograph]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2014. 592 s. [in Ukrainian].

8. Chaika V. M. Osnovy dydaktyky [Fundamentals of didactics]. Kyiv: Akademvydav, 2011. 240 s. [in Ukrainian].

Література:

1. Важинський С. Е., Щербак Т. І. *Методика та організація наукових досліджень: навчальний посібник.* Суми, Україна: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2016. 260 с.

2. Козловський Ю. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу на основі синергетичного підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2013. Вип. 3. С. 51-59.

3. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання.* 2007. Вип. 8. С. 4-10.

4. Мойсеюк, Н. *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* Київ: Кондор. 2007. 656 с.

5. Сабатовська І. С., Кайдалова Л. Г. (2014). *Моделювання діяльності фахівця: навчальний посібник.* Харків: НфаУ. 2014. 180 с.

6. Стрельніков В., Лейко С. Загально-дидактичні принципи формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 14. С. 260-266.

7. Тимошко Г. М. *Організаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу: теорія і практика: монографія.*Ніжин:Видавець ПП Лисенко М.М. 2014. 592 с.

8. Чайка, В. М. *Основи дидактики.* Київ: Академвидав. 2011. 240 с.

УДК 61:001.4:378

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1150-1162

Абрамович Вероніка Євгеніївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/ 0000-0001-8257-2683.

Нагачевська Світлана Анатоліївна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м.Одеса, https://orcid.org/0009-0008-3415-5787.

Самойленко Тетяна Олександрівна старший викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м.Одеса, https://orcid.org/0009-0001-8874-3831.

Нетребчук Любов Миколаївна старший викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0000-0952-2882.

Пислар Тетяна Петрівна старший викладач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов, Одеський національний медичний університет, м.Одеса, https://orcid.org/0009-0000-4959-0804.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ШЛЯХИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З ЛАТИНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ У НАВЧАННІ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Анотація. У статті висвітлено міждисциплінарні підходи до інтеграції латинської та англійської мов у процесі формування медичної термінологічної компетентності студентів медичних університетів. Зазначено, що традиційна ізольованість мовних курсів призводить до фрагментарності термінологічних знань і ускладнює створення цілісної когнітивної системи медичних понять. Теоретичною базою дослідження виступають принципи постнекласичної освітньої парадигми, когнітивно-комунікативного підходу та предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).

Метою статті є теоретичне обґрунтування і розроблення моделі когнітивно-семантичної інтеграції латинської та англійської мов. У роботі

описано основні структурні блоки моделі: аналітичний (етимологічний і морфемний аналіз термінів), інтеграційний (зіставлення латинських і англійських терміноелементів), комунікативний (застосування термінів у клінічних ситуаціях) та рефлексивний (ведення індивідуальних глосаріїв і мовних журналів).

Особливу увагу приділено практичній реалізації інтеграції через систему навчальних завдань. Ефективними визнано етимологічні карти, що відображають логічні зв'язки між латинськими та англійськими морфемами, контекстуальні вправи, у яких терміни вживаються у фрагментах клінічних історій, моделювання діалогів «лікар–пацієнт», а також навчання на основі клінічних випадків.

Такі форми забезпечують когнітивну активність студентів, сприяють розумінню морфемної структури терміна і формують навички професійного мовлення.

Окремо розкрито потенціал технології CLIL як інструменту поєднання мовного та фахового змісту. Завдяки цьому студенти опановують медичну термінологію не лише на рівні перекладу, а й у процесі вирішення клінічних завдань англійською мовою, що забезпечує автентичність навчання.

Наголошено на важливості цифрової інтеграції, яка реалізується через інтелект-карти, інтерактивні глосарії та корпусні ресурси, що дозволяють візуалізувати семантичні зв'язки між латинськими й англійськими термінами.

Результати дослідження свідчать, що інтеграція латинської та англійської мов сприяє формуванню термінологічної свідомості, розвитку когнітивної гнучкості, підвищенню рівня професійної комунікації та міжкультурної компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: постнекласична парадигма, медична термінологія, латинська мова, англійська мова, міждисциплінарна інтеграція, когнітивно-семантичний підхід, CLIL, цифрові технології.

Abramovych Veronika Yevheniivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/ 0000-0001-8257-2683.

Nagachevska Svitlana Anatoliivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0009-0008-3415-5787.

Samoilenko Tetiana Oleksandrivna Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0009-0001-8874-3831

Netrebchuk Liubov Mykolaivna Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0009-0000-0952-2882.

Pyslar Tetiana Petrivna Senior Lecturer at the Department of Philosophy, Bioethics and Foreign Languages, Odesa National Medical University, Odesa, https://orcid.org/0009-0000-4959-0804.

INTERDISCIPLINARY PATHWAYS FOR INTEGRATING KNOWLEDGE OF LATIN AND ENGLISH IN MEDICAL TERMINOLOGY TEACHING

Abstract. The article explores interdisciplinary approaches to integrating Latin and English in the process of developing medical terminological competence among students of medical universities. It emphasises that the traditional separation of language courses leads to fragmented terminological knowledge and prevents the formation of a coherent cognitive system of medical concepts. The research is based on the principles of the post-nonclassical educational paradigm, the cognitive-communicative approach, and Content and Language Integrated Learning (CLIL). The purpose of the study is to substantiate and describe a model of cognitive-semantic integration of Latin and English in medical education. The proposed model includes analytical (etymological and morphemic analysis of terms), integrative (comparison of Latin and English term elements), communicative (application of terms in clinical discourse), and reflective (individual glossaries and learning journals) components.

The article provides detailed examples of integrative learning tasks: etymological maps that illustrate semantic links between morphemes, contextual exercises based on fragments of clinical histories, simulated doctor–patient dialogues, and case-based learning activities combining linguistic and medical problem-solving. These forms of work enhance cognitive engagement, deepen understanding of term structure, and develop professional communication skills.

The potential of CLIL technology is highlighted as an effective tool for combining linguistic and professional knowledge. This approach enables students to acquire medical terminology not only through translation but also through meaningful use in clinical and communicative contexts, thus ensuring authenticity of learning.

The study also emphasises the role of digital integration tools such as mind maps, interactive glossaries, and corpus-based resources, which facilitate the visualisation of semantic links between Latin and English terminology.

The findings demonstrate that the integration of Latin and English contributes to the development of terminological awareness, cognitive flexibility, professional linguistic competence, and intercultural readiness of future medical professionals.

Keywords: post-nonclassical paradigm, medical terminology, Latin language, English for medical purposes, interdisciplinary integration, cognitive-semantic approach, CLIL, digital technologies.

Постановка проблеми. У сучасній системі медичної освіти знання професійної термінології є однією з ключових складових підготовки майбутнього лікаря. Складність полягає у тому, що медичний термін — це не просто слово чи знак, а результат тривалої еволюції понять, який акумулює знання з латинської, грецької та англійської мов. Попри це, у більшості навчальних планів латинська та англійська мови викладаються відокремлено, що зумовлює фрагментарність термінологічної компетентності студентів і ускладнює формування єдиної когнітивної системи понять.

Проблема браку міждисциплінарної інтеграції проявляється у відсутності системного підходу до аналізу спільних етимологічних, морфологічних та семантичних структур термінів. У результаті здобувачі опановують лексичний матеріал переважно механічно, без усвідомлення внутрішньої логіки побудови медичних термінів. Це, своєю чергою, ускладнює не лише запам'ятовування, а й належне вживання термінів у професійному контексті.

Інтеграція латинської та англійської мов у навчанні медичної термінології сприяє формуванню термінологічної свідомості – здатності розпізнавати, інтерпретувати й осмислювати терміни як систему смислів, а не як набір лексичних одиниць. Такий підхід відповідає принципам постнекласичної освітньої парадигми, де знання постає не як результат трансляції, а як процес когнітивного співконструювання [1]. Отже, міждисциплінарна координація латинського й англійського компонентів стає не лише дидактично доцільною, а й методологічно необхідною умовою розвитку професійно орієнтованої мовної освіти у медичних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняному науковому дискурсі розглядаються різноманітні шляхи реалізації принципів постнекласичної освітньої парадигми у мовній підготовці медичного спрямування. Зокрема, доцільність інтегративного міждисциплінарного підходу у формуванні комунікативної компетенції

обґрунтовується у працях Гуменної І. Р., Нахаєвої Я. М., Шацького В. В. [2], Максимчук Л. В., Куценко Н. П., Вонсович Ю. В., Волкової Т. О., Зубченко Ю. П., Вайнагій Т. М. та ін. Пилипів О. Г., Пилипів Л. І. та Сапса Н. Б. [3] розглядають міждисциплінарну інтеграцію у викладанні латинської та англійської мов у медичних ЗВО як цілісний процес, що передбачає чітке формулювання спільних завдань, використання інноваційних і порівняльних методик, етимологічний аналіз термінів, міжкафедральну співпрацю та оновлення навчально-методичного забезпечення.

Серед основних напрямів модернізації освітніх програм з латинської мови та медичної термінології дослідники [4] виокремлюють також інтеграцію з клінічними дисциплінами, використання цифрових технологій, формування міждисциплінарного підходу та розширення міжнародного контексту навчання. Такий підхід передбачає поєднання латинської мови з практичними клінічними завданнями, застосування інтерактивних платформ і мобільних ресурсів, залучення курсів медичного перекладу та використання англомовних матеріалів для поглиблення знань у сфері міжнародної термінології.

Водночас у сучасних дослідженнях акцентується на важливості когнітивно-семантичного аналізу медичних термінів [5; 6; 7; 8 тощо], впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL – content and language integrated learning) [9; 10; 11], розвитку цифрової та міжкультурної компетентності студентів [12; 13; 14], й загалом – гармонізації професійної медичної і лінгвістичної підготовки з вимогами європейського освітнього простору [15].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та описати моделі інтеграції латинської та англійської мов у процесі формування медичної термінологічної компетентності. Відповідно до мети, було визначено наступні **завдання**: 1) обґрунтувати принципи інтеграції знань з латинської та англійської мов у навчанні медичної термінології; 2) розробити модель когнітивно-семантичної інтеграції; 3) визначити шляхи реалізації розробленої моделі у практиці медичних ЗВО.

Виклад основного матеріалу.

Міждисциплінарність у медичній освіті розглядається не лише як методичний прийом, а як інтегративна парадигма навчання, що забезпечує цілісність знань і професійного мислення. У викладанні мовного матеріалу цей принцип дозволяє подолати межі окремих дисциплін, створюючи умови для формування єдиної термінологічної системи на основі когнітивно-семантичних зв’язків між латинськими та англійськими одиницями.

Інтеграція двох мов сприяє тому, що студенти починають сприймати термін не як ізольоване слово, а як знакову структуру, в якій відображено

логіку медичної науки. Такий підхід забезпечує не лише знання етимології, а й розуміння семантичної мотивації терміна, що є необхідною передумовою для професійної грамотності майбутнього лікаря. Теоретичною основою інтегрованого навчання є концепція когнітивно-комунікативної діяльності, згідно з якою засвоєння мови відбувається через мисленнєву діяльність, спрямовану на осмислення реалій професійного світу. Це дає змогу поєднати знання з лінгвістики, когнітивної психології, педагогіки та медичних наук у спільному освітньому полі.

Медична термінологія є прикладом унікальної мовної системи, у якій історичний латинський шар взаємодіє з сучасним англійським лексичним рівнем. Латинська мова виступає базою для етимологічного ядра термінів (anatomia, musculus, arteria), тоді як англійська – як мова актуальної комунікації у сфері медицини. Більшість англомовних термінів формуються шляхом поєднання латинських і грецьких морфем із сучасними англійськими словотвірними моделями (наприклад: cardiology, neuropathic, subcutaneous).

Відтак засвоєння латинських основ створює когнітивний каркас для розуміння англомовних термінів, а зіставлення морфемних структур сприяє формуванню системного мислення студента.

Інтеграція навчальних курсів дозволяє перенести знання з латинської мови до англомовного контексту – від граматичної та морфологічної ідентифікації до професійного вживання.

Інтегрований підхід ґрунтується на когнітивно-семантичній взаємодії двох мовних систем. Латинська мова забезпечує “вертикальну” структуру терміна (етимологічну й морфологічну глибину), тоді як англійська — “горизонтальну” (прагматичне вживання в реальних комунікативних ситуаціях). Таким чином, термінологічне поняття розглядається не лише як мовна форма, а як когнітивна модель, що поєднує філологічні, логічні та професійні компоненти знання.

Когнітивно-семантична інтеграція реалізується у навчальному процесі через три основні рівні:

Морфемно-аналітичний (етимологічна реконструкція – виявлення значення латинських і грецьких морфем (-itis, -algia, -emia), зіставлення з англомовними еквівалентами.

Семантичний – розпізнавання смислових полів і категорій (анатомічна, патологічна, фармакологічна термінологія), шляхом, наприклад, створення мап понять, які об’єднують латинські та англійські терміноелементи у спільні категорії (наприклад: cor – heart – cardiac – cardiology).

Прагматичний (функціональна інтерпретація) – формуються навички використання термінів у професійній комунікації, зокрема у

клінічних діалогах, анотаціях до історій хвороби чи наукових презентаціях тощо. Такий підхід забезпечує глибшу когнітивну обробку інформації, формує асоціативні зв'язки між поняттями та сприяє автоматизації термінологічного вживання.

Окремий методологічний вимір міждисциплінарної інтеграції становить технологія CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметномовне інтегроване навчання, що передбачає одночасне засвоєння змісту фахової дисципліни та іншомовної комунікації. У контексті викладання медичної термінології CLIL виступає ефективним інструментом для узгодження латинської та англійської мов у єдиному освітньому просторі. Цей підхід дозволяє реалізувати навчальні цілі на двох рівнях: когнітивному – через розуміння термінологічних понять, і комунікативному – через практичне їх використання в професійних контекстах.

Застосування CLIL у медичних закладах освіти забезпечує природну інтеграцію мовного та фахового змісту. Наприклад, під час аналізу англомовних клінічних кейсів або протоколів студенти одночасно виконують перекладацькі, аналітичні та комунікативні завдання, що активізує когнітивні процеси мислення та сприяє формуванню професійної рефлексії.

Інтеграція латинських терміноелементів у CLIL-заняття розширює когнітивне поле студентів, дозволяючи усвідомити походження, структуру та значення міжнародної медичної термінології. У такий спосіб CLIL створює умови для переходу від формального засвоєння термінів до їх осмисленого застосування у міжкультурному професійному спілкуванні.

Відповідно, запропонована модель спирається на принципи когнітивної інтеграції, семантичного аналізу та контекстуалізованого навчання. Її структура включає такі блоки:

Аналітичний – морфемний і семантичний аналіз термінів;

Інтеграційний – зіставлення латинських та англійських термінів у межах спільних тем (анатомія, патологія, фармакологія);

Комунікативний – практичне застосування термінів у медичних діалогах, клінічних кейсах, завданнях типу case report annotation;

Рефлексивний – усвідомлення закономірностей побудови термінів, ведення індивідуальних глосаріїв і рефлексивних журналів.

Викладання у такій моделі потребує узгодженої міжкафедральної співпраці – передусім між викладачами латинської та англійської мов професійного спрямування. Спільна розробка методичних матеріалів, інтегрованих тестів та кейсів дозволяє уникнути дублювання змісту і досягти послідовності навчання. Це дозволяє уніфікувати термінологічний матеріал, формувати спільні навчальні модулі та реалізувати принцип "від латинської етимології до англомовного клінічного контексту".

Реалізація когнітивно-семантичної інтеграції передбачає застосування комплексу навчальних завдань, що поєднують аналітичний, комунікативний та рефлексивний компоненти. Зокрема, ефективними виявилися такі форми:

Етимологічні карти – візуальні схеми, які демонструють взаємозв'язок між латинськими та англійськими морфемами. Студенти будують схеми типу cardio–heart–cardiac–cardiology або osteo–bone–osteoporosis, що сприяє розумінню логіки словотворення та морфологічної прозорості термінів. Або написання *етимологічних диктантів* - вправи, що розкривають логіку словотворення. Така форма роботи активізує асоціативне мислення, допомагає структурувати терміносистему за семантичними полями та сприяє довготривалому запам'ятовуванню.

Контекстуальні вправи – завдання, у яких терміни використовуються у природному професійному контексті. Наприклад, студентам пропонується заповнити пропуски у фрагментах історій хвороби або скласти міні-діалоги лікаря і пацієнта, використовуючи задані латинські й англійські терміни. Це дозволяє перенести знання з площини перекладу у площину комунікації, розвиваючи навички клінічного мовлення.

Моделювання клінічних діалогів (simulation dialogues) – інтерактивна форма роботи, у межах якої студенти розігрують клінічні ситуації (наприклад, встановлення діагнозу, пояснення процедури пацієнту), застосовуючи латинські та англійські терміни у контексті професійного спілкування. Такий вид діяльності формує прагматичну компетентність і підвищує рівень мовної автентичності.

Case-based learning – навчання на основі клінічних випадків, яке поєднує аналіз термінологічного змісту з вирішенням професійних завдань. Студенти отримують опис захворювання англійською мовою, визначають латинські елементи у термінах (наприклад, hepatitis, osteomyelitis), розкривають їх етимологію та пояснюють значення. Це забезпечує глибше розуміння структури терміна і формує здатність працювати з англомовними медичними джерелами.

Рефлексивні журнали – індивідуальні або командні електронні глосарії, де студенти не лише фіксують переклади, а й пояснюють логіку утворення терміна, додають приклади клінічного вживання та власні асоціації. Така діяльність сприяє розвитку метакогнітивної компетентності та підсилює особистісну залученість у процес навчання.

А також порівняльно-аналітичні вправи, спрямовані на виявлення спільних морфемних структур (osteo-, derm-, cardio-, neuro-) та складання лексико-семантичних дерев — візуалізація термінологічних груп із латинськими коренями

В процесі дослідження виявлено, що використання цифрових технологій посилює міждисциплінарну інтеграцію. Ефективними є такі інструменти:

інтелект-карти (MindMup, Coggle, Lucidchart) для побудови семантичних зв'язків між латинськими та англійськими термінами;

мовні корпуси (наприклад, Corpus of Contemporary American English, BioLexicon) для порівняльного аналізу контекстів уживання;

інтерактивні глосарії на платформах Moodle або Quizlet, що дозволяють здійснювати подвійне кодування (латинський корінь + англійське значення).

Цифрова інтеграція не лише розширює можливості самостійного навчання, а й сприяє формуванню метакогнітивних навичок, необхідних для професійної діяльності сучасного лікаря.

Професійна комунікація лікаря базується на точності, логічності й однозначності висловлювання, тому розвиток термінологічного мислення є одним із ключових результатів інтегрованого навчання. Через аналіз латинських і англійських термінів студенти оволодівають принципами класифікації, ієрархії та логічних зв'язків між поняттями, що є фундаментом клінічного мислення.

Багато авторів (Boers, 2013; Kuntso, 2023; Гайдаєнко, 2024) підкреслюють, що когнітивна орієнтація мовної освіти сприяє не лише запам'ятовуванню, а й трансформації знань у дію. Це означає, що студенти здатні застосовувати термінологічний матеріал у реальних комунікативних ситуаціях – під час обговорення клінічних випадків, написання наукових тез, підготовки англомовних звітів тощо.

Інтеграція латинської та англійської мов має також важливий міжкультурний вимір. Вивчення медичної термінології через обидві мови формує здатність орієнтуватися у міжнародному професійному просторі, розуміти автентичні джерела, стандарти та класифікації (ICD, WHO, MedDRA).

Включення англомовних навчальних матеріалів на основі латинських терміноелементів створює передумови для універсалізації термінологічної підготовки — вона стає зрозумілою як для українських студентів, так і для іноземних здобувачів. Це відповідає сучасним європейським тенденціям гармонізації медичної освіти та підтримує академічну мобільність.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що інтеграція латинської та англійської мов у межах медичної освіти має не лише лінгвістичне, а й когнітивно-психологічне підґрунтя. Вона сприяє розвитку метамовної свідомості студентів, оскільки активізує асоціативні, етимологічні та семантичні зв'язки між поняттями. Когнітивна обробка

термінологічного матеріалу відбувається через співвіднесення морфем, форм і значень, що формує здатність до аналітичного мислення, необхідного для лікарської практики.

Використання когнітивно-семантичного підходу дозволяє студентам бачити терміни не як механічні одиниці запам'ятовування, а як логічно впорядковані системи, що відображають структуру медичного знання. Це підвищує глибину розуміння, сприяє міжмовній рефлексії й активізує довготривалу пам'ять. Таким чином, латинська й англійська мови у процесі інтегрованого навчання виконують подвійну функцію — пізнавальну та комунікативну.

Ключову роль у реалізації міждисциплінарної інтеграції відіграє організаційно-методична взаємодія кафедр. Узгодження навчальних програм латинської мови, медичної термінології та англійської мови професійного спрямування дозволяє сформувати спільні теми (наприклад, Анатомічна номенклатура, Патологічні стани, Фармакологічні терміни), спільні завдання та єдиний термінологічний корпус. Важливо, щоб навчальні матеріали охоплювали обидва мовні шари, забезпечуючи паралельне формування термінологічної компетентності.

Не менш значущим чинником виступає контекстуалізація навчання. Вона реалізується через проблемно-орієнтовані завдання (Problem-Based Learning), рольові моделі «лікар–пацієнт», а також симуляційні кейси, що дозволяють застосовувати латинські та англійські терміни в реалістичних комунікативних ситуаціях. Використання технології CLIL сприяє інтеграції фахового змісту і мовних знань, забезпечуючи автентичне засвоєння термінів. Інноваційним аспектом запропонованої моделі є використання цифрових інструментів як засобу міждисциплінарного узгодження. Електронні глосарії, термінологічні бази, інтелект-карти й корпусні ресурси створюють можливість для візуалізації зв'язків між термінами та підвищують автономність навчання. Наприклад, побудова інтелект-карт за тематичним принципом (cardio-, neuro-, derm-) допомагає структурувати терміносистему, а платформи Moodle та Quizlet дають змогу поєднувати латинські корені з англомовними похідними у форматі інтерактивного тренування.

Важливо підкреслити, що міждисциплінарна інтеграція не зводиться лише до технічного поєднання курсів. Йдеться про створення когнітивної цілісності — єдиного простору знань, у якому латинська мова формує теоретико-етімологічну основу, а англійська забезпечує практичну реалізацію професійної комунікації. Такий симбіоз дозволяє перейти від лінійного вивчення мов до системного, що відображає реальні процеси професійної діяльності лікаря.

Перспективним напрямом наших досліджень є створення інтегрованих навчально-методичних комплексів з латинської та англійської медичної термінології.

Література:

1. Абрамович В. Є., Бермас О. М., Циба А. А. Від трансляції до співконструювання: застосування постнекласичних моделей у навчанні англійської медичної термінології. *Вісник науки та освіти*: журнал. 2025. № 5(35). С. 135-146. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-135-146, URL: https://repo.odmu.edu.ua:443/xmlui/handle/123456789/17763

2. Гуменна І. Р., Нахаєва Я. М., Шацький В. В. Використання міждисциплінарного підходу до формування академічної комунікативної компетенції студентів медичних закладів вищої освіти. *Медична освіта*. 2021. № 3. С. 87-91. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12601

3. Пилипів О. Г., Пилипів Л. І., Сапса Н. Б. Інтеграція освітніх компонент «Латинська мова і медична термінологія» та «Англійська мова за професійним спрямуванням» як інструмент формування професійно-мовних компетентностей студентів-медиків. *Health & Education*. 2025. № 1. С. 211-217. DOI: https://doi.org/10.32782/health-2025.1.32

4. Денека М. Т., Гайдаєнко О. Ф. Удосконалення освітніх програм з латинської мови в контексті опанування фахової медичної термінології. *Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до тенденцій розвитку українського і світового ринків праці*: тези доповідей навчально-методичної конференції 26 лютого 2025 року. Вінниця, 2025. С. 69-71.

5. Ehmer O., Brône G. Instructing embodied knowledge: multimodal approaches to interactive practices for knowledge constitution. *Linguistics Vanguard*. Vol. 7. No. s4. 2021. P. 20210012. DOI: https://doi.org/10.1515/lingvan-2021-0012

6. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*. No. 46. 2013. P. 208-224. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444811000450

7. Kuntso O. F. Cognitive approaches to teaching language: motivation of lexical and syntactical constructions. Філологічні дисципліни в закладі вищої освіти: лінгводидактичні аспекти: колективна монографія / за заг. ред.: І. І. Гуменюк; Заклад вищої освіти «Подільський державний університет». Львів-Торунь: Liha-Pres, 2023. С. 147-160. DOI: https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-11

8. Гайдаєнко О. Ф., Горпинюк О. П. Когнітивний підхід у засвоєнні професійної медичної термінології. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*: збірник статей VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Полтава, 22-24 листопада 2023 р.). Полтава: Вид-во “Астрая”, 2024. С. 54-57.

9. Пасічник О. С., Пасічник О. О. Технологія CLIL як засіб поглиблення компетентнісної спрямованості змісту навчання іноземних мов: зарубіжний досвід та вітчизняні реалії. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 134–148. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148

10. Лисак Г. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL): дослідження його ефективності та застосування в освіті в Європі та за її межами. *Comparative Professional*

Pedagogy. 2024. Том 14, №1. С. 80–87. DOI: https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-10

11. Гайдай І. О., Кошелєва М. В., Суворова Л. К., Паньковик Н. М. Інтегрований підхід у вивченні іноземної мови та методика CLIL: відкриття нових горизонтів в навчанні студентів мовних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 63, Том 1. С. 121-126. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.22

12. Некрашевич Т. В., Литовська О. В., Лелюк О. О., Перекрест М. І. Специфіка викладання латинської мови та медичної термінології у медичних ЗВО в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 50. С. 95-104. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-09

13. Lucza L., Martos T., Sallay V., Simon T, Weiland A, Vermeir P, et al. Profiles of intercultural sensitivity of healthcare students: a person-centred approach. Int J Med Educ. 2024. *Med. Educ*. № 58. P. 211–223. DOI: https://doi.org/10.5116/ijme.66dd.beb3

14. Batyuk L. Digital literacy among students in medical institutions of higher education in distance learning situations. *Scientific notes of the pedagogical department*. 2024. № 52. С. 147-154. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-17

15. Громко Т. В., Громко Є. А. Європейський досвід латинської мови в медичній освіті. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2025. № 40. С. 86-109. DOI: https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.7

References

1. Abramovych, V. Ye., Bermas, O. M., & Tsyba, A. A. (2025). Vid translatsii do spivkonstruktiuvannia: zastosuvannia postneklasychnykh modelei u navchanni anhliiskoi medychnoi terminolohii [From transmission to co-construction: applying post-nonclassical models in teaching English medical terminology]. *Visnyk nauky ta osvity*, 5(35), 135–146. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-135-146 [in Ukrainian].

2. Humenna, I. R., Nakhaieva, Y. M., & Shatskyi, V. V. (2021). Vykorystannia mizhdytsyplynarnoho pidkhodu do formuvannia akademichnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity [Interdisciplinary approach to the formation of students' academic communicative competence in a medical institutions of higher education]. *Medychna osvita*, 3, 87–91. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12601 [in Ukr].

3. Pylypiv, O. H., Pylypiv, L. I., & Sapsa, N. B. (2025). Intehratsiia osvitnikh komponent "Latynska mova i medychna terminologiia" ta "Anhliiska mova za profesiynym spriamuvanniam" yak instrument formuvannia profesiino-movnykh kompetentnostei studentiv-medykiv [Integration of the educational components "Latin language and medical terminology" and "English for professional purposes" as a tool for forming professional-linguistic competences of medical students]. *Health & Education*, 1, 211–217. https://doi.org/10.32782/health-2025.1.32 [in Ukrainian].

4. Deneka, M. T., & Haidaienko, O. F. (2025). Udoskonalennia osvitnikh prohram z latynskoi movy v konteksti opanuvannia fakhovoi medychnoi terminolohii [Improvement of Latin language programmes in the context of mastering professional medical terminology]. *Modernizatsiia osvitnikh prohram pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity vidpovidno do tendentsii rozvytku ukrainskoho i svitovoho rynkiv pratsi*: tezy dopovidei navchalno-metodychnoi konferentsii 26 liutoho 2025 roku (pp. 69–71). Vinnytsia. [in Ukrainian].

5. Ehmer, O., & Brône, G. (2021). Instructing embodied knowledge: Multimodal approaches to interactive practices for knowledge constitution. *Linguistics Vanguard*, 7(s4), 20210012. https://doi.org/10.1515/lingvan-2021-0012

6. Boers, F. (2013). Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 46, 208–224. https://doi.org/10.1017/S0261444811000450

7. Kuntso, O.F. (2023). Cognitive approaches to teaching language: motivation of lexical and syntactical constructions. In I.I. Humeniuk (Ed.), *Philological disciplines in higher education institutions: Linguodidactic aspects* (pp. 147–160). Lviv–Torun: Liha-Pres. https://doi.org/10.36059/978-966-397-304-3-11

8. Haidaienko, O. F., & Horpyniuk, O. P. (2024). Kohnityvnyi pidkhid u zasvoienni profesiinoi medychnoi terminolohii [Cognitive approach in mastering professional medical terminology]. *Topical Issues of Linguistics, Professional Linguodidactics, Psychology and Pedagogy of Higher Education*: Proceedings of the 8th International Conference (Poltava, 22-24 November 2023). Poltava: "Astraya" (pp. 54–57). [in Ukrainian].

9. Pasichnyk, O. S., & Pasichnyk, O. O. (2023). Tekhnolohiia CLIL yak zasib pohlyblennia kompetentnisnoi spriamovanosti zmistu navchannia inozemnykh mov: zarubizhnyi dosvid ta vitchyznianni realii [CLIL technology as a means of enhancing competenceoriented nature of foreign language acquisition: foreign experience and Ukrainian perspectives]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 30, 134–148. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-134-148 [in Ukrainian].

10. Lysak, H. (2024). Content and language integrated learning (CLIL): research into its efficacy and application in education across Europe and beyond. *Comparative Professional Pedagogy*, 14(1), 80–87. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-10 [in Ukrainian].

11. Haidai, I. O., Kosheleva, M. V., Suvorova, L. K., & Pankovyk, N. M. (2023). Intehrovanyi pidkhid u vyvchenni inozemnoi movy ta metodyka CLIL: vidkryttia novykh horyzontiv v navchanni studentiv movnykh spetsialnostei [Integrated approach in learning a foreign language and the CLIL method: opening new horizons in education of students of language specialities]. *Innovatsiina pedahohika*, 63(1), 121–126. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.22 [in Ukrainian].

12. Nekrashevych, T. V., Lytovska, O. V., Leliuk, O. O., & Perekrest, M. I. (2022). Spetsyfika vykladannia latynskoi movy ta medychnoi terminolohii u medychnykh ZVO v umovakh dystantsiinoho navchannia pid chas voiennoho stanu [Specifics of teaching Latin and medical terminology in medical higher educational institutions in the conditions of distance learning during mertial law]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 50, 95–104. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-50-09 [in Ukrainian].

13. Lucza, L., Martos, T., Sallay, V., Simon, T., Weiland, A., Vermeir, P., et al. (2024). Profiles of intercultural sensitivity of healthcare students: A person-centred approach. *International Journal of Medical Education*, 58, 211–223. https://doi.org/10.5116/ijme.66dd.beb3

14. Batyuk, L. (2024). Digital literacy among students in medical institutions of higher education in distance learning situations. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 52, 147–154. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2023-52-17

15. Hromko, T. V., & Hromko, Ye. A. (2025). Yevropeiskyi dosvid latynskoi movy v medychnii osviti [European experience of the Latin language in medical education]. *Naukovyi visnyk PNPU im. K. D. Ushynskoho*, 40, 86–109. https://doi.org/10.24195/2616-5317-2025-40.7 [in Ukrainian].

УДК 378:[37.091.12.011.3-051:37.091.212-057.87]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1163-1181

Андрєєва Марина викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0000-5703-295X

Погранична Наталія викладач кафедри української та іноземних мов, Вінницький національний аграрний університет, м.Вінниця, https://orcid.org/0009-0008-7027-4441

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті ґрунтовно досліджуються особливості взаємодії викладача та студента як ключової умови ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Акцентується увага на трансформації освітнього середовища, що вимагає переосмислення ролі викладача та впровадження нових підходів до організації навчального процесу. Розглядаються актуальні потреби сучасного ЗВО щодо підвищення якості викладання, зокрема через розвиток партнерських, діалогічних форм спілкування між учасниками освітнього процесу.

У центрі дослідження — забезпечення конструктивної взаємодії між викладачами та студентами, що розглядається як основа формування мотивації, професійної самореалізації та академічної успішності здобувачів освіти. Аналізуються поняття педагогічного спілкування, взаєморозуміння, емпатії, довіри, класифікації стилів педагогічного спілкування, які впливають на динаміку навчального процесу.

Практична цінність роботи полягає у висвітленні ефективних прийомів встановлення порозуміння між викладачем та студентами, що сприяють створенню позитивного мікроклімату в академічному середовищі. Доведено, що володіння комунікативними навичками є необхідною умовою управління освітнім процесом, особливо в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Окрему увагу приділено сучасним ролям викладача: викладач-консультант, модератор, тьютор, тренер — кожна з яких відповідає новим вимогам до освітнього процесу, орієнтованого на розвиток автономії, критичного мислення та професійної компетентності студентів. Стаття має

прикладне значення для викладачів, методистів, керівників освітніх програм та всіх, хто зацікавлений у підвищенні ефективності взаємодії в академічному середовищі.

Ключові слова: професійна підготовка, стиль керівництва, соціологічне дослідження, взаємодія, фасилітація, консультант, модератор, тьютор, викладач-тренер, вища школа, ефективне навчання, педагогіка взаємодії.

Andrieieva Maryna Lecturer, Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0000-5703-295X

Pohranychna Natalia Lecturer, Department of Ukrainian and Foreign Languages, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0008-7027-4441

INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT AS A CONDITION FOR THE EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. The article reveals the features of teacher-student interaction as a condition for the effectiveness of professional training of future specialists. The needs of a modern higher education institution in solving the problem of effective teaching quality are considered. The main focus is on ensuring constructive interaction between teachers and students. Concepts such as pedagogical communication, interaction and mutual understanding between students and teachers are revealed, and classifications of pedagogical communication styles are given. The main focus is on ensuring constructive interaction between teachers and students.

The concepts of pedagogical communication, interaction and mutual understanding in the educational process are revealed, and classifications of pedagogical communication styles are also provided. The practical value of establishing partnership relationships between teachers and students in higher education institutions is substantiated, which contributes to the formation of motivation for learning, the development of critical thinking and professional competencies.

It is emphasized that mastering effective communication techniques is a necessary condition for managing the educational process and achieving high results in the training of specialists. In the current conditions of higher education reform, the problem of ensuring the quality of professional training of future

specialists becomes particularly relevant. The effectiveness of this process depends not only on the content of the curricula, material and technical support, or methodological approaches, but also on the level of interaction between the teacher and the student.

The article examines the theoretical foundations and practical aspects of the interaction of subjects of the educational process, its impact on student motivation, the quality of education, and professional self-realization in higher education institutions.

Keywords: professional training, leadership style, sociological research, interaction, facilitation, consultant, moderator, tutor, teacher-trainer, higher education, effective learning, pedagogy of interaction.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в освітній системі сприяють покращенню якості навчального процесу, що, своєю чергою, підвищує вимоги до рівня структурованості та комплексності професійної підготовки випускників закладів вищої освіти. Вони повинні бути готовими ефективно вирішувати ключові завдання своєї професійної та соціальної діяльності відповідно до встановлених освітніх і професійних стандартів. Крім того, такі зміни стимулюють пошук науково обґрунтованих і більш результативних методів удосконалення організації навчального процесу у ЗВО, зосереджуючи його на досягненні конкретних результатів, серед яких ключове місце займає компетентнісний підхід. Формування необхідних компетенцій як результату навчання може здійснюватися різними способами, зокрема через відповідний зміст освітніх програм та ефективну організацію навчального процесу. Останнім часом триває активний пошук нових та вдосконалення вже існуючих способів покращення ефективності взаємодії між викладачами та студентами. Ці процеси вимагають постійного оновлення, враховуючи змінне середовище, що потребує гнучкої адаптації як від студентів, так і від науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

ЗВО як навчально-виховний, освітній заклад виконує соціально-педагогічну функцію, ціль якої – підготовка кваліфікованих фахівців у певній галузі. Одним із базових аспектів, які враховуються щодо якості освіти, є взаємодія викладача і студента. Сучасні заклади вищої освіти приділяють значну увагу стратегіям, що дозволяє покращити якість викладання. Насправді те, як студенти взаємодіють з викладачем, що має вирішальне значення для всіх інших форм взаємодії у освітньому процесі. Якщо викладач підтримує студента, виявляє щиру зацікавленість у результатах його навчання, надає підтримку та супровід на кожному етапі освітнього процесу, який навчається з більшою ймовірністю захоче

взаємодіяти з викладачем і, як наслідок, буде більш сприйнятливим до всіх інших аспектів освітнього процесу.

Мета статті – розглянути стилі взаємодії викладача та студентів як фактор стану професійно-освітньої діяльності у закладі. Система вищої освіти спрямована на забезпечення високої якості освіти шляхом впровадження державних освітніх стандартів, розвиток інноваційної діяльності, розробку гнучкої системи управління освітою, створення соціокультурного простору, формування компетентності фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання взаємодії між педагогом і вихованцями зазвичай розглядається в контексті досліджень різних аспектів педагогічного спілкування. Ця тема привертала увагу багатьох вчених (О. Бодальов, В. Власенко, В. Казанська, В. Кан-Калик, Я. Коломінський, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Х. Лійметс, А. Реан, Т. Яценко та інші), а також зарубіжних (В. Кессель, А. Косаковські, Г. Хібш, Г. Атвантер та інші).

Проблему взаємодії викладача та студента у навчальному процесі досліджували багато науковців, серед яких Б. Бім-Бад, Н. Гузій, І. Зязюн [5], І. Зимня, В. Кан-Калик[6], Л. Карамушка[7], В. Семиченко[4] та інші.

Л. Подоляк і В. Юрченко[11] зосереджували увагу на психологічних аспектах педагогічної комунікації між викладачами та студентами, тоді як В. Лозова аналізувала різні аспекти педагогічної взаємодії у цьому контексті. Пошук ефективних шляхів взаємодії між викладачем і студентом у процесі навчання залишається актуальним завданням, спрямованим на підвищення якості освіти.

Окремі дослідження присвячені взаєминам між викладачами та студентами, зокрема загальним питанням психології педагогічної взаємодії у вищій освіті (О.Киричук, Г.Костюк, О.Мороз, Д.Ніколенко, В. Сластьонін та інші). Особливу увагу приділяють діалогічному спілкува-нню викладача і студента як фактору особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога (Л. Долинська[4], В. Семиченко[10]). Досліджуються також психологічні аспекти міжособистісної взаємодії (І.Булах, Л. Долинська) та вплив стосунків викладачів зі студентами на формування «Я-концепції» майбутнього вчителя (В. Юрченко) [11].

У вищому навчальному закладі взаємини між викладачами і студентами мають особливий характер. Вони включають відносини між педагогом і студентом (вертикальна взаємодія) та комунікацію між студентами як майбутніми колегами (горизонтальні зв'язки). [1]

Враховуючи це, необхідно розробити модель, яка забезпечить ефективну взаємодію між викладачем і студентом, з акцентом на студентоцентричний підхід. Для цього було використано поширений метод

моделювання. В. Маслов аналізує значення понять «модель» і «моделювання» [9], визначаючи модель як «суб'єктивне відтворення в людській свідомості або в груповому сприйнятті, а також зовнішнє представлення через різні засоби та форми ключових характеристик, властивих конкретному об'єкту чи процесу. Ці характеристики є об'єктив-ними і дозволяють отримати загальне уявлення про досліджуваний феномен або його окремі структурні елементи». [11] Моделювання розглядається як творчий і цілеспрямований процес, що поєднує конструктивно-проектувальну та аналітико-синтетичну діяльність, засновану на обробці наявної інформації. Його метою є представлення об'єкта дослідження в цілісному вигляді або через його ключові складові, які визначають функціональну спрямованість та забезпечують стабільність його існування.

Мета статті - розглянути стилі взаємодії викладача та студентів як фактор стану професійно-освітньої діяльності у ЗВО. Надається огляд теорій та моделей стилю керівництва викладача у процесі навчання студентів.

Виклад основного матеріалу.

Сучасна вища школа приділяє значну увагу стратегіям, що дозволяє покращити якість викладання. Одним із базових аспектів, які враховуються при визначенні якості освіти, є взаємодія викладача та здобувача освіти. Насправді те, як студенти взаємодіють з викладачем, має вирішальне значення для всіх інших форм взаємодії у освітньому процесі. Якщо викладач підтримує студента, виявляє щиру зацікавленість у результатах його навчання, надає підтримку та супровід на кожному етапі освітнього процесу, то студент з більшою ймовірністю захоче взаємодіяти з викладачем і, як наслідок, буде краще сприймати всі інші аспекти освітнього процесу.

Синергетичний підхід сьогодні відіграє ключову роль у процесі моделювання різноманітних систем. У сфері освіти та педагогіки синергетика має значний евристичний потенціал, що дозволяє не лише застосовувати нову термінологію для інтерпретації відомих концепцій, а й використовувати еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням феноменів самоорганізації в освітньому середовищі[8].

Важливою умовою ефективності цього підходу є дотримання синергетичних принципів, оскільки їх нехтування унеможливлює створення адекватних моделей. Розглянемо методологічні принципи синергетики у контексті взаємодії учасників освітнього процесу: гомеостатичність, ієрархічна структура, нелінійність, відкритість (незамкнутість), нестабільність, динамічна ієрархічність (емерджентність) та спостережливість. [1]

Актуальність статті визначається тим, що інформованість про механізми успішної взаємодії зі здобувачами освіти під час педагогічної

діяльності дозволить викладачам осмислити ступінь впливу їх поточних взаємин на якість викладання та надалі можливість вносити необхідні зміни для покращення результативності навчання та вдосконалення професійної діяльності. Також наведено аналіз стилів та принципів взаємодії, якими керуються викладачі, надають безпосередній вплив на мотивацію студента, індивідуальну роботу викладача та студента і в цілому – на якість навчання, допоможе викладачам вибрати оптимальну тактику у взаємодії зі студентами.

Педагогічна взаємодія в системі „викладач – студент“ є комплексом безпосереднього та взаємного впливу суб'єктів системи, що беруть участь у спільній діяльності на основі поставлених цілей професійної освіти[1]. Подібна взаємодія має значення і з погляду ціннісних складових спілкування, а саме: соціальної, культурної та особистісної, оскільки саме ця взаємодія в системі „викладач – студент“ формує такі ціннісні пріоритети та якості майбутнього фахівця, як людяність, об'єктивність, освіченість, професіоналізм. З одного боку, викладачі – це фахівці, які можуть впливати на студента своїми особистісними якостями, різноманітними досягненнями у науковій та освітній діяльності, ефективно поєднують ведення навчально-виховного процесу з науковою роботою та дослідженнями, дозволяє розвивати у студента здібності та бажання усвідомлювати основи процесів, що відбуваються у природному середовищі.

З іншого боку, викладач – провідна постать навчально-освітнього процесу. Він співпрацює зі студентами на основі базових принципів освіти, спрямованих на комплексну підготовку спеціалістів відповідної кваліфікації, а також на їхнє духовне становлення та формування як особистостей.

Взаємини між викладачем і студентом розглядаються як діалогічні та мають особистісний характер. Такий стиль спілкування притаманний рівноправним партнерам, які довіряють одне одному та налаштовані позитивно.

Викладач сприймає студента як унікальну, змістовну особистість, враховує його індивідуальність і створює умови для розвитку. Студент, у свою чергу, бачить у викладачеві не лише авторитетну постать, але й мудрого наставника та товариша[4].

Стосунки між викладачем і студентом розглядаються як діалогічні та особистісні. Такий формат спілкування властивий партнерам, що спілкуються на рівних, довіряють одне одному та мають позитивне налаштування. Викладач бачить у студенті цікаву, унікальну особистість, враховує його індивідуальні особливості й сприяє його саморозвитку. Студент, своєю чергою, сприймає викладача як авторитетного наставника, порадника і старшого друга.

Педагогічна взаємодія розглядається крізь призму парадигми «суб'єкт–суб'єкт», що передбачає відмову від прагнення до домінування та використання авторитарно-репресивних форм освітнього впливу. Викладач і студент постають як дві самобутні індивідуальності, чий розвиток взаємин і спілкування відбувається на особистісному рівні. У цьому контексті освітня взаємодія набуває характеру соціально-педагогічного партнерства, що поєднує пізнавальні процеси, особистісні характеристики й психо-емоційні стани.

Таке спілкування відображається у функціях свідомості, пов'язаних із пізнанням і формуванням цілісного сприйняття, і вимагає від усіх учасників — як викладачів, так і студентів — виявів соціального інтелекту, здатності до емпатії, розуміння та конструктивного діалогу.

Ефективна педагогічна взаємодія в університетському середовищі, заснована на принципі «суб'єкт–суб'єкт», характеризується рядом важливих ознак. Зокрема, вона передбачає рівноправність і взаємну повагу між учасниками освітнього процесу з урахуванням чітко визначених ролей і обов'язків. Самостійна пізнавальна діяльність студентів визнається домінуючим компонентом навчання, що сприяє формуванню їхньої суб'єктності у професійно-педагогічній сфері. Студенти усвідомлюють себе як ключових учасників навчального процесу, а організація навчання базується на їхніх інтересах, здібностях та попередньому досвіді, набутому у суб'єктній взаємодії. Це, в свою чергу, відкриває простір для самореалізації й розвитку творчого потенціалу кожного здобувача освіти.

Багато дослідників переконані, що ключова роль у педагогічній взаємодії належить викладачеві. Одним із важливих чинників ефективності освітнього процесу вважається яскрава індивідуальність педагога, його здатність до самопрезентації та високий професіоналізм. Це, своєю чергою, викликає у студентів прагнення наслідувати, а також проявляється в здатності викладача мотивувати їх до досягнення високого рівня самореалізації.

У межах парадигми «суб'єкт–суб'єкт» педагогічна взаємодія розглядається як процес взаємного збагачення та вдосконалення іміджевих характеристик обох сторін — як викладача, так і студентів. Така динаміка дозволяє трактувати освітню взаємодію як іміджеву, що впливає на формування особистісного образу учасників навчального процесу.

Поняття «іміджева взаємодія» розглядається як одна з форм інтерсуб'єктного спілкування, яка набуває характерних рис по мірі формування образу його учасників. Оптимальний імідж, сформований у процесі такого інтерсуб'єктного обміну за активної участі самого носія образу, сприяє розвитку його професійної та особистісної Я-концепції в

контексті взаємозв'язку з образами інших учасників освітньої взаємодії. Це, своєю чергою, забезпечує гармонійне поєднання особистісного й професійного зростання, а також створює сприятливі умови для ефективного співробітництва між усіма сторонами педагогічного процесу. Викладач виступає зразком у формуванні іміджу студентів. Його професія потребує особливого таланту, що поєднує комунікативні здібності, естетичне мислення, пластичність рухів і мовне чарівність. Щоб виступати своєрідним «дизайнером особистості» та сприяти формуванню професійно-особистісного іміджу здобувачів освіти, необхідно володіти потужною духовною енергетикою, широким спектром знань і практичних навичок. У професійній діяльності особлива увага приділяється глибокому розумінню студентської особистості, аналізу власного досвіду та ефективному застосуванню знань у навчальному процесі[2]. У науково-педагогічній літературі широко описуються окремі риси викладача, які вважаються показниками його іміджу. Серед них вирізняють здатність елегантно вдягатися, впевнено поводитися, чітко висловлюватися, рухатися з грацією, дотримуватися норм етичного педагогічного спілку-вання, а також успішно реалізовувати навчальний процес. Водночас дослідники приділяють увагу особистісно-професійним якостям педагога, зокрема таким як інтелі-гентність, організованість, відповідальність, самобутність та іншим.

У професійному середовищі нерідко трапляються крайнощі у виборі стилю одягу та поведінки викладачів. Іноді педагоги навмисне адаптують свій зовнішній вигляд під очікування аудиторії, щоб відповідати сформованим стереотипам. Наприклад, бажаючи виглядати молодо й демократично, дехто обирає одяг, типовий для студентського середовища — джинсові костюми, модні аксесуари тощо. Водночас повна байдужість до зовнішності може також розглядатися як форма самопрезентації: демонстрація того, що внутрішній зміст важливіший за зовнішній вигляд. Проте важливо дотримуватися міри — навіть молодий викладач, прагнучи успішної взаємодії зі студентами, має зберігати певну соціальну дистанцію.

Професійна мова викладача є надзвичайно потужним інструментом у навчальному процесі. Для встановлення довіри та ефективного спілкування зі студентами важливо уникати проявів скептицизму, емоційної нестабільності, недовіри або сумнівів щодо позитивних рис здобувачів освіти — навіть у випадках, коли вони мають труднощі з навчанням чи порушують дисципліну. Освітній фахівець є впливовою фігурою як для самих студентів, так і для їхніх батьків, а його оцінки та прогностичні судження мають істотний вплив. Тому його мовлення повинне відображати не лише віру в потенціал студента, а й оптимістичне бачення його майбутнього.

Водночас слід враховувати, що невротичні стани, психоемоційні травми, моральне виснаження можуть бути наслідком некомпетентності викладача та недостатньої мовленнєвої та етичної культури в освітньому середовищі.

Використання виявлених у цій роботі принципів та прийомів взаємодії сприяє активності та залученості студентів до освітнього процесу та веде до розуміння та практичного засвоєння змісту навчання. Якщо студенти не залучені до освітнього процесу і є просто формальним об'єктом для передачі навчального матеріалу, то навіть подання інформації емоційно та логічно структурованого матеріалу не принесе бажаний ефект. Коли учні активно шукають інформацію для виконання завдання і залучаються до самостійної роботи з матеріалом, вони краще засвоюють і опрацьовують тему, що вивчається.

Наукова новизна даної роботи полягає у вивченні досвіду російських та зарубіжних дослідників щодо застосування принципів та технологій ефективної взаємодії з учнями.

У цій роботі були зроблені спроби встановлення прямої закономірності між практичним застосуванням принципів взаємодії викладачів та студентів та формуванням сталого інтересу до навчальної дисципліни, виникненням мотивації для пізнавальної діяльності студента.

Практична значущість роботи відображена в тому, що, використовуючи дане дослідження, у викладачів з'являється можливість зрозуміти причини неповного залучення студентів до освітнього процесу, проаналізувавши їх взаємини. Викладачі часто потрапляють у пастку механічного викладання, думаючи про те, які ресурси використати або на яких мовних формах зосередитися, постійно звертаючись до адміністра-тивної прагматики. Це важливі, неминучі аспекти професії викладача, але не менш важливо планувати та викладати, приділяючи першочергово увагу якості відносин зі студентами.

Також у цій роботі пропонуються деякі методичні рекомендації щодо покращення якості роботи викладача.

Теоретична значущість роботи полягає в тому, що описаний аналіз застосування принципів взаємовідносин може бути використаний для подальшого вивчення перспективи їх застосування у професійній діяльність педагога. Були використані такі методи наукового дослідження, як аналіз наукової та психолого-педагогічної літератури; опитування студентів щодо якості викладання у ЗВО та встановлення залежності задоволеністю навчання від характеру взаємовідносин викладачів та студентів; анкетування викладачів, які мають труднощі у встановленні взаєморозуміння з окремими студентами; обробка даних, отриманих в результаті роботи з

викладачами, що апробують використання принципів та технологій, спрямованих на ефективну взаємодію зі студентами.

У рамках наукової роботи об'єктом дослідження стала природа взаємодії викладача та студента у навчальних групах, де викладачі використовували або впроваджували як експеримент принципи та прийоми взаємодії, що сприяють посиленню взаєморозуміння. Метою даного дослідження був розгляд принципів взаємодії викладача та студентів як фактора успішної професійно-освітньої діяльності у ЗВО, вивчення думки студентів щодо якості викладання навчальної дисципліни "Іноземна мова".

Для досягнення мети потрібне виконання таких завдань: вивчення досвіду застосування принципів, технологій, спрямованих на покращення взаєморозуміння, вивчення стилів викладання, аналіз впливу технологій, принципів та прийомів встановлення взаєморозуміння та покращення взаємодії при викладанні на проведення ефективних занять, у тому числі занять з іноземної мови.

Однією з основних цілей системи вищої освіти є забезпечення високої якості освіти на базі впровадження державних освітніх стандартів, формування соціокультурної освіти простору, розвитку компетентності фахівців. Найбільш важливим фактором, який сприяє ефективному функціонуванню освітнього процесу, є взаємодія його учасників. Для забезпечення ефективної взаємодії між викладачем та студентом, необхідно враховувати такі науково-практичні аспекти, як навчально-методична та науково-дослідна робота, апробація сучасних освітніх технологій, розробка спільних проектів їх учасників та формування відносин на рівних.

Таким чином, можна говорити про присутність на заняттях педагогічного спілкування як особливого виду комунікації, але як взаємодії людини з людиною, що розвивається за законами психології. Знання сильних та слабких сторін основних стилів взаємовідносин викладача та студентів допомагає вибудувати конструктивне спілкування, уникаючи тих стилів викладання, які не сприяють налагодженню діалогу, так наприклад, при автократичному підході, педагог лише встановлює свої вимоги та стежить за їх неухильним виконанням; при авторитарному стилі викладання учні ще можуть брати участь в обговоренні питань, що стосуються навчального процесу, але зрештою всі основні рішення викладач залишає за собою; за демократичного стилю викладач враховує думки учнів, прагне зрозуміти їх, переконує, а не наказує та спілкується через діалог на рівних.

Також можна виділити непослідовний стиль: викладач використовує один із перерахованих вище стилів керівництва залежно від зовнішньої ситуації та власного емоційного стану; та ігноруючий стиль, який характеризується тим, що викладач прагне якнайменше втручатися в

життєдіяльність студентів, він не виявляє інтересу до їх думок і не бере їх до уваги при прийнятті рішень, виконуючи формально обов'язки з передачі навчальної та адміністративної інформації. Цей стиль керівництва може бути шкідливим для розвитку студентів, оскільки вони не отримують підтримки та спрямування від викладача, що може призвести до недостатньої мотивації та відсутності розвитку необхідні майбутньому професіоналу навичок. Крім того, ігноруючий стиль може створити недовіру та негативне ставлення студентів до викладача та навчального процесу. Тому важливо, щоб викладач застосовував демократичний стиль управління процесом навчання, який сприяє активній участі студентів, розвитку їх лідерських навичок та мотивації до навчання.

Психологи виділяють такі стилі педагогічної взаємодії: спілкування, засноване на високому професійному відношенні викладача; спілкування, засноване на доброзичливості; спілкування-дистанція; спілкування-залякування; спілкування-загравання та інші. У педагогічній практиці зазвичай зустрічається те чи інше поєднання цих стилів у тій чи іншій пропорції, з величезним переважанням однієї з них. Педагогічну взаємодію можна вважати оптимальною та конструктивною, якщо спілкування взаємодіючих суб'єктів відбувається на рівних позиціях, що передбачає обмін інформацією, а не тільки її передачу, спільна діяльність вибудована враховуючи індивідуальні здібності суб'єктів, а взаєморозуміння досягається при взаємному емоційному прийнятті.

Освіта за своєю сутністю пов'язана з відносинами. Те, наскільки добре вибудовані взаємини у конкретному освітньому середовищі – з однолітками, з колегами та викладачами, може вплинути на навчання чи викладацький досвід.

Позитивні відносини між викладачем і студентом визначаються в таких характеристиках, як педагогічна турбота, довіра, залучення, повага та емпатія. Існують дві теорії, які допомагають викладачам краще зрозуміти, що потрібно тим, хто навчається від їхніх відносин з викладачами: теорія самовизначення і теорія прихильності. Теорія самовизначення, описана Едвардом Л. Десі та Річардом М. Раяном, є популярною точкою зору розуміння залученості. Концепція теорії самовизначення передбачає, що на якість добробуту людини впливає те, чи відчуває людина, що задовольняються три основні потреби: потреба у приналежності, компетентності та автономії.

Викладачі можуть прищепити почуття приналежності, створюючи безпечну та здорову атмосферу, надаючи академічну та соціальну підтримку, справедливо ставлячись до студентів. Формувати ці почуття також можливо за допомогою заохочення академічною успішністю, надання

студентам самостійності під час занять, встановлення чітких вимог щодо них. Як раніше зазначалося, однією з основних потреб учнів є компетентність, тому що здобувачам освіти важливо вірити у свої здібності, справлятися і виконувати завдання, і тут важливо відзначити істотний внесок викладача в організації такого навчання, при якому студенти можуть відчути, що навчання приносить результати для їх професійного зростання, стимулюватиме їх подальшу мотивацію до навчання.

Крім цього, при організації навчання необхідно врахувати і потребу в автономії, коли студенти мають певний контроль за тим, що роблять. Це не означає повну незалежність а, отже, не суперечить потребі у власності. Студентам важливо відчувати активний контроль над аспектами власного навчального життя, коли вони не просто здобувають знання від викладача, а самостійно отримують його під час творчого пошуку, оцінюють результати своєї праці, вибудовують власну модель пізнання, а внесок викладача полягає в тому, що він організує навчання таким чином, де виступає в основному в ролі порадника, наставника, допомагає тим, хто навчається зробити вибір у використанні ефективної когнітивної стратегії. Викладачеві варто, наприклад, уникати типових завдань, таких як подання доповіді у формі презентації на певну тему, що зводиться до скачування студентом інформації з Інтернету, перекладу за допомогою інтернет-ресурсів та механічного відтворення на занятті, без розуміння змісту інформації.

Друга теорія, яка пояснює конструктивні відносини між викладачами та студентами, – це згадана раніше теорія прихильності. Відповідно до теорії прихильності, якщо викладач реагує на студента передбачуваним, емпатичним і дбайливим чином, стосунки характеризуються почуттям стабільності та безпеки. У свою чергу, це дозволяє студенту досліджувати, ризикувати, виявляти творчий підхід, розвивати почуття власної гідності та довіру до інших.

Здобувачам освіти необхідно відчувати довіру до викладача, знати, що вони можуть покластися на його підтримку у разі потреби; з іншого боку, їм також потрібна впевненість, щоб стати самостійними у своїх діях. Встановлення контакту зі студентами з чотирьох аспектів взаємодії: соціального, афективного, когнітивного і поведінкового, необхідне встановлення міцних взаємин між викладачем і студентом.

Викладачі можуть цього досягти, якщо дотримуватимуться певних принципів. З метою систематизації та підтвердження ефективності принципів для встановлення взаєморозуміння зі студентами нами було проведено низку дій, а саме – опитування групи студентів, які вивчають навчальну дисципліну «Іноземна мова», вивчення відгуків студентів щодо

ефективності викладання дисципліни «Іноземна мова», спостереження за заняттями колег у рамках взаємовідвідування, аналіз дослідницької літератури на цю тему.

Групу студентів, які вивчають дисципліну «Іноземна мова», просили відповісти на запитання: “Які заняття можуть викликати та утримати інтерес студентів?”, а у відгуках попросили описати, які характеристики, якості, дії викладачів сприяють підвищенню мотивації з вивчення даної дисципліни, а які, навпаки, знижують зацікавленість у цій дисципліні. Перший принцип, на який варто звернути увагу – це принцип доступності, оскільки, щоб взаємодіяти з викладачем, студенти повинні відчувати, що викладачі відкриті для взаємодії: тобто викладачам варто бути доступними. Це може виявлятись на двох рівнях. По-перше, у тому, чи доступні викладачі насправді для спілкування. Часто у навчальних закладах є можливості, коли студенти можуть прийти і поговорити з викладачами про свої проблеми, і викладачам не варто уникати та ігнорувати таке спілкування. Більшість викладачів використовують соціальні мережі та онлайн-платформи для спілкування зі студентами, що є важливим практичним кроком на шляху забезпечення доступності в епоху цифрових технологій. Студенти відзначали у своїх відгуках, що викладачі не відповідають на їх листи електронною поштою і не приділяють достатньо часу, щоб відповісти на питання, що виникають у ході освітнього процесу, посилаючись на брак часу. Викладачі можуть не вважати таку область спілкування зі студентами важливою, оскільки вона виходить за рамки навчального заняття, але при ігноруванні викладачами даного варіанта спілкування студенти наголошували, що він, можливо, не зацікавлений у результативності навчання, успішності студента, і це призводило до того, що знижувалися мотивації студентів та інтерес до предмета такого викладача.

Викладачі можуть розробити базовий «кодекс поведінки», щоб встановити межі та захистити особистий час, коли вони недоступні, наприклад, домовитися про те, що ніхто не може зв'язуватися з групою через соціальні мережі після 17:00 у будні або взагалі у вихідні. Другий рівень доступності стосується психологічного розташування викладачів до студентів.

Існує безліч прямих та непрямих способів, за допомогою яких викладачі можуть виразити їх доступність, і особливо ефективним інструментом є саморозкриття. Викладачі іноземних мов постійно просять своїх учнів ділитися багатьма особистими подробицями з погляду їх симпатій, антипатій, надій та страхів і т. д. у рамках комунікативної взаємодії. У встановленні взаєморозуміння така практика може мати

важливе значення, якщо викладачі запропонують певний ступінь саморозкриття натомість.

Проведене опитування та спостереження за заняттями показали, що викладачі, які найбільше займалися саморозкриттям, були більш позитивно оцінені студентами, що, у свою чергу, пов'язане з мотивацією та інтересом самих студентів. Однак тут необхідно застерегти: все має бути в міру – надмірний обмін інформацією є непрофесійним або недоречним.

Ступінь саморозкриття показує бажану відкритість по відношенню до інших, чесність. Це також демонструє готовність довіряти іншим та є важливим компонентом соціальної близькості. Також згідно з опитуванням, проведеним серед студентів, та відгуками, викладачі, які мають почуття гумору, отримували найвищі оцінки та більше позитивних відгуків. Гумор може бути ще одним способом послабити емоційний фільтр і викликати позитивний афект, розкриваючи «людську» сторону викладача. Можливо, це очевидно, але все ж таки слід підкреслити, що цим теж потрібно користуватися з обережністю. Учні повинні розпізнавати твердження чи коментар як гумористичні, і лише тоді, коли зміст та форма гумору доречні, це призведе до більш глибокої когнітивної обробки, покращення взаємовідносин та більш ефективного навчання.

Другий принцип, який може допомогти сформувати конструктивну взаємодію – це прояв чуйності з боку викладача. Студенти повинні відчувати, що їх розуміють та цінують. У будь-яких відносинах емпатія є ключовим компонентом. Емпатія визначається як проникнення «в почуття та думки» іншої людини, спроба зрозуміти їх і прагнення передати це розуміння іншим. Іншими словами, це означає здатність стати на місце іншої людини і побачити світ з його погляду. Емпатія не означає згоду, а полягає у спробі зрозуміти інших. Для цього ми робимо висновки та інтерпретації, засновані на поведінці інших людей, на їх вербальних та невербальних повідомленнях.

Ми можемо постійно вдосконалювати свої навички в цих галузях, намагаючись навчитися розуміти мову жестів, вивчаючи літературу, написану про вікову групу студентів, із якими взаємодіємо. Ми також можемо виступати як цінні зразки для наслідування, виявляючи емпатію у взаємодії, свідомо розвиваючи такі навички у студентів і допомагаючи їм більш чуйно взаємодіяти один з одним.

Також нами було визначено третій принцип ефективних взаємин, коли викладач враховує індивідуальність студента. Всім, хто навчається, подобається усвідомлювати, що викладач дійсно знає, хто вони такі, що їх цінують як індивідуальності. Орієнтація на студента завжди була важливим підходом, тому що привертає увагу до того, що вони як особи вносять до

освітнього процесу. Цей підхід поєднує у собі увагу окремому студенту – його спадковості, досвіді, перспективах, талантах, інтересах, здібностях і потребах, але також наголошується на методах викладання, що сприяють досягненню найвищого рівня – рівня мотивації, навчання та досягнень для всіх здобувачів освіти. Таким чином, у цьому підході варто виділити два аспекти: акцент на унікальності студента та намір забезпечити таку атмосферу, коли всі учні мотивовані на навчання. Це має на увазі важливість знайомства з учнями як з людьми, які живуть за межами навчального закладу, і як з учнями, які мають попередні знання та досвід.

Важко ефективно планувати викладання, якщо викладач не знатиме, якими знаннями учні вже володіють, на чому ґрунтуватися, або що було б особисто цікаво, значуще чи актуально для них. Розуміння поточних проблем ідентичності студентів має на увазі щось більше, ніж просто аналіз потреб для того, щоб зробити мовні завдання відповідними конкретним характеристикам кожної особистості. Потрібно більш свідоме зусилля, спрямоване на те, щоб отримати уявлення про студента, та про різноманітність унікального життєвого досвіду, бажань та тривог, які вони приносять із собою у навчальне середовище. Всі учні потребують підтримки. Однією з популярних нині підходів є диференціація викладання, що в ідеалі означає розробку занять в такий спосіб, щоб усі студенти досягали одних і тих цілей і умінь, але різними можливими способами. Причинами диференціації можуть бути різні способи роботи, різні інтереси, а також різні здібності і ступінь підготовленості.

Нами було проведено ще одне опитування групи студентів та викладачів для дослідження ефективних прийомів налагодження порозуміння між викладачами та студентами. Респондентам пропонувалося оцінити, які методи із запропонованих вважають найбільш оптимальними з точки зору створення успішних, довірчих, охочих відносин між викладачами та студентами і, як наслідок, створення сприятливої атмосфери для мотивації студентів та ефективного освітнього процесу. Далі респондентів просили вказати відсоткове співвідношення навчального часу, яке можна виділити для кожного з цих прийомів. В анкеті були перераховані прийоми, які не займають багато часу, але показують, що викладач зацікавлений в особистості учня, а саме:

- запам'ятовуйте імена студентів;
- дізнайтеся щось унікальне про кожного студента і час від часу згадуйте про це при них;
– запитуйте про їх захоплення та життя поза навчальним закладом;
– включайте особисті теми та приклади про студентів під час обговорення питань змісту;

– підтримуйте зв'язок зі студентами (наприклад, надсилайте домашні завдання), які були відсутні на занятті.

Результати опитування показали, що студенти високо оцінили всі вищевикладені прийоми, і заняття викладачів, які користувалися цими прийомами, отримали більше позитивних відгуків. Вони, на думку студентів, визнані більш успішними з погляду викладу та сприйняття матеріалу. У той самий час викладачі, визнаючи необхідність використання даних прийомів, вказували на їх вторинність, порівняно з професійними прийомами навчання. А деякі викладачі взагалі не бачать великого сенсу у їх використанні, вважаючи, що професійна компетентність має бути основним компонентом успішного заняття.

Взаємодія студента та викладача – це складний двосторонній процес, що вимагає активної участі студента, індивідуального підходу викладача, відкритої комунікації та створення мотивуючої атмосфери. В ідеалі таку взаємодію можна описати наступним чином: студент мотивований до активної участі в навчальному процесі: ставить запитання, ділиться думками, працює в команді та бере відповідальність за власне навчання. Викладач враховує індивідуальні особливості студентів, рівень їхньої підготовки та інтереси, а також створює атмосферу в групі, яка стимулює до активного навчання та розвитку потенціалу кожного здобувача освіти[3].

Покращення якості взаємодії між студентом і викладачем можливе шляхом активного залучення обох сторін до навчального процесу, врахування індивідуальних особливостей студентів, створення сприятливої атмосфери для спілкування та розвитку, а також підтримки відкритого діалогу та співпраці.

Пропонується розглянути деякі поради:

1. Розвиток компетентностей викладачів. Навчання навичкам ефективної комунікації, що враховує індивідуальні особливості студентів. Створення комфортної та довірливої атмосфери, у якій студенти можуть вільно ставити запитання, висловлювати свою думку та ділитися труднощами у засвоєнні навчального матеріалу. Надання студентам регулярного зворотного зв’язку щодо їхніх успіхів і недоліків, аби сприяти покращенню знань і навичок. Застосування інноваційних методів навчання — проєктна діяльність, дискусії, кейс-стаді — що дають змогу студентам активніше брати участь у навчальному процесі та взаємодіяти з викладачем як рівноправними партнерами.

Техніки покращення комунікації між викладачами та студентами: ***відкритий діалог*** (організація дискусій на задані теми, що стимулюють критичне мислення і взаєморозуміння), ***групове навчання*** (створення презентацій у командах за визначеними темами, що сприяє кооперації та

розвитку навичок командної роботи), ***зворотний зв'язок*** (проведення опитувань, анкетування, індивідуальних консультацій для виявлення потреб студентів і покращення освітнього процесу), ***технологічна підтримка*** (використання онлайн-інструментів, створення спільних груп за навчальними дисциплінами для активної взаємодії), ***особистий контакт*** (моральна підтримка у складних життєвих ситуаціях).

2. Позитивне позиціонування студента у взаємодії з викладачем.

Бути активним і дружелюбним, демонструвати відкритість до спілкування та готовність шукати спільні точки дотику. Виявляти відповідальність у виконанні зобов'язань і пунктуальність. Поважати різні погляди та проявляти відкритість до нових ідей. У процесі навчання ми постійно стикаємося з новою інформацією, що може змінити наше бачення світу — не варто боятися переглядати власні переконання та приймати нові концепції. Залишайтеся собою: щирість і природність зменшують внутрішнє напруження, сприяють розкриттю потенціалу та покращують комунікацію.

Слід зазначити, що окрім індивідуальної взаємодії між викладачем і студентом, існує також комунікація викладача з академічною групою загалом.

Групова динаміка — це сукупність процесів взаємодії між членами малої соціальної спільноти, що включає як позитивні, так і негативні аспекти внутрішньо-групових відносин. Враховуючи цей чинник, характер взаємодії студентів між собою безпосередньо впливає на якість і ефективність комунікації між викладачем і групою в цілому.

Ключові аспекти групової динаміки:

1. **Взаємозалежність учасників навчального процесу** — успіх одного студента може надихнути інших, а труднощі окремого учасника нерідко позначаються на загальній атмосфері в групі.
2. **Неформальні ролі та статуси** — кожен студент, свідомо чи несвідомо, займає певне місце у взаємодії з колективом, що впливає на комунікацію та динаміку групи.
3. **Норми та цінності** — негласні правила поведінки, спільні переконання та етичні орієнтири, які визначають стиль спілкування й взаємоповагу між студентами.
4. **Конфлікти і співпраця** — здатність групи конструктивно вирішувати суперечки сприяє зміцненню міжособистісних зв'язків, тоді як уникання чи загострення конфліктів може порушити гармонію.

Зазначені вище аспекти суттєво впливають на характер взаємодії академічної групи з викладачем. Сам педагог також відіграє важливу роль у формуванні внутрішньої динаміки групи. Його стиль викладання, ставлення

до студентів та рівень зацікавленості в їхніх успіхах значною мірою визначають, якою буде комунікація в освітньому середовищі. Від відкритості й чутливості викладача до потреб групи залежить ефективність співпраці, мотивація здобувачів освіти та загальний психологічний клімат під час навчання.[11]

Висновки. У висновку підсумуємо основні положення нашої роботи. Навчальна діяльність студента у закладі вищої освіти є лише одним із компонентів цілісного процесу професійного та особистісного становлення особистості. Цей процес слід розглядати як цілеспрямований, регламентований освітніми планами і програмами, керований шлях засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок, а також розвитку внутрішніх цінностей, самосвідомості та самореалізації.

Важливо наголосити, що успішна навчальна діяльність неможлива без активної взаємодії між студентом і викладачем, мотиваційної підтримки та врахування індивідуальних особливостей кожного здобувача освіти. Крім того, значний вплив на формування академічної культури мають чинники групової динаміки, освітнього середовища та педагогічної майстерності. Лише гармонійне поєднання цих елементів сприяє ефективному освітньому процесу та всебічному розвитку студентської молоді.

Література

1. Воропаєва Н. Фасилітація в освіті: методи і практики. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 10.
2. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект): монографія / О. В. Гончар. Харків: ХНАДУ, 2011.
С. 424
3. Долинська Л. Діалогічне спілкування у вищій школі. Львів: ЛНУ, 2016. С. 3-8
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Київ: Либідь, 2001. С. 2-6
5. Кан-Калик В.А. Педагогічне спілкування: теорія та практика. Київ: Вища школа, 1990.
С. 2-5
6. Карамушка Л.М. Психологія управління в освітніх організаціях. Київ: Наукова думка, 2012. С. 6-10
7. Лєонтьєв О.М. Синергетичний підхід у педагогіці. Харків: Основа, 2015. С. 6-7
8. Маслов В.Ф. Моделювання в соціальних науках. Київ: КНТ, 2013. С. 5
9. Семиченко В.А. Психологія особистості. Київ: Академвидав, 2004. С. 4-9
10. Г. В. Єльникова, О. І. Зайченко. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія. Київ –Чернівці: Книги – ХХІ, 2010.
С. 460
11. Юрченко В.Ф., Подоляк Л.Г. Психологія педагогічної взаємодії. Київ: Центр навчальної літератури, 2010. С. 3-7

References

1. Voropaeva N. (2020). Fasylitatsiya v osviti: metody i praktyky [*Facilitation in education: methods and practices]*. Kyiv: Pedagogical Thought [in Ukrainian].
2. Gonchar O. V. (2011) Pedahohichna vzayemodiya uchasnykiv osvitn′oho protsesu u systemi vyshchoyi osvity Ukrayiny (istoryko-pedahohichnyy aspekt) [*Pedagogical interaction of participants in the educational process in the higher education system of Ukraine (historical and pedagogical aspect)]:* [monograph] O. V. Gonchar. Kharkiv: KhNADU [in Ukrainian].
3. Dolynska L. (2016). Dialohichne spilkuvannya u vyshchiy osviti [*Dialogical communication in higher education]*. Lviv: LNU [in Ukrainian].
4. Zyazyun I.A. (2001) Filosofiya pedahohichnoyi diyi [*Philosophy of pedagogical action]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Kan-Kalyk V.A. (1990) Pedahohichna komunikatsiya: teoriya ta praktyka [*Pedagogical communication: theory and practice]*. Kyiv: Higher School [in Ukrainian].
6. Karamushka L.M. (2012) Psykholohiya upravlinnya v osvitnikh orhanizatsiyakh [*Psychology of management in educational organizations]*. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
7. Leontiev O.M. (2015) Synerhetychnyy pidkhid u pedahohitsi [*Synergetic approach in pedagogy]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
8. Maslov V.F. (2013) Modelyuvannya v sotsial′nykh naukakh [*Modeling in social sciences]*. Kyiv: KNT [in Ukrainian].
9. Semichenko V.A. (2004) Psykholohiya osobystosti [*Psychology of personality]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
10. El'nikova, O. I. Zaichenko. Teoretyko-metodolohichni zasady modelyuvannya profesiynoyi kompetentnosti kerivnykiv navchal′nykh zakladiv: monohrafiya [*Theoretical and methodological principles of modeling professional competence of heads of educational institutions: monograph*] G. V. El'nikova, O. I. Zaichenko [et al.]; [ed. by G. V. El'nikova]. Kyiv – Chernivtsi: Books. [in Ukrainian].
11. Yurchenko V.F., Podolyak L.G. (2010) Psykholohiya pedahohichnoyi vzayemodiyi [*Psychology of pedagogical interaction]*. Kyiv: Center for Educational Literature [in Ukrainian].

УДК 378:001.8:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1182-1194

Анушкевич Володимир Ігорович кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, https://orcid.org/0009-0004-3535-2062

ОСВІТНІЙ ПІДХІД: НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ НАУКОВИХ ДОКАЗІВ (EVIDENCE-BASED LEARNING)

Анотація. Стаття пропонує теоретико-аналітичне обґрунтування підходу «навчання на основі наукових доказів» як цілісної архітектури прийняття рішень у формальній освіті. Доведено, що доказовість не зводиться до переліку «ефективних прийомів», а поєднує три взаємопов'язані площини: понятєво-методологічну (чіткість дефініцій, стандарти якості доказів, процедури формулювання запитань і критичної оцінки), дидактичну (узгодження стратегій з механізмами пам'яті, уваги та когнітивного навантаження) та інституційно-політичну (культура якості, прозорість, підзвітність даними, доброчесне врядування доказами). Методологічне ядро представлено як повторюваний цикл: формулювання PICO(T)-питання, систематичний пошук, критична оцінка, проєктування й упровадження інтервенцій, вимір впливу та коригування.

На підставі узагальнень окреслено «ядро» педагогічних дій із підтвердженою ефективністю: експліцитне пояснення, поетапне моделювання, скаффолдинг, керований і самостійний практикум, формувальне оцінювання зі змістовним зворотним зв'язком, організація правил і рутин класу, а також навчання через гру за умови педагогічного керування. Аргументовано, що стабільність ефектів цих практик залежить від інституційних умов: протоколів прийняття рішень, механізмів забезпечення якості, спільнот практики, ресурсів професійного розвитку та процедурної прозорості.

Сформульовано системну модель, яка з'єднує рівні «клас – заклад – система» і забезпечує керовану варіативність без редукції до «універсальних рецептів», із двома контурами зворотного зв'язку – дидактичним та інституційним. Для українського контексту підкреслено перехід від декларацій до керованих практик: локальні карти доказів, протоколювання припущень і обмежень, відкриті звіти, розвиток спроможності викладачів критично читати й застосовувати дослідження.

Ключові слова: навчання на основі наукових доказів, доказова педагогіка, формувальне оцінювання, експліцитне навчання, скаффолдинг, навчальна аналітика, культура якості

Anushkevych Volodymyr Igorovych Candidate of Psychological Sciences, Assistant Chair of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, https://orcid.org/0009-0004-3535-2062

EDUCATIONAL APPROACH: LEARNING BASED ON SCIENTIFIC EVIDENCE

Abstract. The article offers a theoretical and analytical justification for the "evidence-based learning" approach as a holistic architecture for decision-making in formal education. It is proven that evidence-based learning is not reduced to a list of "effective techniques", but combines three interrelated planes: conceptual and methodological (clarity of definitions, standards of evidence quality, procedures for formulating questions and critical evaluation), didactic (alignment of strategies with mechanisms of memory, attention and cognitive load) and institutional and political (quality culture, transparency, data accountability, good governance of evidence). The methodological core is presented as a repeating cycle: formulation of PICO(T)-questions, systematic search, critical evaluation, design and implementation of interventions, measurement of impact and adjustment.

Based on the generalizations, a "core" of pedagogical actions with proven effectiveness is outlined: explicit explanation, step-by-step modeling, scaffolding, guided and independent practicum, formative assessment with meaningful feedback, organization of classroom rules and routines, and learning through play under pedagogical guidance. It is argued that the stability of the effects of these practices depends on institutional conditions: decision-making protocols, quality assurance mechanisms, communities of practice, professional development resources, and procedural transparency. A systemic model is formulated that connects the "class - institution - system" levels and ensures managed variability without reduction to "universal recipes," with two feedback loops – didactic and institutional.

For the Ukrainian context, the transition from declarations to guided practices is emphasized: local evidence maps, recording assumptions and limitations, open reports, and developing teachers' ability to critically read and apply research.

Keywords: evidence-based learning, evidence-based pedagogy, formative assessment, explicit learning, scaffolding, learning analytics, quality culture

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиліття в освіті помітно зросла увага до «навчання на основі наукових доказів» як об'єднавчого знаменника для політик, освітнього менеджменту, викладання та підготовки вчителя. Проте попри привабливу інтуїцію – спиратися на те, що «справді працює», – сама сфера стикається з низкою концептуальних і практичних суперечностей. По-перше, відсутня усталена дефініція evidence-based learning: у різних традиціях під ним розуміють і методи викладання з доведеною ефективністю, і інституційну культуру ухвалення рішень на основі даних, і цикл безперервного поліпшення через аналітику навчальних результатів. По-друге, джерельна база, на яку покликаються практики, є неоднорідною: від систематичних оглядів і метааналізів до окремих кейс-стаді, причому зовнішня валідність багатьох «ефективних підходів» часто виявляється контингентною – залежною від предметної галузі, віку учнів, умов реалізації та рівня підготовленості педагогів. По-третє, переклад доказів у практику зіштовхується з організаційними бар'єрами: несумісністю форматів даних, розривом між дослідницькими дизайнами та реальними шкільними процесами, перевантаженням вчителя рутинною звітністю, а також нерівним доступом до якісного підвищення кваліфікації.

Далі, у політико-управлінському вимірі спостерігається напруга між прагненням до технократичної «універсальної таблетки» й необхідністю зберігати професійну автономію педагога, етичну чутливість і орієнтацію на справедливість: питання «що працює?» неминуче доповнюється питаннями «для кого саме?» і «за яких умов?».

Окрема проблема – поширеність освітніх «нейроміфів» і комерційних «інновацій», що маскуються під науковість, підриваючи довіру до справжніх доказів і стимулюючи «фетишизацію чек-листів» замість обґрунтованого професійного судження. Нарешті, в педагогічній освіті й внутрішніх системах забезпечення якості бракує узгодженості: майбутні вчителі нерідко отримують фрагментарні уявлення про когнітивні засади навчання, про інструменти критичного читання доказів, про методологію формулювання питань і оцінювання впливу, тоді як заклади й системи освіти рідко вибудовують повний цикл доказового управління – від постановки питання і збору релевантних даних до прозорого оцінювання результатів і коригувальних дій. Сукупно це формує дослідницьку проблему: потрібна теоретично цілісна й операційно придатна модель evidence-based learning, яка б поєднала макро-рівень політик, мезо-рівень інституційної культури та мікро-рівень аудиторної практики; спиралася на чіткі критерії якості доказів і процедурну прозорість; передбачала механізми адаптації під контекст без редукції складності до «універсальних рецептів»; а також визначала вимірювані результати й етичні запобіжники. Інакше кажучи, на часі

перехід від декларативної риторики «доказовості» до системної архітектури прийняття рішень у освіті, де наукові дані, професійний досвід і цінності спільнот не конкурують, а взаємопідсилюють одне одного – без магічного мислення, але й без цинізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний дискурс доказовості в освіті вибудовується на міждисциплінарному підґрунті, що походить від медицини й публічної політики та поступово інституціалізується у вищій і шкільній освіті. На рівні теорії витоки підходу окреслюють Д. Сакетт і колеги, які задали канон поєднання найкращих наукових даних із професійним судженням і цінностями бенефіціарів; цю лінію інтеграції розгортає Дж. Саттерфілд у трансдисциплінарній моделі практики, що структурно зводить докази, експертизу та контекст у єдиний цикл ухвалення рішень. Операціоналізаційний вимір у прикладних галузях репрезентують Б. Мелник і Е. Файноут-Оверхолт: їхні праці систематизують повний цикл перетворення запитання на дію – від формулювання проблеми й пошуку доказів до впровадження та оцінювання результатів, – і саме ця логіка дедалі активніше переноситься в освітні середовища.

Усередині власне педагогічного поля найвідомішими оглядовими репрезентаціями є узагальнення Г. Петті, який підсумовує «що працює» в аудиторії через синтез експериментальних і квазіекспериментальних досліджень, а також праця Б. Розеншайна, що пропонує компактний набір принципів інструкції (від пояснення малими кроками і керованої практики до систематичного перевіряння розуміння), які стали базовою матрицею для інтервенцій, що претендують на доказовість. Водночас корпус робіт Дж. Зош, К. Хірш-Пазек і Д. Вайтбреда демонструє, як накопичена емпірія переосмислює статус «ігрового» навчання: на рівні систематизованих даних ігрова діяльність постає не декоративним елементом, а механізмом, що покращує когнітивні та соціально-емоційні результати за умов педагогічно керованої структури. На стику оглядів і керівних матеріалів помітну роль відіграє команда Австралійської освітньої дослідницької організації: узагальнені ними практики – експліцитне навчання, скаффолдинг, моделювання, формувальне оцінювання – прив’язані до когнітивної архітектури (робоча пам’ять, когнітивне навантаження) і подані у форматі, придатному для системних шкільних рішень. Методологічну інфраструктуру для щоденної практики доповнюють А. Оллев’є і Л. Біллієт: у межах прикладних посібників вони впроваджують п’ятиетапний цикл доказової роботи та стратегію PICO(T) для точного формулювання запитань і відбору релевантних свідчень у професійній діяльності педагога.

Інституційно-політичний вимір демонструє, що доказовість у навчанні – не лише методика викладання, а й культура управління.

На цьому рівні П. Емпліт і Т. Чжан аналізують, як університети будують політику навчання й викладання, засновану на доказах: від внутрішніх правил і механізмів забезпечення якості до професійного розвитку викладача, з акцентом на інституційні «вузькі місця» впровадження. Критичну рамку до амбіцій «універсальної технології» додає Дж. Паркхерст, який переконливо показує політичну зумовленість обігу доказів і ризики технократичної редукції складних освітніх рішень; у схожій логіці працює П. Федорів, екстраполюючи обмеження «evidence-based» підходів на вітчизняні політики й окреслюючи небезпеку підміни наукової валідності процедурною імітацією. Спеціально в українському контексті В. Філіппова систематизує методологічні принципи розроблення доказової освітньої політики, наголошуючи на прозорості процедур, якості та придатності джерел і необхідності зводити наукові свідчення з етичними, правовими та управлінськими обмеженнями; суміжно Л. Гонюкова і В. Козаков формують методологічний каркас дослідження публічних політик, релевантний для побудови доказових механізмів у сфері освіти.

Сукупно ці публікації задають поле проблематики: від перекладу когнітивних закономірностей у ефективні інструкційні рішення й стандартів рецензування доказів до дизайну інституційних процедур, що мінімізують «політичний шум», але не нівелюють професійну автономію. На перетині всіх рівнів і надалі залишаються відкритими питання зовнішньої валідності освітніх інтервенцій, механізмів контекстуальної адаптації без втрати ефекту, а також інтеграції підходів «зверху вниз» і «знизу вгору» у підготовці вчителя й щоденному житті закладів освіти.

Мета статті – здійснити теоретико-аналітичне обґрунтування evidence-based learning із визначенням його понятійних меж, методологічних засад та умов інституційного впровадження.

Виклад основного матеріалу. У науковому дискурсі освітній підхід, заснований на доказах, постає як системна інтеграція трьох взаємодоповнювальних компонентів: найліпших наявних наукових результатів, професійного судження педагога та ціннісно-контекстних характеристик здобувача освіти і освітнього середовища. Витоки цієї логіки простежуються у «класичному» означенні доказової практики, сформульованому в медицині, де підкреслюється необхідність поєднання результатів досліджень із досвідом фахівця та перевагами клієнта [12]; цей трикутник коректно переноситься на педагогічну площину, якщо вчитель мислиться як рефлексивний практик, що обґрунтовує дидактичні рішення результатами валідованих досліджень, а навчальні стратегії адаптує до потреб і стартових можливостей учнів. Подальшу теоретичну конкретизацію забезпечує трансдисциплінарна модель доказової практики, у якій, окрім трьох

«внутрішніх» опор (наукові докази, цінності й потреби здобувача, компетентність практика), уведено «зовнішню» рамку середовищного й організаційного контексту, що уможливлює коректне перенесення результатів досліджень у реальні умови навчання [13].

На інституційному рівні evidence-based learning and teaching осмислюється як елемент культури закладу, де управлінські рішення, курикулум і викладання підпорядковані процедурі аргументації доказами, а механізми забезпечення якості вмонтовано у повсякденні практики викладачів і студентів [7]. На мікрорівні (аудиторна взаємодія) доказовість реалізується через узгодження дидактичних принципів із висновками когнітивних наук та узагальненнями метааналітичних оглядів: експліцитне пояснення, поетапне моделювання, керований і незалежний практикум, цілеспрямований зворотний зв'язок, керування когнітивним навантаженням і роботою пам'яті [6]. Методологічно місток між науковим знанням і класною кімнатою забезпечують інструменти формулювання і перевірки педагогічних рішень: п'ятиетапний цикл доказової практики (від постановки питання до оцінювання імплементації) та стратегія PICO(T) для операціоналізації дослідницьких питань і пошуку релевантних доказів [3]. Український контекст додає ще одну суттєву ланку – вимогу доказовості на рівні публічної політики в освіті: доказова політика визначається як прагматична, аналітично верифікована та емоційно нейтральна процедура вироблення рішень; її інституціоналізація (директорати реформ, стандарти оцінювання альтернатив) покликана мінімізувати суб'єктивізм і підвищити довіру до рішень у сфері освіти [5, с. 185–187, 190]. Водночас доказовість не є синонімом технократизму: політична зумовленість добору й інтерпретації доказів вимагає «доброго врядування доказами», щоб уникнути редукції ціннісних і контекстуальних вимірів навчання до вузького питання «що працює?» без уточнення «для кого, за яких умов і якою ціною» [9].

Концепт evidence-based learning задає не «каталог правильних технік», а дисципліновану культуру прийняття рішень, у якій емпіричні свідчення з'єднуються з професійним судженням і контекстом, тож якість освіти визначається не обсягом цитованих досліджень, а тим, наскільки коректно сформульовано запитання, підібрано докази, спроєктовано інтервенцію й перевірено її результат. Перехід до методологічної конкретики потребує окреслити структуру доказу, стандарти якості та процедури критичної оцінки.

Методологічне ядро доказового підходу в освіті утворює послідовний цикл від постановки запитання до оцінювання впроваджених рішень: формулювання проблеми у форматі PICO(T), систематичний пошук, критична оцінка релевантних джерел, прийняття та реалізація рішення,

підсумковий моніторинг ефектів і корекція дій [3, с. 11–15; 8]. У межах цього циклу необхідно розрізняти ієрархію свідчень (систематичні огляди й метааналізи, експериментальні та квазіекспериментальні дослідження, крос-секційні та якісні студії, а також дані навчальної аналітики й портфоліо практик), причому самі канали збирання доказів можуть включати результати студентського навчання, само- та взаємооцінювання викладання, action research і зовнішні дані – за умови прозорих процедур перевірки якості [7, с. 5].

Якість доказу визначається двома базовими критеріями: «rigorous» – здатністю дослідження методично виділити специфічний ефект освітнього підходу; «relevant» – відповідністю контекстам, подібним до власного (або підтвердженістю в широкому спектрі контекстів), із припущенням про обмеженість будь-яких свідчень і необхідність прозорої стандартизованої оцінки [6, с. 5]. Власне процедури критичної оцінки та відбору охоплюють валідність дизайну, надійність вимірювань, зовнішню узагальнюваність, баланс результативності та ресурсної доцільності; тут доречно спиратися на класичну тріаду доказової практики – найкращі наукові дані, професійне судження, цінності та потреби здобувача [12; 13], – яка в освіті набуває інституційного виміру через вбудованість у політики якості та викладацьку рефлексію [7, с. 5]. Для забезпечення відтворюваності рішень корисними є інструменти операціоналізації: чітке формулювання PICO(T)-питань, критерії включення/виключення, протоколи пошуку, шаблони критичного огляду та кроки застосування результатів на практиці – з подальшою оцінкою процесу й результату [3, с. 27–41]. У підсумку, методологія EBL не редукується до «одного найкращого» рецепта: інституційні настанови прямо підкреслюють відсутність «one-size-fits-all» і потребу творчого професійного судження у виборі способів дії [7, с. 5], тоді як стандарти доказів наполягають на поєднанні суворості дизайну з релевантністю контексту [6, с. 5]. В українському політико-управлінському середовищі це конкре-тизується вимогами прозорості процедур, обґрунтованості добору джерел і порівняння альтернатив, що покликано мінімізувати суб’єктивізм і підвищити довіру до освітніх рішень [5, с. 185–187, 190]. Методологічна «архітектура доказу» набуває сенсу лише тоді, коли вона веде до конкретних, відтворюваних і водночас гнучких педагогічних дій; отже, наступний крок – показати, які саме практики мають найвищу доказову підтримку та як їх інтерпретувати крізь призму когнітивних механізмів і дидактичної логіки. Систематизовані огляди узгоджено фіксують ядро високоефективних інструкційних стратегій, що забезпечують прискорення зростання навчальних результатів: планування та послідовне структуру-вання матеріалу, експліцитне моделювання з керованим скаффолдингом,

керований і незалежний практикум, чіткі правила й рутини класу, формувальне оцінювання з цілеспрямованим зворотним зв'язком, а також багаторівневі системи підтримки (MTSS); критеріально ці практики обґрунтовані «rigorous» (виокремлення специфічного ефекту підходу) та «relevant» (узгодженість із контекстами, подібними до власного) доказами [6, с. 4–5]. У логіці когнітивної психології їхня ефективність пояснюється відповідністю тому, як мозок кодує, зберігає й відтворює інформацію; звідси – пріоритет експліцитного викладу, поетапного моделювання й формувального оцінювання, що показують найвищий вплив на досягнення учнів, із підтвердженням на матеріалі різних предметів і рівнів підготовленості [10, с. 12–13; 11]. Важливо, що окремі стратегії мають широку генералізацію: «mastery learning» підвищує результати у математиці, природничих і гуманітарних дисциплінах та є особливо дієвим для низькоуспішних учнів; експліцитне навчання і формувальне оцінювання демонструють стабільний позитивний ефект у початковій і середній школі, охоплюючи здобувачів з додатковими освітніми потребами [10, с. 13]. При цьому «каркас» аудиторної роботи доповнюється організаційними практиками – правилами й рутинами, проактивним керуванням поведінкою, багаторівневими інтервенціями – які функціонують як умови, що увімкнюють дієвість інструкційного ядра [6, с. 4–5].

У ширшій парадигмі розвитку компетентностей доказовість підтверджується і для «ігрових» форм, коли навчання через гру – за умови педагогічного керування – забезпечує водночас когнітивні та соціально-емоційні ефекти; відповідні риси ігрового досвіду (радісність, значущість, активність, мотиваційність, соціальність) операціоналізуються як педагогічні цілі й критерії організації діяльності [14, с. 18–26]. І нарешті, на рівні університетів ці практики інтегруються у культуру викладання, де джерела доказів включають результати навчання студентів, портфоліо викладання, взаємооцінювання й аналітику навчання, а доказовий підхід розуміється не як перелік «рецептів», а як методологія прийняття рішень, що вимагає творчості й судження викладача [7, с. 3–5]. Змістові «ядра» доказових практик працюють лише настільки, наскільки їх підтримує екосистема інституційних правил, даних, процедур забезпечення якості та професійного розвитку; без такої рамки будь-яка «краща практика» перетворюється на ситуативну удачу. Тому далі зосередимося на тому, як вибудувати культуру доказовості на рівні закладу та освітньої політики.

Університетська й шкільна доказовість не зводиться до набору методик у класі; це культура прийняття рішень, у якій дані про навчальні результати, взаємооцінювання викладання, портфоліо, аналітика навчання та результати досліджень вмонтовано у цикл планування, реалізації,

оцінювання й поліпшення, а також у механізми внутрішнього забезпечення якості й професійного розвитку викладачів [7, с. 3–6]. Така культура потребує чіткої «архітектури доказу»: регламентованих процедур формулювання запитань і вибору інтервенцій, критеріїв «rigorous» та «relevant» для добору свідчень, прозорих протоколів збору й інтерпретації даних, а також етичних запобіжників, що унеможливлюють маніпулятивні практики або формальне «наклеювання» ярлика evidence-based на довільні ініціативи [6, с. 4–5]. На рівні публічної політики в освіті це означає інституціоналізацію доказовості як процедури: відкритість джерел і критеріїв, порівняння альтернатив, документування припущень і обмежень, розведення аналітики та політичної риторики; у національному контексті відповідні методологічні принципи чітко артикульовано у працях, що підкреслюють необхідність протоколювання кроків і підстав ухвалення рішень, аби зменшити суб'єктивізм і підвищити довіру до рішень у сфері освіти [5, с. 185–187, 190; 1].

Водночас політична природа «обігу доказів» вимагає не лише точності методів, а й «доброго врядування доказами»: нормативні вибори й контекстні чинники неминучі, отже технократичні спокуси універсальних рецептів слід врівноважувати професійною автономією та етичною відповідальністю інституцій [9]. Для проектування таких процедур релевантною є методологія дослідження політик: від коректного формулювання проблеми й побудови дерева цілей до дизайну індикаторів, планування оцінювання ефектів та управління ризиками – саме ця «інфраструктура рішень» дає змогу перевести доказовість із декларацій у керовані організаційні практики [2]. Український аналітичний дискурс додає ще одну важливу пересторогу: інструменти evidence-based можуть бути імпортовані без змістовного переосмислення, що породжує імітаційні практики, тож потрібні локальні механізми контекстуалізації, спроможності збору даних та підзвітності, аби уникнути «фетишизації метрик» і забезпечити реальне зростання якості [4]. На рівні закладу практична реалізація передбачає узгодження стратегічних документів і процедур (курикулум, політики оцінювання, навігація студентського досвіду) з даними й доказами, розвиток SoTL-спільнот і наставництва, виділення часу та ресурсів на поліпшення викладання, стандарти навчальної аналітики, а також механізми спільного ухвалення рішень викладачами, адміністрацією та студентами; водночас принцип «жодного one-size-fits-all» залишається базовою нормою: рішення мають бути суворими методично, але релевантними контексту [7, с. 5; 6, с. 4–5].

Синтез попередніх блоків переконує, що «доказовість» у сучасній освіті перестає бути суто методичною настановою для окремого викладача

і перетворюється на інституційну норму з виразним управлінським виміром: там, де освітні рішення спираються на валідовані узагальнення досліджень і прозорі процедури оцінювання, з'являється відтворювана якість та керована варіативність, а не «педагогіка настрою». Виходячи з цього, логічним наступним кроком є інтеграція окремих практик і політик у цілісну системну модель освітнього підходу на основі доказів, яка з'єднає рівні «клас – заклад – система» і забезпечить керовану еволюцію якості навчання.

Інтегрована модель EBL доцільно вибудовувати як замкнений організаційно-педагогічний цикл, у якому макро-, мезо- й мікрорівні з'єднані спільними принципами доказовості, але мають різні носії відповідальності та артефакти управління якістю. На інституційному (мезо) рівні ядром моделі є культура навчання і викладання, що підтримує дослідницьку обґрунтованість рішень, спільноти практики та механізми регулярного перегляду освітніх практик; саме такий профіль описує Європейська асоціація університетів, підкреслюючи, що «доказовість» працює лише тоді, коли зшита з процесами забезпечення якості, розвитком викладача і прозорою локальною політикою закладу [7, с. 3–5].

На мікрорівні модель фіксує «мінімально достатній» набір перевірених навчальних дій, який охоплює експліцитне пояснення, моделювання, поетапну підтримку і системну зворотну інформацію з опорою на когнітивні механізми пам'яті, уваги та навантаження; цей каркас добре узагальнений у аналітичних матеріалах AERO і дозволяє узгодити локальну варіативність із доказовим «ядром» практик [6, с. 4–5, 12]. На процедурному рівні модель спирається на п'ятиетапний цикл доказової практики – від формулювання запитання у форматі PICO(T) до пошуку, критичної оцінки, застосування та оцінювання – що надає операційні інструменти і для класу, і для кафедри, і для комітетів із якості [3, с. 11–15; 41]. Водночас системна модель мусить містити «соціальний модуль» доказовості: процедури співучасті (учні, батьки, роботодавці), етичні фільтри та політичну чутливість до контексту, аби уникати технократизації та «управління за мета-аналізами» без належної інтерпретації; цей вимір послідовно аргументується в політико-аналітичній традиції evidence-informed governance [9, passim]. На рівні змісту навчання доцільно закріпити й доказово описані діяльнісні формати, насамперед навчання через гру як засіб розвитку виконавчих і соціально-емоційних функцій; у концепції The LEGO Foundation окреслено специфічні риси ефективного «ігрового» досвіду (радісність, значущість, активна залученість, ітеративність, соціальна взаємодія), що дозволяє інтегрувати його у «ядро» практик без втрати доказового статусу [14, с. 18–26].

Щоб модель працювала як система управління якістю, потрібні дві зв'язки зворотного зв'язку: перша – дидактична (формативне оцінювання і

дані про навчальний прогрес як підстава для оперативних рішень учителя) [6, с. 4–5], друга – інституційна (внутрішній аудит практик, цикли PDCA у навчанні та щорічний перегляд курикулуму на підставі агрегованих доказів і локальних цілей) [7, с. 4–6]. Функціональним клеєм цієї системи є нарощування спроможності: підготовка викладачів до читання й інтерпретації досліджень, володіння PICO-логікою, критеріями включення/виключення, рівнями доказів та базовими процедурами критичного огляду [3, с. 12–17; 27–41]. Нарешті, модель передбачає публічні «маяки прозорості» – локальні реєстри практик, карти доказів на рівні закладу, відкриті звіти про зміни і їхні ефекти – як підґрунтя для відповідальної політики та обґрунтованого масштабування, що концептуально узгоджується з методологічними принципами формування доказової політики в освіті [5, с. 185–187, 190]. Навчання на основі наукових доказів постає як цілісна архітектура рішень, де узгоджуються поняттєва визначеність, методологічна суворість і інституційна культура якості. Ефективні стратегії – експліцитне пояснення, моделювання, скаффолдинг, формувальне оцінювання та діяльнісні формати – працюють стабільно лише за умови прозорих процедур добору доказів, професійного судження педагога й контекстуальної адаптації. Ключем є дисциплінований цикл: точне формулювання запитання, пошук і критична оцінка джерел, впровадження інтервенції та вимір її впливу з подальним коригуванням. Доказовість не заперечує творчості, але відкидає «універсальні рецепти», вимагаючи етичної чутливості, міжсуб'єктної участі та підзвітності даними. Для українського освітнього простору це означає переведення риторики в керовані практики: локальні карти доказів, регулярний перегляд курикулуму, розбудову спроможності викладачів читати й інтерпретувати дослідження. Якість освіти зростає там, де наукові узагальнення, професійна майстерність і цінності спільноти працюють разом, забезпечуючи відтворювані результати та справедливий доступ до навчальних можливостей.

Висновки. Навчання на основі наукових доказів постає як інтегральна рамка освітнього мислення й дії, у якій поєднано концептуальну визначеність підходу, методологічну суворість у доборі та оцінюванні свідчень і інституційну культуру якості з чітко регламентованими процедурами. Його наукова валідність забезпечується не переліком технік, а дисциплінованим циклом – від коректно сформульованого запитання до відтворюваного виміру впливу і коригування практик – що узгоджує емпіричні узагальнення з професійним судженням та контекстом реалізації. Ефективність аудиторних стратегій є функцією інституційної спроможності до аналітики, підзвітності й безперервного вдосконалення, тоді як на рівні політик доказовість набуває рис прозорого врядування знанням і даними. У

такій архітектоніці знімається хибна опозиція між «наукою» і «педагогічною творчістю»: доказова рамка не уніфікує, а задає межі науково обґрунтованої варіативності, в яких забезпечуються стабільність результатів і справедливий доступ до якісного навчання. Подальший поступ полягає у поглибленні процедурної узгодженості між рівнями «клас – заклад – система» та у розвитку спроможності освітніх спільнот інтерпретувати й застосовувати докази без редукції складності до універсальних рецептів.

Література:

1. *Дослідження державних політик: методологія, процедури та європейські практики* : монографія / за заг. ред. Л. В. Гонюкової, В. М. Козакова. Київ : НАДУ, 2018. 400 с.

2. *Наукові дослідження* / A. Ollevier, L. Billiet ; наук. ред. О. Мангушева. Б. м.: UKROTHE, 2021. 43 с.

3. Федорів П. Evidence based: можливості і обмеження доказових політик у сфері міського розвитку. *CEDOS*. 2019. URL: https://cedos.org.ua/researches/evidence-based-mozhlyvosti-i-obmezhennia-dokazovykh-polityk-u-sferi-miskoho-rozvytku (дата звернення: 28.08.2024).

4. Філіппова В. Д. Доказова державна політика в галузі педагогічної освіти як інструмент раціональних та обґрунтованих державних рішень. *Правові засади організації та здійснення публічної влади* : зб. тез III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Хмельницький, 28 лют. – 2 бер. 2020 р.). Хмельницький : Хмельницький університет управління та права, 2020. С. 280–282.

5. Філіппова В. Д. Методологічні принципи розроблення доказової державної політики в галузі освіти. *Вісник ХНТУ*. 2021. № 1 (76). С. 185–191. URL: https://doi.org/10.35546/kntu2078-4481.2021.1.23.

6. *Evidence-based approaches to learning and teaching : Thematic Peer Group Report* / P. Emplit (Chair), T. Zhang (EUA coordinator). Brussels : European University Association, 2020. 14 p. (Learning & Teaching Paper ; #11).

7. *Evidence-based teaching practices*. Australian Education Research Organisation. 2022. 33 p.

8. Melnyk B. M., Overholt E. F. *Evidence-based practice in nursing and healthcare: A guide to best practice*. Philadelphia : Wolters Kluwer, 2019.

9. Parkhurst J. *The Politics of Evidence: From evidence-based policy to the good governance of evidence*. London ; New York : Routledge, 2017. 186 p.

10. Petty G. *Evidence-based teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2009.

11. Rosenshine B. Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*. 2012. Vol. 36, № 1. P. 12–19, 39.

12. Sackett D. L., Rosenberg W. M., Gray J. M., Haynes R. B., Richardson W. S. Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*. 1996. Vol. 312, № 7023. P. 71–72.

13. Satterfield J. M., Spring B., Brownson R. C., Mullen E. J., Newhouse R. P., Walker B. B., Whitlock E. P. Toward a Transdisciplinary Model of Evidence-Based Practice. *The Milbank Quarterly*. 2009. Vol. 87, № 2. P. 368–390.

14. Zosh J. M., Hopkins E. J., Jensen H., Liu C., Neale D., Hirsh-Pasek K., Solis S. L., Whitebread D. *Learning through play: a review of the evidence : white paper*. Billund: The LEGO Foundation, 2017. 39 p.

References:

1. Honiukova, L. V., Kozakov, V. M. (Eds.). (2018). *Doslidzhennia derzhavnykh polityk: metodolohiia, protsedury ta yevropeiski praktyky* [Research of public policies: methodology, procedures and European practices]. Kyiv: NADU. [in Ukrainian]
2. Ollevier, A., Billiet, L. (2021). *Naukovi doslidzhennia* [Scientific research]. N.p.: UKROTHE. [in Ukrainian]
3. Fedoriv, P. (2019). *Evidence based: mozhlyvosti i obmezhennia dokazovykh polityk u sferi miskoho rozvytku* [Evidence based: possibilities and limitations of evidence-based policies in urban development]. CEDOS. Retrieved from https://cedos.org.ua/researches/ evi dence-based-mozhlyvosti-i-obmezhennia-dokazovykh-polityk-u-sferi-miskoho-rozvytku[Ukr]
4. Filippova, V. D. (2020). Dokazova derzhavna polityka v haluzi pedahohichnoi osvity yak instrument ratsionalnykh ta obgruntovanykh derzhavnykh rishen [Evidence-based public policy in teacher education as a tool for rational and substantiated public decisions]. *Pravovi zasady orhanizatsii ta zdiisnennia publichnoi vlady: Proceedings of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference* (Khmelnytskyi, Feb 28 – Mar 2, 2020), 280–282. Khmelnytskyi: Khmelnytskyi University of Management and Law. [in Ukrainian]
5. Filippova, V. D. (2021). Metodolohichni pryntsypy rozroblennia dokazovoi derzhavnoi polityky v haluzi osvity [Methodological principles for developing evidence-based public policy in education]. *Visnyk KhNTU*, 1(76), 185–191. https://doi.org/10.35546/ kntu2078-4481.2021.1.23 [in Ukrainian]
6. Emplit, P. (Chair), Zhang, T. (EUA coordinator). (2020). *Evidence-based approaches to learning and teaching: Thematic Peer Group Report* [Pidkhody do navchannia y vykladannia na osnovi dokaziv: zvit tematychnoi robochoi hrupy] (Learning & Teaching Paper #11). Brussels: European University Association. [in English]
7. Australian Education Research Organisation. (2022). *Evidence-based teaching practices* [Dokazovo obhruntovani metodyky vykladannia]. [in English]
8. Melnyk, B. M., Overholt, E. F. (2019). *Evidence-based practice in nursing and healthcare: A guide to best practice* [Dokazova praktyka v medsestrynstvi ta okhoroni zdorovia: putivnyk z naikrashchykh praktyk]. Philadelphia: Wolters Kluwer. [in English]
9. Parkhurst, J. (2017). *The Politics of Evidence: From evidence-based policy to the good governance of evidence* [Polityka dokaziv: vid dokazovoi polityky do nalezhnoho vriaduvannia dokazamy]. London, New York: Routledge. [in English]
10. Petty, G. (2009). *Evidence-based teaching* [Vykladannia na osnovi dokaziv]. Oxford: Oxford University Press. [in English]
11. Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know [Pryntsypy instruktuvannia: zasnovani na doslidzhenniakh stratehii, yaki maie znaty kozhen uchytel]. *American Educator*, 36(1), 12–19, 39. [in English]
12. Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. M., Haynes, R. B., Richardson, W. S. (1996). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't [Medytsyna, zasnovana na dokazakh: shcho tse take i chym ne ye]. *BMJ*, 312(7023), 71–72. [in English]
13. Satterfield, J. M., Spring, B., Brownson, R. C., Mullen, E. J., Newhouse, R. P., Walker, B. B., Whitlock, E. P. (2009). Toward a transdisciplinary model of evidence-based practice [Do transdystsyplinarnoi modeli dokazovoi praktyky]. *The Milbank Quarterly*, 87(2), 368–390. [in English]
14. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence. White paper* [Navchannia cherez hru: ohliad dokaziv. Bila knyha]. Billund: The LEGO Foundation. [Eng]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК: 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1195-1206

Афанасьєв Анатолій Олександрович кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри кінології, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0376-0438

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ З КІНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню переваг підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій.

Автор визначає такі вимоги до підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій такі: методична обґрунтованість; практична спрямованість; інтеграція знань; розвиток самостійності та творчості; взаємодія між кінологічними підрозділами та в самих підрозділах; інформаційно-комунікаційна підтримка.

Автор визначає таку особливість проєктних технологій: їх спрямування не стільки на засвоєння готових знань, скільки на їх практичне застосування та здобуття нових, зокрема шляхом самоосвітньої діяльності. Включення курсантів-кінологів до проектів дає можливість засвоїти нові способи діяльності, яку будуть необхідними у подальшій службі.

За практичним призначенням проекти поділяють на навчальні (освітні), дослідницькі, практико-орієнтовані (професійні), міждисциплінарні, соціальні та виховні.

Як варіант проектної технології було запроваджено професійний навчальний проект «Імітація роботи офіцера з кінологічного забезпечення на пункті пропуску через державний кордон». Цей проект передбачав виконання низки завдань:

- ознайомити курсантів із організацією роботи кінологічного підрозділу на пункті пропуску;
- відпрацювати алгоритм дій офіцерів з кінологічного забезпечення під час огляду транспортних засобів, багажу, вантажів і громадян;
- навчити правильно оцінювати поведінку собаки та реагувати на її сигнали;
- розвинути комунікативні вміння й психологічну готовність діяти в умовах підвищеної відповідальності;

- формувати навички відомчої взаємодії з іншими підрозділами прикордонної служби.

Результатами проектної діяльності курсантів були усна доповідь, що супроводжувалась мультимедійною презентацією; відеозвіт про виконання імітаційних завдань; аналітична довідка (службовий звіт) за результатами проведеної роботи.

Звертається увага автора, що застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх інспекторів-кінологів має переваги, оскільки воно забезпечує перехід від пасивного засвоєння знань до активної, творчої, професійно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування компетентного, ініціативного та відповідального фахівця.

Ключові слова: майбутні офіцери з кінологічного забезпечення, курсанти-кінологи, проектні технології навчання, проєкти, фахова підготовка, освітній процес.

Afanasyev Anatoliy Alexandrovich Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,Associate Professor of the Cynology Department Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-0376-0438

TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN CANINE SUPPORT USING PROJECT TECHNOLOGIES

Abstract. The article is devoted to substantiating the advantages of training future officers in canine support using project technologies.

The author defines the following requirements for training future officers in canine support using project technologies: methodological soundness; practical orientation; integration of knowledge; development of independence and creativity; interaction between canine units and within the units themselves; information and communication support. The author defines the following feature of project technologies: their focus is not so much on the acquisition of ready-made knowledge, but on its practical application and acquisition of new ones, in particular through self-educational activities. The inclusion of cadets-canine experts in projects provides an opportunity to learn new methods of activity that will be necessary in further service. By practical purpose, projects are divided into educational (training), research, practice-oriented (professional), interdisciplinary, social, and educational.

As a variant of the project technology, a professional training project «Imitation of the work of a canine support officer at a state border checkpoint» was introduced. This project involved the implementation of a number of tasks:

- to familiarize cadets with the organization of the work of the canine unit at the checkpoint;
- to work out the algorithm of actions of canine support officers during the inspection of vehicles, luggage, cargo and citizens;
- to teach them to correctly assess the behavior of a dog and respond to its signals;
- develop communication skills and psychological readiness to act in conditions of increased responsibility;
- develop skills in departmental interaction with other units of the border service.

The results of the cadets' project activities were an oral report accompanied by a multimedia presentation; a video report on the implementation of simulation tasks; an analytical report (service report) based on the results of the work carried out.

The author draws attention to the fact that the use of project technologies in the training of future canine inspectors is relevant, as it ensures a transition from passive acquisition of knowledge to active, creative, professionally oriented activities aimed at forming a competent, proactive and responsible specialist.

Keywords: future canine support officers, canine cadets, project-based learning technologies, projects, professional training, educational process.

Постановка проблеми. Вимоги до підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення полягають у формуванні в них професійних знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної службової діяльності з використанням службових собак. Вони мають набути глибоких знань з кінології, ветеринарії, психології тварин, а також знати методику дресирування, бути готовими до діяльності в різних оперативно-службових ситуаціях. Важливою є також фізична підготовка, дисциплінованість, відповідальність, комунікативність, уміння працювати в команді й ухвалювати рішення в екстремальних умовах. Результати аналізу рівня підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення до професійної діяльності у вищому військовому навчальному закладі показують, що цей процес поки що не повною мірою відповідає вимогам прикордонного відомства щодо фахівців кінологічного профілю. Однією з актуальних проблем у військовій освіті є те, що випускники, зокрема офіцери кінологічних підрозділів, часто стикаються з труднощами під час практичного застосування теоретичних знань. Але ця здатність не формується автоматично, її потрібно формувати цілеспрямовано. Для розв’язання цієї проблеми варто впроваджувати в освітній процес метод проєктів.

Тому якісна підготовка майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення має відбуватися не лише з використанням традиційних методів, а йз урахуванням сучасних технологій, зокрема – проєктного навчання. Актуальність підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій зумовлена потребою у фахівцях, здатних самостійно приймати рішення, творчо мислити й ефективно діяти у професійних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники виявляють значний інтерес до питань застосування проєктних технологій у підготовці майбутніх фахівців різних галузей (В. Гайда, М. Гордієнко, І.Дичківська, М. Мартинюк, Т. Осадча, О.Пєхота).

У доробках Т.Мачача [1], Н.Вовк [2], О.Устименко [3], Н.Коваленко [4] обґрунтовано потребу переходу від традиційної моделі навчання до проєктної

Значний інтерес проєктні технології викликають у військовій школі. Аналіз наукових джерел у площині тематики проєктів дає підстави стверджувати, що дослідники (С.Серховець, Д. Софіянта ін.) розглядають підготовку майбутніх інспекторів-кінологів із застосуванням проєктних технологій як один із напрямів професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Особливості цієї підготовки висвітлюються у працях представників військової педагогіки і психології (В.Волобуєва, В.Мірошніченко, К. Тушко та ін.), які наголошують на доцільності застосування інновацій.

Проєктна діяльність, на їх думку [5–8], вважається одним із найефективніших і перспективних напрямів освітнього процесу, адже вона забезпечує умови для творчої самореалізації майбутніх офіцерів, підвищує їхню мотивацію до навчання та сприяє розвитку інтелектуальних умінь і здібностей.

Незважаючи на значні напрацювання у зазначеній сфері питання щодо впровадження у систему підготовки майбутніх офіцерів проектної технології навчання потребує детального вивчення.

Метою статті є обґрунтування переваг підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій.

Виклад основного матеріалу.

Основою підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення є загальні дидактичні принципи, однак цей процес має свої характерні особливості, зумовлені специфікою змісту кінологічних дисциплін, особливою метою професійної підготовки та особливостями дресирування службових собак [9; 10].

Описуючи особливості підготовки інспекторів-кінологів, дослідники звертають увагу, що підґрунтя успіху в проведенні курсу дресирування

становлять глибока теоретична обізнаність щодо методики та техніки дресирування собак [11]. Також вчені зазначають важливість дотримання послідовності у відпрацюванні вправ кінологом з собакою з метою набути практичних умінь у дресируванні до підготовки собаки як пошукача наркотичних та психотропних речовин [12].

Ці особливості враховано на усіх етапах підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення. Як свідчать результати проведених з науково-педагогічним складом бесід та анкетування, вимоги до підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій такі: методична обґрунтованість; практична спрямованість; інтеграція знань; розвиток самостійності та творчості; взаємодія між кінологічними підрозділами та в самих підрозділах; інформаційно-комунікаційна підтримка.

Щодо терміну «проект», то він походить від латинського слова *«projectus»*, що трактується «викинутий уперед». У французькій мові слово *«projet»* означає «намір, який має бути реалізований у майбутньому». Метод проектів зародився на початку XX століття. Його засновниками вважають американських учених Д. Дьюї та В. Кілпатріка, які пропонували будувати навчальний процес на активній діяльності учнів, ґрунтуючись на їхніх особистих інтересах і практичній значущості здобутих знань для подальшого життя. Проєктування у загальному значенні — це науково обґрунтований процес створення системи параметрів майбутнього об’єкта або якісно нового стану вже існуючого прототипу, що відображає передбачуваний чи можливий об’єкт, стан або процес. Це особливий вид інтелектуальної діяльності, основною рисою якого є орієнтація на майбутнє та практичне застосування результатів дослідження. Німецький педагог А. Флітнер визначав проєктну діяльність як освітній процес, у якому беруть участь розум, серце й руки (*«Lernen mit Kopf, Herz und Hand»*). Це означає, що осмислення здобутої самостійно інформації відбувається через особисте ставлення до неї та оцінювання результатів у створеному кінцевому продукті [13]. Проєктна технологія є сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом. Її суть полягає у дії цілісної системи дидактичних засобів – змісту, методів, прийомів тощо, яка пристосовує навчально-виховний процес до структурних та організаційних особливостей навчального проєктування [14].

Особливістю проєктних технологій є їх спрямування не стільки на засвоєння готових знань, скільки на їх практичне застосування та здобуття нових, зокрема шляхом самоосвітньої діяльності. Включення курсантів-кінологів до проектів дає можливість засвоїти нові способи діяльності, яку будуть необхідними у подальшій службі.

Класифікація проектів за змістом може бути такою: монодисциплінарний (виконується на матеріалі однієї дисципліни); міждисциплінарний (корелюється тематика кількох дисциплін); підсумковий (за результатами його виконання оцінюється засвоєння певного обсягу матеріалу); поточний (на практику проєкту беруть лише частину змісту дисципліни).

За практичним призначенням проекти поділяють на окремі групи.

1) Навчальні (освітні) проекти (спрямовані на поглиблення знань із фахових дисциплін (кінологія, дресирування, поведінка тварин, ветеринарія). Прикладами таких проектів є: розроблення кожним курсантом індивідуальної програми дресирування службового собаки; аналіз поведінкових реакцій собак різних порід у службових ситуаціях; створення інформаційного буклету про діяльність офіцерів з кінологічного забезпечення в підрозділах охорони державного кордону.

2) Дослідницькі (передбачають проведення експериментів, спостережень, аналізу результатів). На думку З.Шацької, дослідницькі проєкти найбільш повно розкривають сутність наукового пошуку їхня структура відповідає вимогам до наукового дослідження, оскільки містить визначення мети й завдань, обґрунтування актуальності, опис застосованих методів, а також аналіз і тлумачення отриманих результатів [15]. Прикладами таких проектів є: вивчення стресових реакцій службових собак під час виконання пошукових завдань; дослідження оптимальних умов утримання та тренування собак прикордонної служби.

3) Практико-орієнтовані (професійні) проекти (найбільш наближені до реальних професійних ситуацій, спрямовані на формування професійних компетентностей). Підтримуємо наукову позицію В. Молчанової в тому, що практико-орієнтовані (професійні) проєкти найбільш ефективно сприяють формуванню професійної компетентності, зокрема забезпечують глибше засвоєння навчальних дисциплін [16]. Прикладами таких проектів є: розроблення плану тренувань для підготовки собаки до змагань; імітація роботи кінолога на пункті пропуску через державний кордон; створення навчального відео або посібника з тактики пошуку за запаховим слідом.

4) Міждисциплінарні (поєднують знання з різних галузей – педагогіки, психології, біології, ветеринарії, прикордонної служби, загальновійськовиз дисциплін). Прикладами таких проектів є: проєкт «Психологічна готовність кінолога до роботи в екстремальних умовах»; «Здоров'я та добробут службових собак як запорука ефективності кінологічного підрозділу».

5) Соціальні та виховні (мають на меті формування гуманного ставлення до тварин, розвиток лідерських і комунікативних якостей). Прикладами таких проектів є: проведення акцій з популяризації гуманного

ставлення до тварин; організація виставки службових собак для учнів шкіл міста. До того інформаційні проєкти спрямовані на збирання, аналіз, опрацювання, систематизацію й узагальнення відомостей про певний об'єкт із подальшим представленням результатів пошукової діяльності [17, с. 190].

Як зазначає В. Молчанова, джерелами інформації можуть виступати власнорозроблені тести, анкети чи опитувальники. Провідним видом діяльності у таких проєктах є пошукова, а кінцевим творчим продуктом — публікація, відеофільм або інша форма презентації результатів [16].

Цікавим є досвід використання такого з різновидів методу проектів, як леп бук – інтерактивна тематична папка, створення якої передбачає послідовне проходження всіх етапів проєктної діяльності, своєрідна книжка з кишеньками, міні-книжечками та іншими елементами, у яких зібрано й упорядковано інформацію, що дитина самостійно добирає й оформлює під час дослідження певної теми [18].

Як варіант проектної технології нами було запроваджено професійний навчальний проект «Імітація роботи офіцера з кінологічного забезпечення на пункті пропуску через державний кордон», який можна застосувати у підготовці майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення. Метою проекту було формування у курсантів-кінологів професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності офіцерів з кінологічного забезпечення в умовах пункту пропуску, зокрема навичок взаємодії з собакою, персоналом та громадянами під час виконання службових завдань.

Цей проект передбачав виконання низки завдань:

- ознайомити курсантів із організацією роботи кінологічного підрозділу на пункті пропуску;
- відпрацювати алгоритм дій офіцерів з кінологічного забезпечення під час огляду транспортних засобів, багажу, вантажів і громадян;
- навчити правильно оцінювати поведінку собаки та реагувати на її сигнали;
- розвинути комунікативні вміння й психологічну готовність діяти в умовах підвищеної відповідальності;
- формувати навички відомчої взаємодії з іншими підрозділами прикордонної служби.

Реультатами проектної діяльності курсантів були усна доповідь, що супроводжувалась мультимедійною презентацією; відеозвіт про виконання імітаційних завдань; аналітична довідка (службовий звіт) за результатами проведеної роботи. Знання нормативно-правової бази. А критеріями оцінювання вважаємо точність виконання алгоритму дій офіцера з кінологічного забезпечення; досягнення певного рівня взаємодії з собакою та персоналом; уміння діяти в умовах стресу; уміння узагальнювати результати діяльності.

Як з'ясувалося під час експериментального навчання, великою перевагою проектної діяльності є вміння, які формують курсанти, а саме: планувати власну діяльність, заздалегідь прогнозуючи можливі результати; залучати різноманітні джерела інформації; самостійно добирати, накопичувати та систематизувати матеріал; аналізувати й порівнювати факти, аргументовано висловлювати власну позицію; приймати обґрунтовані рішення; налагоджувати професійні зв'язки; створювати кінцевий результат проєктної діяльності - доповідь, відеофільм, календар, журнал, проспект, сценарій тощо; презентувати власні напрацювання перед аудиторією; здійснювати самооцінювання своєї діяльності. Найскладнішим для впровадження в освітній процес проектів є організація цієї діяльності, а особливо підготовчий етап.

Під час розроблення робочих програм фахових дисциплін і планування навчального процесу доцільно заздалегідь визначати тему або кілька тем, які стануть основою для проєктної діяльності майбутніх офіцерів-кінологів. Важливо також передбачити необхідне матеріально-технічне забезпечення для реалізації цих проєктів. Ефективність організації проєктування залежить від чітко сформульованої мети, конкретно визначених завдань і очікуваних результатів підготовки курсантів.

Нині метод проєктів розглядається як один із найефективніших способів підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення, оскільки забезпечує умови для творчої самореалізації майбутніх офіцерів, стимулює їхню пізнавальну активність і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. У процесі реалізації проєктів курсанти здобувають практичний досвід розв'язання реальних професійних завдань, моделюючи ситуації, наближені до умов майбутньої службової діяльності.

Практика свідчить, що в тих навчальних підрозділах, де використовують метод проектів, більшість курсантів переймають його. Результати їх анкетування показують, що 70 % офіцерів-кінологів застосовують метод проектів на практиці. Сприяє впровадженню методу проектів організація кінологічних методичних осередків, де працюють кваліфіковані науково-педагогічні працівники (офіцери-кінологи) та є необхідне матеріально-технічне забезпечення.

Тут можуть бути розроблені найкращі проекти для ознайомлення майбутніх офіцерів-кінологів.

Водночас варто пам'ятати, що просте відтворення навіть найуспішніших проєктів не забезпечить очікуваного результату, бо важливо, щоб курсанти розробляли їх самостійно.

Перевагами підготовки майбутніх офіцерів з кінологічного забезпечення засобами проєктних технологій є такі: відповідність сучасним

вимогам професійної діяльності; розвиток професійної творчості та критичного мислення; інтеграція теорії з практикою; формування комунікативної компетентності; розвиток мотиваційно-ціннісного аспекту. Застосування проєктних технологій забезпечує перехід від пасивного засвоєння знань до активної, творчої, професійно зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування компетентних, ініціативних та відповідальних офіцерів з кінологічного забезпечення

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, використання засобів проєктних технологійу підготовці майбутніх інспекторів-кінологів сприяє подоланню шаблонного мислення, формуванню нових підходів до вирішення профе-сійних завдань, розвитку творчого потенціалу курсантів-кінологів, а також підвищує їхню мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності та інтерес до здобуття нових знань.

Використання таких методів забезпечує майбутнім інспекторам-кінологам можливість отримати глибокі знання, сформувати необхідні вміння та навички, що стане основою для їхньої професійної самореалізації.

Цей напрямок становить **перспективу** щодо подальших наукових пошуків.

Також перспективним євизначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх інспекторів-кінологів засобами проєктних технологій, розроблення методичного забезпечення цього процесу.

Література:

1. Мачача Т. Особливості організації та формування змісту дистанційного проєктно-технологічного навчання в умовах карантину. *Український педагогічний журнал.* 2020. № 3. С. 75–83.

2. Вовк, Н. Реалізація проєктної технології навчання в системі позашкільної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Слов'янськ. 2021. Вип. (16). С. 109–121. http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/246368/243843

3. Устименко, О. М. Порівняльний аналіз технологій традиційного та проєктного навчання іноземних мов і культур учнів закладів загальної середньої освіти. *Іноземні мови*. 2020. № 2. С. 47–52.

4. Коваленко Н. Експериментальна перевірка ефективності структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування ранньої професійної особистості майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі за допомогою проектно-тренінгових технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2021. № 4 (108). С. 104–115.

5. Мірошніченко В.І. Методичні аспекти застосування сучасних технологій навчання і контролю знань. *Сучасний стан та перспективи розвитку науки, освіти, технологій та суспільства*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Кременчук, 9 лютого 2023 р.): у 3 ч. Кременчук: ЦФЕНД. 2023. Ч. 1. 63 с. С. 55 – 56.

6. Стражник Ю,І., Мірошніченко В.І. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього офіцера в умовах реформування військової освіти. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* № 9(27). 2023. С. 428–438. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-428-437

7. Мірошніченко В.І., Дияк В.В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління у процесі вивчення дисципліни «управління проектами». *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 54. Том 2. С. 212–217. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-2-32

8. ТріфанінаЛ.С.,Мірошніченко В.І. Міждисциплінарний підхід у формуванні професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до проектного управління. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 50. Т. 2. С. 104–107. DOI https://doi.org/10.32782/26636085/2022/50.2.21

9. Богданюк О. Д. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх офіцерів-кінологів Державної прикордонної служби : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Хмельницький, 2007. 20 с.

10.Афанасьєв А., Серховець С. Підготовка інспекторів-кінологів зі службовими собаками(дидактичнийаспект):навчально-методичний посібник.Хмельницький,2015.58с

11. Матвійчук В.П., Виноград О.В., Жулковський В.В. Сутність та зміст підготовки молодших інспекторів-кінологів до формування навиків слухняності у розшукових собак. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта, соціальні та поведінкові науки.* 2023. № 1 (10). С. 136–148.

12. Виноград О.В., Доменюк А.М. Окремі аспекти підготовки молодших інспекторів-кінологів зі спеціальними собаками. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта, соціальні та поведінкові науки.* 2023. № 1 (10). С. 52–67.

13. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes / M. Knoll // 0,00% 41,67% 50,00% 8,33% 2 3 4 5 58,33 66,67 54 56 58 60 62 64 66 68 Контрольна група Експериментальна група Pedagogik. – 1993. – № 7–8. – P. 58–63.

14. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: автореф. дис. канд. пед. наук:13.00.04. Луганськ, 2005. 20с.

15. Шацька З. Я. Впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ: переваги та недоліки. Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія «Економічні науки». 2015. С. 374–383.

16. Молчанова В. В. Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. 2017. http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/1933/%d0%9c%d0%be%d0%bb%d1%87%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%92.%d0%92.%20%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f%202016-17%d0%bd.%d1%80..pdf

17. Бреславська Г. Проектна технологія у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім.. Івана Франка, 2013. Т.1. С. 188–193.

18. Бондар, Ю. Розвиток креативності майбутніх педагогів засобами проєктних технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2023. *67*, 74-87. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-74-87

References

1. Machacha T. (2020) Osoblyvosti orhanizatsii ta formuvannia zmistu dystantsiinoho proiektno-tekhnolohichnoho navchannia v umovakh karantynu. [Features of organizing and forming the content of distance project and technological training in quarantine conditions]. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal. № 3. S. 75–83. [in Ukrainian].

2. Vovk, N. (2021) Realizatsiia proiektnoi tekhnolohii navchannia v systemi pozashkilnoi osvity. . [Implementation of project-based learning technology in the system of extracurricular education]. Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty. Sloviansk. Vyp. (16). S. 109–121. http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/246368/243843. [in Ukrainian].

3. Ustymenko O. M. (2020) Porivnialnyi analiz tekhnolohii tradytsiinoho ta proiektnoho navchannia inozemnykh mov i kultur uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. [Comparative analysis of technologies for traditional and project-based teaching of foreign languages and cultures for students of secondary education institutions]. Inozemni movy. № 2. S. 47–52. [in Ukrainian].

4. Kovalenko N. (2021) Eksperymentalna perevirka efektyvnosti strukturno-funktsionalnoi modeli pedahohichnoi systemy formuvannia rannoi profesiinoi osobystosti maibutnoho vchytelia u vyshchomu navchalnomu zakladi za dopomohoiu proektno-treninhovykh tekhnolohii. [Experimental verification of the effectiveness of the structural-functional model of the pedagogical system for the formation of the early professional personality of a future teacher in a higher educational institution using project-training technologies]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 4 (108). S. 104–115. [in Ukrainian].

5. Miroshnichenko V.I. (2023) Metodychni aspekty zastosuvannia suchasnykh tekhnolohii navchannia i kontroliu znan. Suchasnyi stan ta perspektyvy rozvytku nauky, osvity, tekhnolohii ta suspilstva [Methodological aspects of the application of modern learning technologies and knowledge control]: zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kremenchuk, 9 liutoho 2023 r.): u 3 ch. Kremenchuk: TsFEND. Ch. 1. 63 s. S. 55 – 56. [in Ukrainian].

6. Strazhnyk Yu,I., Miroshnichenko V.I. (2023) Rozvytok tvorchoho potentsialu osobystosti maibutnoho ofitsera v umovakh reformuvannia viiskovoi osvity. [Development of the creative potential of the future officer in the context of military education reform] Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). № 9(27). 428–438. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-428-437. [in Ukrainian].

7. Miroshnichenko V.I., Dyiak V.V. (2022) Formuvannia hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do proektnoho upravlinnia u protsesi vyvchennia dystsypliny «upravlinnia proektamy». [Formation of readiness of future border guard officers for project management in the process of studying the discipline of "project management"] Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Vydavnychyi dim «Helvetyka». Vyp. 54. Tom 2. S. 212–217. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/54-2-32 [in Ukrainian].

8. Trifanina L.S., Miroshnichenko V.I. (2022) Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do proektnoho upravlinnia. [Interdisciplinary approach to forming the professional readiness of future border guard officers for project management] Innovatsiina pedahohika. № 50.T.2.S.104-107.[in Ukr].

9. Bohdaniuk O. D. Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti u maibutnikh ofitseriv-kinolohiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby [Formation of readiness for professional activity among future canine officers of the State Border Service] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : spets. 13.00.04. Khmelnytskyi, 2007. 20 s. [in Ukrainian].

10.Afanasiev A., Serkhovets S. (2015) Pidhotovka inspektoriv-kinolohiv zi sluzhbovymy sobakamy (dydaktychnyi aspekt):[Training of canine inspectors with service dogs (didactic aspect)] navchalno-metodychnyi posibnyk. Khmelnytskyi. 58 s. [in Ukrainian].

11. Matviichuk V.P., Vynohrad O.V., Zhulkovskyi V.V. (2023) Sutnist ta zmist pidhotovky molodshykh inspektoriv-kinolohiv do formuvannia navykiv slukhnianosti u rozshukovykh sobak.[The essence and content of training junior canine inspectors to develop obedience skills in search dogs] Naukovyi visnyk Sivershchyny. Seriia: Osvita, sotsialni ta povedinkovi nauky. № 1 (10). S. 136–148. [in Ukrainian].

12. Vynohrad O.V., Domeniuk A.M. (2023) Okremi aspekty pidhotovky molodshykh inspektoriv-kinolohiv zi spetsialnymy sobakamy. [Certain aspects of training junior canine inspectors with special dogs] Naukovyi visnyk Sivershchyny. Seriia: Osvita, sotsialni ta povedinkovi nauky. № 1 (10). S. 52–67.

13. Knoll M. (1993) 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes / M. Knoll // 0,00% 41,67% 50,00% 8,33% 2 3 4 5 58,33 66,67 54 56 58 60 62 64 66 68 Kontrolna hrupa Eksperymentalna hrupa Pedagogik. № 7–8. R. 58–63. [in English]

14. Podobiedova T. Yu. (2005) Pidhotovka maibutnikh vchyteliv humanitarnoho profiliu do pedahohichnoho proektuvannia: [Preparing future teachers of the humanities for pedagogical design] avtoref. dys. kand. ped. nauk:13.00.04. Luhansk. 5. 20 s. [in Ukrainian].

15. Shatska Z. Ya. (2015) Vprovadzhennia proektnykh tekhnolohii v diialnist VNZ: perevahy ta nedoliky. [Introduction of design technologies into the activities of universities: advantages and disadvantages] Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu tekhnolohii ta dyzainu. Seriia «Ekonomichni nauky». S. 374–383. [in Ukrainian].

16. Molchanova V. V. (2017) Metod proektiv u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: teoretychne obgruntuvannia etapiv ta riznovydiv. [Project method in professional and pedagogical training of future primary school teachers: theoretical justification of stages and varieties]. [in Ukrainian].

http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/1933/%d0%9c%d0%be%d0%bb%d1%87%d0%b0%d0%bd%d0%be%d0%b2%d0%b0%20%d0%92.%d0%92.%20%d1%81%d1%82%d0%b0%d1%82%d1%82%d1%8f%202016-17%d0%bd.%d1%80..pdf. [in Ukrainian].

17. Breslavska H. (2013) Proektna tekhnolohiia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. [Project technology in the professional training of future teachers] Pedahohichna osvita i nauka v umovakh klasychnoho universytetu: tradytsii, problemy, perspektyvy : zb. nauk. pr. Lviv : LNU im.. Ivana Franka. T.1. S. 188–193. [in Ukrainian].

18. Bondar, Yu. (2023) Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh pedahohiv zasobamy proiektnykh tekhnolohii. [Developing the creativity of future teachers through project technologies] Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 67, 74-87. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-74-87. [in Ukrainian].

УДК 792.82:37.02:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1207-1220

Афанасьєв Сергій Миколайович доцент кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0229-8536

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОСЛІДЖЕННІ МЕТОДИК ПІДГОТОВКИ ВИКОНАВЦІВ НАРОДНОГО ТАНЦЮ

Анотація. Дослідження спрямовано на обґрунтування педагогічної моделі використання технологій штучного інтелекту в підготовці виконавців народного танцю з метою підвищення ефективності, персоналізації і доступності освітнього процесу. У дослідженні застосовано аналітичний і порівняльний методи для вивчення сучасних підходів до цифровізації мистецької освіти, а також структурно-функціональний аналіз, який дозволив визначити місце та роль інструментів штучного інтелекту у вдосконаленні навчальних методик. З'ясовано, що застосування технологій штучного інтелекту в процесі підготовки виконавців народного танцю має значний потенціал для модернізації навчального процесу. Встановлено, що алгоритми глибинного навчання, зокрема просторово-часові нейронні мережі (ST-CNN, 3D-CNN), забезпечують точне розпізнавання танцювальних рухів і дозволяють здійснювати об'єктивний аналіз техніки виконання, що підвищує якість навчання та зменшує суб'єктивний чинник оцінювання. Проаналізовано ефективність інтелектуальних систем навчання з візуальним зворотним зв'язком (DSTEVF, Smart Steps), які підвищують мотивацію учнів і скорочують час засвоєння складних рухових елементів. Встановлено, що імерсивні технології у поєднанні з алгоритмами штучного інтелекту розширюють доступність народної хореографії, дозволяючи створювати інтерактивні віртуальні середовища для дистанційного навчання. Окрім цього підтверджено, що штучний інтелект може бути дієвим інструментом персоналізації, адже системи на його основі адаптують навчальні програми під індивідуальні потреби виконавців, відстежують прогрес і пропонують корекційні завдання. Виявлено, що технології машинного навчання також сприяють збереженню хореографічної спадщини, створюючи цифрові архіви народних танців і підтримуючи аналіз автентичних стилів виконання. Отже, можна стверджувати,

що штучний інтелект у хореографічній освіті не лише підвищує ефективність підготовки виконавців, але і відкриває нові шляхи для збереження культурної автентичності народного танцю в умовах цифрової трансформації освіти. Результати дослідження можуть бути використані викладачами мистецьких закладів, керівниками танцювальних колективів, розробниками освітніх платформ і педагогами, які впроваджують цифрові технології у навчання хореографії.

Ключові слова: алгоритми глибинного навчання, танцівник, цифрові технології, персональний підхід, імерсивні технології, автентичність народного танцю.

Afanasiev Sergii Mykolayovych Associate Professor at the Department of Choreographic and Artistic Disciplines, College of Choreographic Art "Serge Lifar Kyiv Municipal Academy of Dance", Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0229-8536

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN RESEARCHING METHODS FOR TRAINING FOLK DANCE PERFORMERS

Abstract. The study is aimed at substantiating the pedagogical model of using artificial intelligence technologies in the training of folk dance performers in order to increase the efficiency, personalization and accessibility of the educational process. The work uses analytical and comparative methods to study modern approaches to the digitalization of art education, as well as structural and functional analysis, which allowed us to determine the place and role of artificial intelligence tools in improving teaching methods. The study revealed that the use of artificial intelligence technologies in the training of folk dance performers has significant potential for modernizing the educational process. It was found that deep learning algorithms, in particular spatiotemporal neural networks (ST-CNN, 3D-CNN), provide accurate recognition of dance movements and allow for an objective analysis of the performance technique, which improves the quality of training and reduces the subjective factor of evaluation. The effectiveness of intelligent learning systems with visual feedback (DSTEVF, Smart Steps) that increase student motivation and reduce the time for mastering complex movement elements has been analyzed. It has been established that immersive technologies in combination with artificial intelligence algorithms expand the accessibility of folk choreography, allowing the creation of interactive virtual environments for distance learning. In addition, it has been confirmed that artificial intelligence can be an effective tool for personalization - the systems adapt training programs to

the individual needs of performers, track progress and offer corrective tasks. It has been found that machine learning technologies also contribute to the preservation of choreographic heritage by creating digital archives of folk dances and supporting the analysis of authentic performance styles. Thus, the results of the work indicate that artificial intelligence in choreographic education not only increases the effectiveness of performer training, but also opens up new ways to preserve the cultural authenticity of folk dance in the context of the digital transformation of education. The results of the study can be used by teachers of art institutions, directors of dance groups, developers of educational platforms, and educators who implement digital technologies in choreography teaching.

Keywords: deep learning algorithms, dancer, digital technologies, personal approach, immersive technologies, authenticity of folk dance.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти та хореографії спостерігається зростаючий інтерес до впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес. Народний танець як частина культурної спадщини відзначається складністю рухів і глибиною традицій, що робить підготовку виконавців особливо вимогливою. Традиційні методики навчання народному танцю зазвичай базуються на особистому досвіді педагога та багаторазових показах рухів учням. Це є трудомістким підходом, який не гарантує повного засвоєння всіх нюансів рухів, адже викладач фізично не здатен щоразу акцентувати увагу на кожній дрібній деталі, через що складні елементи можуть залишитися незрозумілими для учнів [1]. Більш того, народний танець тісно пов’язаний із культурним контекстом, але в умовах традиційного навчання не завжди вдається передати учням глибокі культурні нюанси та символіку, що призводить до поверхневого розуміння танцю й обмежує виразність виконавців [1]. Враховуючи, що класичні методи значною мірою спираються на майстерність та інтуїцію самого викладача, виникають труднощі з адаптацією навчання під індивідуальні потреби кожного танцівника. Усе це обумовлює потребу в модернізації підходів до підготовки артистів народного танцю. На думку фахівців, інтеграція сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, є перспективним шляхом вирішення цих проблем [1; 2]. За допомогою ШІ освітяни прагнуть зробити навчальний досвід більш персоналізованим, ефективним та інноваційним, що стає новим фокусом досліджень у галузі хореографічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика використання технологій ШІ в хореографічній освіті стала об’єктом багатьох досліджень у сучасній науковій літературі. Для окреслення наукового контексту проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних

авторів, присвячені використанню цієї технології у навчанні танцю, оцінюванні рухів і збереженні культурної автентичності народної хореографії.

Так у статті Дослідження Н. Чжень та Дж. К. Парк була доведена ефективність використання тривимірних згорткових нейромереж (3D-CNN) у навчанні етнічного танцю, оскільки модель забезпечила високу точність класифікації рухів і продемонструвала потенціал як інтелектуального тренера [1]. У продовження цієї ідеї Й. Чжун та ін. розглянули більш широкий спектр застосувань ШІ в танцювальному мистецтві від автоматичного розпізнавання до генерації нових хореографічних форм, підкреслюючи значення персоналізації навчання [2]. У свою чергу, Т. Нін, Т. Чжан та Г. Хуан запропонувало гібридну архітектуру FCTNet, що поєднує 3D-CNN і Transformer, підвищуючи точність розпізнавання рухів та відкриваючи нові можливості для адаптивного навчання танцю [3].

Розробку методики кількісного оцінюванні якості танцювальних рухів за допомогою просторово-часових нейромереж зробили В. Цінь та Дж. Мен, що створює базу для стандартизованої оцінки в освітньому процесі [4].

Автори С. Сенекал та ін. продемонстрували ефективність гейміфікованого навчання у VR-середовищі, де інтерактивність та аналіз рухів забезпечують підвищену мотивацію і швидше засвоєння [5]. Подібну ідею розвив інший науковець З. Ван, який наголошує на ролі імерсивних технологій у створенні адаптивного навчального простору, що поєднує технічну точність із творчим самовираженням [6].

Використання ШІ в навчанні танцю для осіб із особливими освітніми потребами дослідили М. М. Ху та Дж. Ван, продемонструвавши інклюзивність і гнучкість такого підходу в освітньому процесі [7]. Класична праця Дж. Х. Бредфорд та П. Коте-Лоренс історично заклала основу для автоматизації хореографії, показавши потенціал алгоритмічного створення рухів [8]. Науковець Л. Чен довів ефективність ШІ в підлітковій танцювальній освіті, акцентуючи на мотиваційному ефекті зворотного зв’язку та відстеженні прогресу [9].

Український дослідник С. М. Говорченко підкреслив важливість цифрових інструментів у мистецькій освіті, наголошуючи на доцільності інтеграції ШІ в навчальні платформи [10]. У свою чергу, І. І. Герц розглянула взаємодію сучасного танцю з технологіями, застерігаючи від ризику втрати емоційності під впливом технократизації [11]. Етичні виміри використання ШІ як співавтора у мистецтві проаналізувала С. Клюєва, наголошуючи на необхідності формування нової культури відповідального використання інтелектуальних систем у хореографічній освіті [12].

Таким чином, дане дослідження заповнює важливу прогалину, пов'язану з відсутністю системного підходу до використання ШІ в підготовці виконавців народного танцю, де поєднуються технологічні інструменти комп'ютерного зору, імерсивне навчання та педагогічні принципи мистецької освіти. Попередні роботи зосереджувались або на технічних аспектах розпізнавання рухів, або на загальних концепціях цифровізації навчання, однак не враховували культурно-символічну специфіку народної хореографії і необхідність збереження її автентичності в умовах технологічної інтеграції. В цьому дослідженні пропонується комплексне бачення взаємодії між ШІ та традиційною хореографічною педагогікою, що дозволяє одночасно підвищити ефективність навчання і зберегти мистецьку сутність народного танцю.

Метою дослідження є обґрунтування педагогічної моделі застосування технологій ШІ в підготовці виконавців народного танцю для підвищення ефективності та персоналізації навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Навчання народному танцю традиційно відбувається в форматі очних репетицій та уроків, де наставник передає рухи безпосередньо учням. Такий підхід має низку обмежень. По-перше, він прив'язаний до часу та місця, оскільки опанувати танець можна лише присутнім на заняттях у визначений час, що утруднює доступ до знань для тих, хто не має можливості регулярно відвідувати студію чи проживає в іншому регіоні [2]. По-друге, рівень підготовки та фізичні можливості учнів різняться, але викладач змушений вести групу в єдиному темпі. У типових групових класах хтось із учнів засвоює матеріал швидше, а хтось не встигає, проте програма рухається далі орієнтуючись на умовний «середній рівень». Як наслідок, частина вихованців недоотримує уваги або, навпаки, недовантажена, що знижує загальну ефективність навчання [2]. По-третє, контроль якості виконання танцю в традиційному форматі здійснюється переважно візуально, коли педагог спостерігає за рухами та намагається виправити помилки, спираючись на власний досвід.

Такий суб'єктивний підхід не дозволяє кількісно проаналізувати технічні аспекти виконання: кут нахилу корпусу, точну траєкторію руху кінцівок, положення центру ваги тощо. Педагог фізично не може одночасно відстежити кожного в групі та дати миттєвий зворотний зв'язок по кожному елементу. Відтак деякі помилки залишаються не виправленими, або ж корекція має загальний характер (наприклад, «руки вище», «крок ширше»), без точних вказівок. Нарешті, варто зазначити особливу роль культурного змісту, де народний танець несе історичний та етнічний колорит, який передається не лише через рухи, але і через пояснення, легенди й емоційну наснагу. Традиційна методика значною мірою залежить від майстерності

педагога передати цей контекст. Однак навіть найдосвідченіший педагог може не охопити всіх деталей культурної спадщини танцю в рамках звичайного уроку [1]. Таким чином, існує ризик, що учні вивчать форму рухів, але не до кінця зрозуміють їхній зміст та образну складову.

Перелічені проблеми стримують розвиток і популяризацію народної хореографії, адже процес навчання залишається довгим, нерідко неефективним, а іноді недоступним для потенційних учнів. Відтак, постає завдання пошуку нових методик, які б зберегли художню цінність танцю, але водночас підвищили результативність навчання. У цьому контексті доцільно звернутися до сучасних технологій, тому наступну частину дослідження присвячено аналізу того, як ШІ може відповісти на зазначені виклики, і які інноваційні підходи вже впроваджено в хореографічній освіті.

Активний розвиток цифрових технологій відкрив нові можливості для педагогіки танцю. Як вже було з'ясовано, ШІ дедалі ширше використовується у сфері мистецтва та освіти, і танцювальна галузь не є винятком. Сьогодні науковці виокремлюють різні напрямки застосування ШІ у навчанні хореографії, спрямовані на підвищення ефективності підготовки танцівників. Зокрема, можна виділити такі ключові підходи [1–5].

Автоматизоване розпізнавання й оцінювання рухів. За допомогою методів комп'ютерного зору та глибинного навчання системи ШІ здатні аналізувати відеозаписи або сенсорні дані рухів танцівника. Алгоритми виявляють характерні параметри: положення суглобів, траєкторії і ритміку та можуть порівняти виконання учня з «еталоном», що дозволяє кількісно оцінити точність рухів. Приміром, модель на основі тривимірної згорткової нейромережі (3D-CNN) успішно класифікувала рухи шести різних етнічних танців із точністю понад 95% (рис. 1).

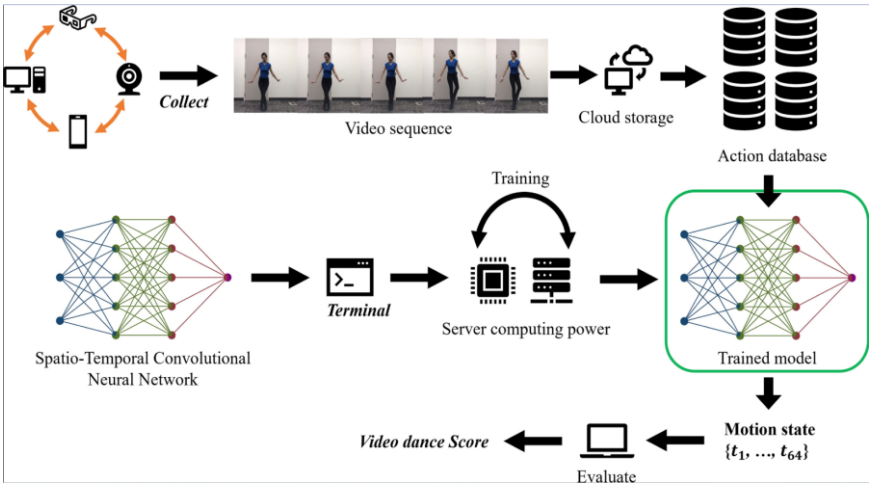


Рис. 1. Модель ST-CNN на основі ШІ для аналізу танцювальних рухів
Джерело: [4].

Наведена модель тривимірної згорткової нейромережі (3D-CNN), представлена на рисунку 1, потребує пояснення. Вона відображає цілісний процес автоматичного аналізу танцювальних рухів за допомогою технологій ШІ. Її функціонування відбувається за принципом просторово-часового розпізнавання. Відеопослідовності рухів, отримані через камери чи сенсори, завантажуються в хмарне сховище, де формуються бази даних дій. Далі система за допомогою просторово-часової згорткової нейромережі (Spatio-Temporal Convolutional Neural Network, ST-CNN) виокремлює ключові параметри рухів, аналізує їхню динаміку та структуру в часі, а на сервері відбувається навчання моделі для точної класифікації танців. Після тренування мережа здатна в реальному часі розпізнавати рухи виконавця, визначати стан тіла на кожному етапі виконання й автоматично формувати оцінку точності, ритмічності та плавності рухів.

Упровадження автоматичного розпізнавання рухів відкриває шлях до створення «розумних» тренерів, які в режимі реального часу відстежують дії виконавця та вказують на відхилення. Для прикладу, дослідники розробили систему Smart Steps, що автоматично аналізує відео танцю шляхом виділення ключових точок на тілі й обчислення показників відповідності руху еталону. Вона візуалізує скелетні моделі учня і педагога та підсвічує невідповідності, надаючи негайний зворотний зв'язок щодо постави [2]. Інша система поєднує графові та сіамські нейронні мережі для аналізу танцювальних рухів і теж спрямована на підтримку персоналізованого навчання, порівнюючи просторово-часові характеристики виконання різних осіб [2].

Інтелектуальні системи навчання з візуальним зворотним зв'язком. Поєднання технологій захоплення руху та інструментів ШІ дозволило створити інтерактивні платформи навчання танцю. Такі платформи використовують камери або сенсори (наприклад, Microsoft Kinect) для отримання координат тіла учня, а ШІ-алгоритми оцінюють коректність виконання. Важливо, що результати аналізу подаються у зручній для студента формі: бали, графіки, підказки на екрані. Подібна система була впроваджена командою Й. Чжун та ін. у вигляді комплексу DSTEVF (Dance Skills Teaching, Evaluation and Visual Feedback), який включає модуль «AI-репетитора», що фіксує рухи учня, співставляє їх із базою еталонних рухів професійних викладачів і надає оцінку за такими критеріями, як схожість руху, плавність та синхронність з музикою. За результатами експерименту, де 40 студентів були поділені на дві групи (одна навчалася традиційно, інша – з DSTEVF), через 8 тижнів учасники, що використовували систему ШІ, продемонстрували істотне покращення техніки танцю та зростання впевненості в собі порівняно з контрольною групою [2].

Це підтверджує ефективність візуального інтерактивного зворотного зв'язку для прискорення навчання.

Важливо і те, що такі системи здатні давати кількісні рекомендації замість узагальнених, наприклад, якщо педагог раніше казав «прогніться глибше», то ШІ-помічник вкаже «збільшіть кут нахилу корпуса на 10°», що значно точніше та зрозуміліше для учня. Цифровий репетитор може запропонувати також демонстрацію правильного руху (відеофрагмент або 3D-модель) для наочності, що доповнює традиційні усні пояснення.

Імерсивні технології навчання та гейміфікація. Віртуальна (VR) та доповнена реальність (AR) у поєднанні з ШІ створюють ефект присутності учня в інтерактивному танцювальному середовищі. Один із яскравих прикладів – це навчальна VR-гра для парного танцю сальса, представлена дослідниками з Університету Женеви та Кіпру. У цій системі учень одягає VR-шолом і танцює з віртуальним партнером, який реагує на його рухи в режимі реального часу. Додатково забезпечено візуальний і тактильний зворотний зв'язок (контролери відстежують дотик, ритм), а навчальні завдання подані в ігровій формі. Тестування такої гри на двох групах добровольців (20 досвідчених танцюристів і 20 новачків) показало, що після тренувань у VR профіль рухів новачків зблизився з профілем досвідчених танцюристів [5]. Це означає, що віртуальна платформа ефективно сприяла розвитку навичок, адже початківці почали рухатися більш «як професіонали». Аналогічні підходи можуть бути застосовані і до народної хореографії, наприклад, створення VR-симуляцій народних танців з аватаром-інструктором у традиційному вбранні, що танцює поруч з учнем, або AR-додатків, які накладають зображення правильних положень тіла поверх фігури учня в дзеркалі.

Персоналізоване навчання та рекомендаційні системи. ШІ здатний обробляти великі обсяги даних про прогрес кожного учня та на цій основі адаптувати подальшу програму навчання. Наприклад, у згаданій вище системі для латиноамериканських танців інтегровано модуль віртуального коуча, який відстежує характерні помилки учня та рекомендує вправи для їх виправлення [5]. Машинне навчання дозволяє підбирати для кожного виконавця оптимальний навчальний контент. Наприклад, якщо учень має труднощі з певним рухом, система запропонує додаткові тренувальні вправи саме на цей елемент. Крім того, можливе автоматичне регулювання рівня складності, оскільки алгоритм аналізує успіхи студента та вирішує, коли він готовий перейти до складніших варіацій. Персоналізація підкріплюється і психологічним аспектом, тому що індивідуальний прогрес, оцінений об'єктивними показниками, підвищує впевненість у собі та мотивацію учнів продовжувати заняття [6].

Збереження та передача хореографічної спадщини. Окремо слід згадати роль ШІ в дослідженні та збереженні фольклорних танців як інформаційного ресурсу для навчання. Сучасні бази даних відеозаписів і рухових нотнацій (Benesh, Labanotation тощо) у поєднанні з алгоритмами машинного навчання створюють цифрові архіви танцю. Вони допомагають аналізувати стилі різних регіонів, виокремлювати спільні або унікальні риси, відстежувати еволюцію танцювальних елементів. Наприклад, платформа DeepDance може зібрати сотні годин відео народних танців різних народів і за допомогою ШІ згрупувати схожі рухи, побудувати їх таксономію. Такі інструменти корисні для педагогів, тому що при підготовці до занять можна швидко знайти автентичні зразки конкретного танцю, порівняти варіанти виконання, зрозуміти контекст. Ба більше, ШІ вже навчився генерувати нові рухи на основі стилю, заданого великим масивом даних. Компанія ByteDance створила систему X-Dancer, що за допомогою генеративних моделей (трансформерів і дифузійних мереж) здатна синтезувати танцювальні відео, де рухи точно синхронізовані з ритмом музики [2]. Хореографи можуть використати такі інструменти для натхнення, наприклад, згенерувати нову комбінацію у стилі гуцульського танцю та випробувати її з колективом. В освітньому плані це означає, що традиція танцю може збагачуватися новими формами без втрати характерного стилю, а також що ШІ допоможе відтворювати маловідомі чи втрачені елементи за наявними описами.

Далі необхідно провести порівняльний аналіз традиційного та інноваційного підходів, щоб систематично оцінити їхні сильні та слабкі сторони. Для кращого розуміння цих змін розглянемо ключові аспекти навчального процесу і порівняємо, як вони реалізуються в традиційній методиці та за умови використання ШІ (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняння особливостей традиційного та ШІ-орієнтованого підходів у навчанні танцю

№	Аспект	Традиційний підхід	Підхід із використанням ШІ
1	Доступність навчання	Заняття проходять офлайн у фіксований час і місці; охоплення обмежене колом учнів, що можуть фізично відвідувати студію. Навчання значною мірою залежить від наявності конкретного педагога в конкретному місці.	Онлайн-платформи, відеоуроки та VR-тренажери дозволяють навчатися будь-де і будь-коли, долаючи часові та географічні бар'єри. Технології на зразок AR можуть переносити віртуального інструктора просто до оселі учня. Завдяки цьому традиційно локальні народні танці стають доступними глобальній аудиторії.

№	Аспект	Традиційний підхід	Підхід із використанням ШІ
2	Персона-лізація	Групове навчання з фіксованою програмою. Темп і зміст занять підлаштовано під середнього учня; більш здібні учні можуть недоотримувати розвиток, а слабші – не встигати засвоїти матеріал. Індивідуальні заняття можливі, але потребують додаткового часу викладача.	Адаптивні алгоритми налаштовують контент під кожного учня. Персоналізовані траєкторії навчання, коли ШІ аналізує успіхи та помилки студента і пропонує відповідні коригувальні вправи чи ускладнення. Кожен учень може рухатися власним шляхом, адже хтось швидше проходить базові рухи й отримує складніші варіації, а комусь система повторно дає подібні завдання для закріплення навички. Це підвищує ефективність, оскільки кожен займається на межі своїх можливостей.
3	Зворотний зв'язок та оцінювання	Зворотний зв'язок від викладача є суб'єктивним та описовим. Викладач вказує на помилки в загальних виразах. Виміряти точність виконання кількісно практично неможливо, оскільки прогрес відстежується на око. Тестування навичок відбувається у формі показових виступів або іспитів з оцінкою, що може містити елемент упередженості.	ШІ забезпечує об'єктивний кількісний зворотний зв'язок. Системи комп'ютерного зору вимірюють параметри рухів (кут згину суглобів, траєкторії, ритмічність) і порівнюють з еталоном. Помилки позначаються точно, наприклад, система повідомить, що під час присідання п'яти відриваються від підлоги чи кут у коліні недостатній. Результати надаються у вигляді числових показників або візуальних підказок (графіки, 3D-моделі), виключаючи двозначність. Об'єктивність алгоритму усуває людський чинник в оцінюванні. Учень чітко бачить, над чим треба працювати, а повторні вимірювання демонструють прогрес у відсотках чи балах.
4	Збереження культурного контексту	Передача традицій і смислів цілком лежить на викладачеві. Досвідчений педагог пояснює історію танцю, значення жестів, слів пісень тощо. Утім, існує ризик суб'єктивного трактування або скорочення програми через брак часу. Культурний	Цифрові технології дозволяють створити багатий контент: відео автентичних виконань, коментарі експертів, підписи до рухів, переклад пісень – усе це може бути інтегровано в навчальну платформу. Учень отримує більш широкий доступ до матеріалів про культуру танцю. Однак є і виклики, тому що формалізований підхід ШІ ризикує

№	Аспект	Традиційний підхід	Підхід із використанням ШІ
		компонент часто подається в загальних рисах і важче піддається оцінці.	перетворити живий танець на набір даних. Якщо надмірно акцентувати точність руху, учні можуть зосередитися лише на механіці, втрачаючи емоційну складову.
5	Роль викладача	Викладач – центральна фігура навчання, носій знань та авторитет. Він одночасно і постановник рухів, і контролер техніки, і натхненник на артистизм. Навчання будується на постійному взаємодії учень–викладач, де головну активність проявляє педагог.	Роль педагога трансформується у бік менторства та творчого наставництва. Рутинні функції (показ базових рухів, багаторазове повторення, технічне виправлення) частково виконуються ШІ-помічниками. Завдяки цьому вивільняється час і енергія викладача, які він спрямовує на розвиток в учнях художнього бачення, емоційної виразності, імпровізаційних здібностей. Педагог аналізує дані, які надає система (наприклад, звіти про тренування учня), і на їх основі приймає педагогічні рішення: на які моменти звернути більше уваги, як коригувати програму. Таким чином, викладач і ШІ діють у тандемі, коли останній виступає інструментом для вдосконалення техніки, а викладач – як носій творчого та культурного начала.

Джерело: узагальнено автором на основі аналізу [1–4;7–10].

Як показали результати порівняння, ШІ привносить в освітній процес новий рівень точності, адаптивності та доступності. Серед його найсуттєвіших переваг слід виокремити персоналізацію навчання й об’єктивний контроль техніки. Учні отримують можливість вчитися за індивідуальною траєкторією, не втрачаючи мотивації через надто легкі чи занадто важкі завдання.

При цьому вони бачать чіткі показники свого прогресу та розуміють, над чим працювати. У географічному плані технології прибирають бар’єри, тому опанувати, скажімо, грузинський чи афри-канський народний танець тепер може людина, що ніколи не була в тій місцевості, адже для цього достатньо мати доступ до відповідної програми з ШІ-тренером. З іншого боку, результати аналізу доводять і важливість збереження ролі живого викладача.

ШІ-системи, попри всю свою точність, наразі не здатні повноцінно замінити людський чинник в аспектах творчості, імпровізації і передачі емоцій. Тому оптимальною видається комбінована модель, де поєднуються сильні сторони обох підходів. Така модель вже поступово вимальовується в практиці, коли педагог спирається на дані, згенеровані ШІ, для коригування роботи учнів, а вони, отримуючи базові навички через тренажери, приходять на репетицію вже підготов-леними до глибшої творчої роботи під керівництвом педагога. Спільна дія людини та ШІ дозволяє досягти найкращих результатів і, водночас, зберегти автентичність та художню цінність народного танцю.

Висновки. Використання ШІ для дослідження й удосконалення методик підготовки виконавців народного танцю є перспективним напрямом, що поєднує досягнення технологій і потреби мистецької педагогіки.

Проведений аналіз показав, що інтеграція ШІ в хореографічну освіту здатна розв'язати низку «вічних» проблем навчання: підвищити ефективність засвоєння рухів, надати об'єктивні критерії оцінки техніки, адаптувати темп і програму під кожного учня, а також зробити знання з танцю доступнішими для широкого кола бажаючих незалежно від місця проживання.

Водночас, важливо усвідомлювати межі та виклики використання ШІ. Танцювальне мистецтво має глибокий гуманітарний вимір (історичний, емоційний, духовний), який неможливо повністю оцифрувати. Тому завданням сучасних дослідників є досягнення балансу та синергії від поєднання технології і традиції.

Перспективи розвитку включають підвищення «розуміння» ШІ контексту й емоцій у танці, наприклад, поєднання аналізу руху з розпізнаванням виразності, щоб машина могла оцінити не тільки правильність кроку, але і характер виконання.

На завершення, впровадження ШІ в підготовку виконавців народного танцю слід розглядати не як данину технічній моді, а як закономірний етап еволюції хореографічної освіти. Подібно до того, як колись поява відеозапису дозволила зберегти та передавати танці, нині ШІ допомагає глибше зрозуміти та вивчати танець. Правильне використання цих інструментів у поєднанні з мудрістю педагогів-носіїв традиції забезпечить збереження автентичності народного танцю та підготовку нового покоління виконавців, озброєних як майстерністю, так і знаннями. ШІ в цій сфері є не заміною, а підсилювачем людських можливостей, який при належному підході сприятиме процвітанню хореографічного мистецтва в цифрову епоху.

Література:

1. Zhen N., Park J. K. Ethnic dance movement instruction guided by artificial intelligence and 3D convolutional neural networks. *Scientific Reports*. 2025. Vol. 15. Article 16856. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-025-01879-2 (дата звернення: 07.10.2025).

2. The application of artificial intelligence technology in the field of dance / Y. Zhong et al. *Applied System Innovation*. 2025. Vol. 8. No. 5. Article 127. DOI: https://doi.org/10.3390/asi8050127 (дата звернення: 07.10.2025).

3. Ning T., Zhang T., Huang G. FCTNet: Fusion of 3D CNN and transformer dance action recognition network. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*. 2024. Vol. 48, No. 1–2. P. 23–31. DOI: https://doi.org/10.3233/JIFS-235302 (дата звернення: 07.10.2025).

4. Qin W., Meng J. The research on dance motion quality evaluation based on spatiotemporal convolutional neural networks. *Alexandria Engineering Journal*. 2025. Vol. 114. P. 46–54. DOI: https://doi.org/10.1016/j.aej.2024.11.025 (дата звернення: 07.10.2025).

5. Salsa dance learning evaluation and motion analysis in gamified virtual reality environment / S. Senecal et al. *Multimedia Tools and Applications*. 2020. Vol. 79. No. 6. P. 4157–4180. DOI: https://doi.org/10.1007/s11042-020-09192-y (дата звернення: 07.10.2025).

6. Wang Z. Artificial intelligence in dance education: Using immersive technologies for teaching dance skills. *Technology in Society*. 2024. Vol. 77. Article 102579. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102579 (дата звернення: 07.10.2025).

7. Hu M., Wang J. Artificial intelligence in dance education: Dance for students with special educational needs. *Technology in Society*. 2021. Vol. 67. Article 101784. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101784 (дата звернення: 07.10.2025).

8. Bradford J. H., Côté-Laurence P. An application of artificial intelligence to the choreography of dance. *Computers and the Humanities*. 1995. Vol. 29. P. 233–240. DOI: https://doi.org/ 10.1007/BF01830393 (дата звернення: 07.10.2025).

9. Chen L. Application of artificial intelligence in teenage dance education. *International Journal of New Developments in Education*. 2024. Vol. 6, No. 8. P. 209–213. DOI: https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060833 (дата звернення: 07.10.2025).

10. Говорченко С. М. Цифрові інструменти в освітньому процесі хореографії: інтеграція у вищу мистецьку освіту. *Педагогічна академія. Наукові записки*. 2025. № 21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666 (дата звернення: 07.10.2025).

11. Герц І. І. Сучасний танець і новітні технології: грані взаємодії. *Мистецтвознавчі записки*. 2023. № 43. С. 58–63. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-2180.43.2023.286836 (дата звернення: 07.10.2025).

12. Клюєва С. Аналіз штучного інтелекту як музичного співавтора та етичні аспекти його використання. *Наукові записки. Серія. Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 344–349. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-344-349 (дата звернення: 07.10.2025).

References:

1. Zhen, N., & Park, J. K. (2025). Ethnic dance movement instruction guided by artificial intelligence and 3D convolutional neural networks. *Scientific Reports*, *15*, Article 16856. Retrieved from https://doi.org/10.1038/s41598-025-01879-2

2. Zhong, Y., Fu, X., Liang, Z., Chen, Q., Yao, R., & Ning, H. (2025). The application of artificial intelligence technology in the field of dance. *Applied System Innovation*, *8*(5), Article 127. Retrieved from https://doi.org/10.3390/asi8050127

3. Ning, T., Zhang, T., & Huang, G. (2024). FCTNet: Fusion of 3D CNN and transformer dance action recognition network. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, *48*(1-2), 23–31. Retrieved from https://doi.org/10.3233/JIFS-235302

4. Qin, W., & Meng, J. (2025). The research on dance motion quality evaluation based on spatiotemporal convolutional neural networks. *Alexandria Engineering Journal*, *114*, 46–54. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.aej.2024.11.025

5. Senecal, S., Nijdam, N. A., Aristidou, A., & Magnenat Thalmann, N. (2020). Salsa dance learning evaluation and motion analysis in gamified virtual reality environment. *Multimedia Tools and Applications*, *79*(6), 4157–4180. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11042-020-09192-y

6. Wang, Z. (2024). Artificial intelligence in dance education: Using immersive technologies for teaching dance skills. *Technology in Society*, *77*, Article 102579. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102579

7. Hu, M., & Wang, J. (2021). Artificial intelligence in dance education: Dance for students with special educational needs. *Technology in Society*, *67*, Article 101784. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101784

8. Bradford, J. H., & Côté-Laurence, P. (1995). An application of artificial intelligence to the choreography of dance. *Computers and the Humanities*, *29*, 233–240. Retrieved from https://doi.org/10.1007/BF01830393

9. Chen, L. (2024). Application of artificial intelligence in teenage dance education. *International Journal of New Developments in Education*, *6*(8), 209–213. Retrieved from https://doi.org/10.25236/IJNDE.2024.060833

10. Hovorchenko, S. M. (2025). Tsyfrovi instrumenty v osvitnomu protsesi khoreohrafii: intehratsiia u vyshchu mystetsku osvitu [Digital tools in the educational process of choreography: integration into higher art education]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, (21). Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.16741666 [in Ukrainian].

11. Herts, I. I. (2023). Suchasnyi tanets i novitni tekhnolohii: hrani vzaiemodii [Modern dance and new technologies: facets of interaction]. *Mystetstvoznavchi zapysky – Notes on Art Criticism*, (43), 58–63 Retrieved from https://doi.org/10.32461/2226-2180.43.2023.286836 [in Ukrainian].

12. Kliuieva, S. (2025). Analiz shtuchnoho intelektu yak muzychnoho spivavtora ta etychni aspekty yoho vykorystannia [Analysis of artificial intelligence as a musical co-author and ethical aspects of its use]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky – Academic notes. Series: Pedagogical Sciences*, (219), 344–349. Retrieved from https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-344-349 [in Ukrainian].

УДК 37.041:811

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1221-1230

Ахмад Інна Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7673-4308

Мойсеєнко Світлана Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9122-5576

Лисенко Тетяна Петрівна ст. викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3081-6329

АНГЛІЙСЬКА ДЛЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПОТРЕБ: МОВНІ, ПРАГМАТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. Стаття присвячена аналізу мовних, прагматичних та методичних аспектів навчання англійської мови для професійних потреб. У контексті зростаючої міжнародної співпраці, комп'ютеризації та мобільності на ринку праці попит на володіння англійською мовою в професійному середовищі значно зріс.

Англійська для професійних потреб (English for Professional Purposes, EPP), як один із напрямів англійської для спеціальних цілей (English for Specific Purposes, ESP), зосереджується на розвитку комунікативної компетентності, необхідної в різних сферах діяльності — таких як бізнес, медицина, право, інженерія тощо. На відміну від загального курсу англійської мови, EPP приділяє увагу не лише мовній точності, але й прагматичній доцільності, професійній термінології та здатності ефективно функціонувати в реальних робочих ситуаціях.

Сучасний фахівець має вміти брати участь у зустрічах, писати електронні листи та звіти, проводити презентації й вести переговори — часто англійською мовою. Тому навчання має охоплювати як формальні, так і неформальні мовні регістри, міжкультурну обізнаність і особливості професійного дискурсу конкретної галузі.

Ці фактори підкреслюють важливість інтеграції прагматичних і культурних компонентів у процес викладання мови.

З методичної точки зору, навчання англійської для професійних потреб вимагає орієнтованого на здобувача освіти, комунікативного та практико-орієнтованого підходу, що відображає автентичні професійні контексти.

Аналіз потреб, аналіз дискурсу та співпраця з фахівцями галузі відіграють ключову роль у розробці ефективних навчальних програм. У цій статті розглядаються основні мовні характеристики професійної англійської, прагматичні виклики, з якими стикаються здобувачі, та ефективні методичні підходи до формування мовної компетентності для професійного використання.

У цій статті розглядаються основні мовні характеристики професійної англійської, прагматичні виклики, з якими стикаються здобувачі, та ефективні методичні підходи до формування мовної компетентності для професійного використання. Окрему увагу приділено аналізу автентичних матеріалів, використанню проєктної роботи, рольових ігор, кейс-методів та цифрових технологій у навчальному процесі. Також досліджено важливість розвитку критичного мислення, уміння працювати в команді та застосовувати мову як інструмент професійної комунікації у глобалізованому середовищі.

Результати дослідження можуть бути корисними для викладачів, методистів та розробників навчальних програм у сфері ESP.

Ключові слова: мовна адоптація, методика викладання ESP, прагматична компетенція, англійська для професійних потреб, спеціалізована лексика

Akhmad Inna Mykhailivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https//orcid.org/ 00000001-7673-4308

Moiseienko Svitlana Mykolaivna PhD in Philology, Associate Professor of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https//orcid.org/ 0000-0002-9122-557

Lysenko Tetiana Petrivna Senior lecturer of the Department of English for Engineering 1, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3081-6329

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: LINGUISTIC, PRAGMATIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Abstract. The article is devoted to the analysis of linguistic, pragmatic, and methodological aspects of teaching English for Professional Purposes. In the context of growing international collaboration, digitalization, and labor market mobility, the demand for English language proficiency in professional settings has increased significantly. English for Professional Purposes (EPP), as a branch of English for Specific Purposes (ESP), focuses on developing the communicative competence required in various occupational fields such as business, medicine, law, engineering, and others. Unlike general English courses, EPP emphasizes not only linguistic accuracy but also pragmatic appropriateness, professional terminology, and the ability to function effectively in real-life job-related situations.

The modern professional must be able to participate in meetings, write emails and reports, give presentations, and engage in negotiations — often in English. Therefore, language training must address both formal and informal registers, intercultural awareness, and the specific discourse norms of a particular field. These factors highlight the importance of integrating pragmatic and cultural components into language instruction.

From a methodological standpoint, EPP requires a learner-centered, task-based approach that reflects authentic professional contexts. Needs analysis, discourse analysis, and collaboration with subject-matter experts play a crucial role in designing effective curricula. This article examines key linguistic features of professional English, pragmatic challenges learners face, and best practices in teaching methods aimed at improving language competence for professional use.

This article examines the key linguistic features of professional English, the pragmatic challenges faced by learners, and effective methodological approaches to developing language competence for professional use. Particular attention is given to the analysis of authentic materials, the use of project-based learning, role-playing, case studies, and digital technologies in the educational process. The study also explores the importance of developing critical thinking, teamwork skills, and the ability to use language as a tool for professional communication in a globalized environment. The findings may be useful for teachers, methodologists, and curriculum developers in the field of ESP.

Keywords: linguistic adaptation, esp teaching methodology, pragmatic competence, english for professional purposes, specialized vocabulary

Постановка проблеми. Термін "Англійська мова для спеціальних цілей" (English for special/specific purposes - ESP) виник у 60-ті роки XX

століття в англомовних країнах одночасно і як науковий напрям, і тип навчання англійській мові, що відповідає потребам учнів. Напрямок профільного навчання англійської мови (ESP) є одним з найбільш швидко розвиваються в даний час. Це відображено в університетських програмах, що пропонують магістерський курс у цій галузі (наприклад. The University of Birmingham та Aston University у Великобританії), а також у появі величезної кількості курсів для іноземних студентів. Видаються спеціалізовані журнали (наприклад, "English for Specific Purposes: An International Journal"), діють наукові спільноти (ESP SIG група в IATEFL та TESOL), проводяться міжнародні конференції.

Нашим завданням став аналіз розвитку предмета «Англійська мова для спеціальних цілей», а також виявлення основних факторів, що зумовили її популярність. Ми постаралися розглянути це явище з погляду лінгвістики, прагматики, дидактики та запропонувати, на нашу думку, найбільш продуктивні напрями його розвитку з погляду викладання іноземної мови у немовному вузі.

Основні етапи становлення поняття «англійська для спеціальних цілей»

Т. Хатчінсон і А. Уотерс, які розробили основи сучасного профільно-орієнтованого підходу до навчання, виділяють три головні фактори, що зумовили розвиток ESP [6,с.315].

Першою з них є дві історичні події. По-перше, друга світова війна та повоєнні роки сприяли розвитку міжнародного співробітництва в науково-технічній сфері на принципово новому рівні, причому різко зросла роль США, а отже, і англійської на міжнародній арені. По-друге, нафтова криза на початку 70-х років призвела до притоку фінансових засобів і технологій у нафтовидобувні країни, а мовою цих технологій була англійська.

Другою причиною, яка істотно вплинула на розвиток ESP, стали принципові зміни в лінгвістиці, фокусом уваги якої стало функціонування мови в реальній комунікації, усвідомлення впливу контексту в його широкому розумінні на лінгвістичні особливості тексту, виявлення суттєвих відмінностей між письмовою та усною комунікацією. Факт існування мови у певній сфері змусив дослідників дійти невтішного висновку про можливість навчати не англійської мови взагалі, а обмеженій сфері її вживання, концентруючись на специфічних нею формах.

Нарешті, третім чинником, що викликав бурхливий розвиток ESP, Т. Хатчінсон і А. Уотерс називають психологію. Все більшу увагу дослідників було звернено на учня, його стратегії навчання, індивідуальний стиль діяльності, систему мотивів, потреб та інтересів. Таким чином, навчання ESP стало насамперед орієнтованим на того, хто навчається, і процес

навчання (learner-centered or learning-centered).Численні причини, що вплинули на формування сучасного стану англійської мови, не могли не призвести до появи багатьох класифікацій англійської мови для спеціальних цілей.

Як приклад English as a Restricted Language виступає мова, яку використовують стюардеси та офіціанти. Р. Маккеу і А. Маунтфорд відзначають: «… language of international air-traffic control could be regarded as 'special', in the sin that the repertoire необхідний controller is strictly limited and can be accurately determined situationally, as might be om Air-hostess. However, такі віддалені repertoires не є англійською мовою, тільки як туристичний матеріал не є grammar. Відомості про усвідомлений 'language' не можуть дозволити співрозмовнику комунікаційно ефективно в novel situation, або в контекстах поза vocational environment.» («…мова, що використовується на міжнародних авіалініях, може розглядатися як спеціальна в тому сенсі, що її репертуар суворо обмежений і може бути ситуаційно визначений так само, як і мова, що використовується офіціантами або стюардесами. Однак такі обмежені мови не є мовами в загальноприйнятому розумінні, як і туристична розмова. що говорить ефективно спілкуватися за іншими нових ситуаціях чи поза професійного кола спілкування.») [2,с.511].

З приводу другого типу English for Academic and Occupational Purposes є два підходи. Карвер вважає його ядром ESP, що обмежує його розвиток. Т. Хатчинсон і А. Уотерс запропонували деревоподібну класифікацію [6,с.29], в якій ESP ділиться на English for Science and Technology (EST), English for Business and Economics (EBE) та English for Social Studies (ESS), кожен з яких представлений English for Academic Purposes (EAP) та English for Occupational Прикладом EOP напряму EST може бути "English for Technicians", а EAP напряму EST – "English for Medical Studies". Автори зазначають, що між EAP та EOP не можна провести точну демаркаційну лінію, оскільки (1) люди можуть працювати та навчатися одночасно; (2) ймовірно, мовні структури, вивчені використання у навчальної ситуації, будуть використовуватися під час повернення працювати.

Очевидно, метою вивчення як EAP, так і EOP є розвиток професійних навичок та отримання роботи, хоча шляхи досягнення цієї мети є різними. EAP націлений на розвиток когнітивної компетенції учня, тоді як EOP концентрується на навичках міжособистісного професійного спілкування. Замість EOP також використовують термін EPP (English for Professional Purposes).

Незважаючи на те, що вивчення та викладання англійської мови для спеціальних цілей (профільного навчання) існує як міждисциплінарний

підхід вже більше 40 років, дослідники і практики досі сперечаються про обсяг поняття ESP (English for special/specific purposes). Ряд вчених вважають навчання ESP навчанням англійської мови для будь-яких певних наперед цілей, інші - тільки для академічних або вузькопрофесійних.

Найбільш загальний підхід, характерний для англомовної наукової спільноти, запропонував Т. Дадлі-Еванс [5,с.122] модифікувавши ідею П. Стрівенса [8, с.13] П. Стрівенс розрізняє два типи характеристик ESP: постійні (абсолютні) та змінні. До абсолютних він відносить цілеустановку ESP задовольняти специфічні потреби учня, концентрацію за змістом на певній галузі знань чи професійної діяльності, фокусування на характерних для них лексичних, синтаксичних, дискурсивних одиницях, протиставлення навчанню так званої спільної мови (General English). До змінних характеристик він відносить можливість навчання лише одному виду мовної діяльності (наприклад, читання), відсутність заздалегідь запропонованих методик навчання.

Т.Дадлі-Еванс видалив протиставлення ESP та загальної англійської з абсолютних характеристик і додав ряд змінних [3,с.12]. На його думку, ESP може бути пов'язаним або призначеним для спеціальних дисциплін; для його вивчення можуть бути використані методики, відмінні від характерних для навчання спільній англійській; курс ESP орієнтований насамперед на дорослих, які володіють англійською мовою на просунутому та середньо просунутому рівні, що мають базові знання про мовну систему.

Даний підхід, що включає абсолютні та змінні характеристики, корисний для вирішення спорів, що включає і що не включає ESP. Ми бачимо, що орієнтація на професійну галузь, а також на тих, хто навчається певного віку або освіти, не є необхідними для навчання ESP. Основний принцип навчання - орієнтація на потреби та потреби учня. Як раніше висловився Т. Хатчінсон: «ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning» [6, с. 19] («ESP – це такий підхід до викладання іноземної мови, в якому всі рішення, що стосуються змісту та методів навчання, приймаються на підставі причин, які змусили учня вивчати іноземну мову.»)

Терміни "special language" і "specialized aim" описують зовсім різні явища, хоча найчастіше розглядаються в ряді робіт англомовних авторів як схожі поняття. Р. Маккей та А Маунтфорд стверджують, що термін «спеціальна мова» (special language) стає зрозумілим лише на практиці шляхом вибірки з усіх мовних форм лише тих, які зустрічаються у строго певному контексті, задачі чи професійній галузі [4,с.34]. З іншого боку, термін «спеціальна мета» (specialized aim) підкреслює мету навчання, а чи не особливості його предмета. Отже, ядро поняття ESP – саме мета

навчання, а чи не професійний жаргон, стиль чи регістр. З цієї точки зору, всі аспекти вивчення англійської мови можуть розглядатися як ESP.

Основні задачи ESP. Узагальнюючи дослідження англомовних авторів у галузі ESP, можна виділити ряд основних понять чи принципів, у формулюванні Дж.М.Свейлза, «enduring conceptions»: автентичність (authenticity), наукова основа (research-base), обмеження на використовувані мовні структури/тематику текстів (lange (Learning/methodology). Проте низка дослідників відзначають двоїсту і найчастіше суперечливу природу даних понять, що виявляється і реальної ситуації використання ESP, й у навчальному контексті.

Розглянемо їх докладніше, оскільки кожен із цих принципів важливий розуміння сутності ESP, а сукупності вони відбивають всю систему підходів до визначення і викладання ESP в англомовних країнах.

Автентичність як матеріалу, так і завдань була пріоритетом з середини 60-х років, головним завданням навчання було розвиток навички читання спеціальної літератури, тому навчальні матеріали являли собою набір спеціальних текстів з вправами на розуміння та аналіз мовних структур, що використовуються. Проте не можна не відзначити, що на практиці доступні курси лише частково задовольняли реальні потреби студентів, відбувалася підміна понять «автентичний» та «спрощений», не було розмежувань використовуваних текстів за жанрами, типовими структурами, навчальні завдання мали формальний характер і не були пов'язані з реальним використанням мови у професійній.

Надалі принцип автентичності набув широкого тлумачення. Використовуваний навчальний матеріал став включати як письмові, а й усні тексти різних жанрів; автентичними також стали й навчальні завдання, максимально наближені до реальної професійної ситуації.

В даний час більшість програм з ESP ставлять за мету розвиток комунікативної компетенції у певній галузі, використовуючи мультимедійні засоби, спеціально розроблені для конкретної галузі навчальні курси.

Основні напрямки лінгвістичних досліджень англійської мови для спеціальних цілей (ESP)

Необхідність наукового підходу до аналізу лінгвістичних характеристик текстів різних типів, регістрів відзначали багато авторів. [2,с.510; 3,с.10]. Хоча їх дослідження і були обмежені поняттям «регістр» і проводилися на рівні слова та речення, було отримано достовірні статистичні дані на базі корпусу текстів щодо розподілу різних типів слів та структур у текстах, що належать різним регістрам.

З розвитком комп'ютерних технологій все більшого поширення набула корпусна лінгвістика. Проведені дослідження показали, що аналіз

корпусів текстів при складанні навчальних програм забезпечує надійними статистичними даними щодо структури та мовних особливостей текстів різних жанрів, величезною кількістю реальних прикладів, що дозволяє інтегрувати в єдине ціле вивчення різноманітних галузей знань у рамках мультидисциплінарного підходу, актуального для сучасних університетських програм. Використання спеціальних програм, що дозволяють використовувати дані корпусу текстів, а також новітніх Інтернет-технологій, відкриває нові перспективи вивчення та аналізу ESP. Корпуси, що включають кілька перекладів одного тексту-джерела, можуть надати значну допомогу при підготовці фахівців-перекладачів, дозволяючи викладачеві зупинитися на найбільш яскравих явищах, підбираючи безліч прикладів з актуальних для студентів текстів.

Однак досить складно домогтися репрезентативності та збалансованості паралельного корпусу. В ідеалі такий корпус можливий лише для близьких та тісно пов'язаних культур із давніми традиціями перекладу з однієї мови на іншу. Навіть для європейських мов, як показала практика, важко підібрати тексти, аналогічні за тематикою та жанрами, що існують в однаковій кількості, достатньої для того, щоб корпус був представницьким та збалансованим одночасно. Ясна та чітка структура можлива для відносно невеликих корпусів, що описують обмежену підмову, що не так уже й погано. Наприклад, для технічного фахівця актуальність представляв би міні-корпус спеціальних текстів, постійно поповнюваний новими ресурсами, із можливістю виділення текстів одного жанру, періоду тощо.

Текстологічні та дискурсивні дослідження призвели до розгляду тексту як основної одиниці аналізу, основні підходи до якого змінювалися від аналізу його граматичної структури [6], риторичних прийомів [7,с.43] до домінуючого нині жанрового аналізу. Основою аналізу стало вивчення функціонування тексту у широкому екстралінгвістичному контексті, ключовою ознакою того чи іншого жанру виступала цілеустановка тексту.

Висновки

Можна перерахувати три навички, необхідні успішного спілкування. Перший, необхідний успішного спілкування у професійній обстановці – це вміння використовувати характерні особливості жаргону у конкретному професійному контексті. По-друге, це вміння використовувати більш узагальнений набір академічних навичок. По-третє, це вміння використовувати мову для повсякденного ефективного спілкування незалежно від професійного контексту. Завдання розробників ESP – забезпечення інтеграції всіх цих трьох навичок у навчальну програму. Це важке завдання. Процес розробки курсу починається з (1) аналізу студентів, за яким слідує (2) формулювання цілей та завдань, (3) змісту, (4) вибір навчальних

матеріалів, (5) планування курсу, та (6) оцінювання курсу. Розробку курсу слід розглядати як безперервний процес, у якому викладач вносить необхідні зміни для відповідності інтересам та потребам студентів під час курсу.

Література:

1. Ахмад І. М., Лисенко Т. П., Чмель В. В. Специфіка викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей в умовах воєнного стану.
Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 59. С. 23–26.

2. Волкова О. А., Ахмад І. М., Чмель В. В. Особистісно орієнтоване онлайн-навчання іноземної мови професійного спрямування Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузів. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. 2024. № 71, т. 1. С. 295–300.

3. Carver D. Some propositions about ESP The ESP Journal. 1983. № 2. P. 131–137. DOI: https://doi.org/10.1016/0272-2380(93)90003-P.

4. Grabe W., Stoller F. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFLteacher. Methods in teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & Heinle, 2001. P. 187–203. URL: http://ereserve.library.utah.edu/Annual/LING/6816/Christison/reading.pdf (Last accessed: 17.12.2024).

5. Dudley-Evans T., St. John M. J. Development in ESP: A Multy-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. URL: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031.

7. Saienko N. S., Semyda O. V., Akhmad I. M. Using Social Networks in Teaching ESP to Engineering Students // Advanced Education. 2020. № 15. P. 38–45. ISSN 2410-8286. URL: http://ae.fl.kpi.ua/article/view/198083.

References:

1. Akhmad I.M., Lysenko T.P., Chmel' V.V. (2023). Spetsifika prepodavaniya angliyskogo yazyka dlya studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey v usloviyakh voyennogo polozheniya [Specifics of teaching English to students of technical specialties under martial law].Innovatsionnaya pedagogika – Innovation in education ,59, 23–26 [in Ukrainian].

2.Volkova O. A., Akhmad I. M., Chmel' V. V. (2024). Lichnostno oriyentirovannoye onlayn-obucheniye inostrannomu yazyku professional'nogo tolka [Personally oriented online foreign language learning for professional purposes]. Aktual'nyye voprosy gumanitarnykh nauk: mezhvuzov. sb. nauch. pr. molodykh uchenykh Drogobyts. gos. ped. un-ta im. I. Franko. – Current issues of the humanities: interuniversity. collection of scientific. proceedings of young scientists Drohobych. state. pedagogical. un- versity named after I. Franko,71, t. 295–300. [in Ukrainian].

3.Carver D. Nekotoryye predlozheniya o ESP The ESP Journal (1983). № 2. P. 131-137. DOI: https://doi.org/10.1016/0272-2380(93)90003-P . [in English].

4.Grabe W., Stoller F. (2001). Obrashcheniye dlya akademicheskikh proyektov: Guidelines dlya ESL/EFLteacher. Metody v podgotovke angliyskogo yazyka yavlyayutsya vtoroy ili inostrannyy yazyk. Boston: Heinle & Heinle, P. 187-203. URL: http://ereserve.library.utah.edu/Annual/LING/6816/ Christison/reading.pdf (Last accessed: 17.12.2024). [in English].

5.Dudley-Evans T., St. John M. J. Razrabotka v ESP: A Multi-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p. [in English].

6.Hutchinson T., Waters A. (2019). English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: Cambridge University Press,URL: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031 . [in English].

7.Sayyenko N. S., Semida O. V., Akhmad I. M. (2020). Ispol'zovaniye sotsial'nykh setey v podgotovke EPS k stroitel'nym personalom // Advanced Education. № 15. P. 38-45. ISSN 2410–8286. URL: http://ae.fl.kpi.ua/article/view/198083.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 372.8:54

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2131-1248

Бак Єва Олександрівна старший викладач кафедри біології та хімії, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https//orcid.org/0000-0001-6189-4384

Кутоші Камілла Дезидерівна викладач-стажист кафедри біології та хімії, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, м. Берегове, https//orcid.org/0009-0009-9471-2933

ШКІЛЬНІ ХІМІЧНІ ДОСЛІДИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ТА ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ НУШ

Анотація. Реформування середньої освіти України на засадах компетентнісного підходу НУШ вимагає трансформації хімічного експерименту з ілюстративного засобу у стратегічний механізм діяльнісного навчання. Ця необхідність породжує суперечність між високими методологічними вимогами реформи та наявними ресурсними й інфраструктурними обмеженнями шкіл. Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні ролі хімічного експерименту як інтегрованого освітнього й виховного засобу, здатності якого формувати дослідницьку, екологічну та безпекову компетентності учнів в умовах дефіциту ресурсів.

Результати дослідження засвідчили, що експеримент виконує триєдину функцію: він забезпечує засвоєння знань, розвиває критичне мислення та формує ціннісні орієнтири (культуру безпечної праці, екологічну свідомість). Доведено його потужну інтеграційну роль, яка через прикладні дослідження пов'язує хімію з фізикою, біологією, математикою та інженерією, сприяючи створенню цілісної наукової картини світу. Встановлено, що існуючі матеріально-технічні та організаційні обмеження можуть бути ефективно нівельовані впровадженням низьковитратних, мікрометодичних і віртуальних експериментів, які підвищують доступність практичної роботи та безпеку.

Висновки підтверджують, що хімічний експеримент є ключовим механізмом компетентнісної освіти. Для максимізації його ефективності необхідна зміна педагогічних умов: трансформація ролі вчителя у фасилітатора, який стимулює учня до самостійного планування досліду, та переорієнтація системи оцінювання на аналіз процесу, логіки, дотримання безпеки та критичної оцінки отриманих даних.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на методичне обґрунтування практичного застосування мікрометодик, розробку системи діагностичних інструментів для оцінки сформованості дослідницьких і виховних компетенцій, а також на створення модельних дидактичних матеріалів, адаптованих до обмежених ресурсних можливостей сучасної школи.

Ключові слова: хімічний експеримент, компетентнісний підхід, НУШ, дослідницька компетентність, освітній потенціал.

Bak Yeva Oleksandrivna Senior Lecturer at the Department of Biology and Chemistry, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0000-0001-6189-4384

Kutoshi Kamilla Desiderivna Trainee Lecturer at the Department of Biology and Chemistry, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, https://orcid.org/0009-0009-9471-2933

SCHOOL CHEMISTRY EXPERIMENTS AS A MEANS OF SHAPING EDUCATIONAL AND UPBRINGING POTENTIAL IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The reform of secondary education in Ukraine, based on the competence-based approach of the New Ukrainian School (NUS), necessitates transforming the chemistry experiment from a mere illustrative tool into a strategic mechanism for activity-based learning. This crucial need creates a contradiction between the high methodological requirements of the reform and the prevalent resource and infrastructural limitations within schools. The aim of the study was the theoretical substantiation of the chemistry experiment's role as an integrated educational and pedagogical tool, capable of fostering students' research, ecological, and safety competencies under conditions of resource scarcity. The research findings demonstrated that the experiment performs a threefold function: it ensures knowledge acquisition, develops critical thinking, and actively shapes essential value orientations (culture of safe practice, ecological awareness). Its powerful integration was proven, linking chemistry, through applied research, with physics, biology, mathematics, and engineering, thereby contributing to the creation of a holistic scientific worldview. It was established that existing material, technical, and organizational limitations can be effectively mitigated by implementing low-cost, micromethodological, and virtual experiments, which significantly enhance the accessibility and safety of practical work.

The conclusions confirm that the chemistry experiment is a key mechanism of competence-based education. To maximize its effectiveness, a change in pedagogical conditions is required: the transformation of the teacher's role into a facilitator who stimulates the student to independently plan the experiment, and the fundamental reorientation of the assessment system towards analyzing the process, logical reasoning, safety compliance, and critical evaluation of the data obtained.

The perspectives for further research are aimed at the methodological substantiation of the practical application of micromethods, the development of a comprehensive system of diagnostic tools to assess the formation of research and pedagogical competencies, and the creation of model didactic materials specifically adapted to the limited resource capabilities of the contemporary school.

Keywords: chemical experiment, competence-based approach, NUS, research competence, educational potential

Постановка проблеми. Реформування вітчизняної системи освіти, детерміноване концепцією Нової української школи (НУШ), передбачає глибинну трансформацію освітньої парадигми – перехід від домінування знаннєвої моделі до компетентнісного підходу. У цьому контексті природничі дисципліни, і насамперед хімія, набувають стратегічного значення як основи формування наукової картини світу та ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти (пізнавальної, соціальної, громадянської, екологічної).

Історично шкільний хімічний експеримент виступав базовим інструментом пізнавальної та дослідницької діяльності, володіючи інтегративним потенціалом для одночасного формування як предметних знань, так і загальних умінь. Проте в сучасній освітній практиці спостерігається суттєва суперечність між декларованою цільовою установкою НУШ на діяльнісний підхід та фактичним домінуванням репродуктивних методів у викладанні хімії. Така розбіжність спричиняє розпорошеність методичних підходів до організації хімічних дослідів і нівелює їхню повноцінну ефективність як цілісного освітньо-виховного засобу.

Невирішеність означеної проблеми виявляється в низці взаємопов'язаних дидактичних, аксіологічних та організаційно-ресурсних аспектів:

1. На дидактичному та методичному рівнях досі спостерігається недостатнє узгодження навчального експерименту з цілеспрямованим формуванням узагальнених ключових компетенцій (дослідницьких, критичного мислення, наукової грамотності). Зазначена ситуація проявляється у надмірній орієнтації на виконання інструкцій за заданим

алгоритмом та недостатній увазі до етапів планування гіпотез, самостійного вибору методів та аналізу отриманих результатів. Внаслідок домінування репродуктивних завдань над діяльнісними спричиняється формалізація засвоєння абстрактних хімічних понять, які не знаходять відображення у повсякденному досвіді учнів, а сама експериментальна діяльність обмежується лише ілюстративною функцією.

2. Аксіологічний (виховний) вимір застосування хімічних дослідів залишається фрагментованим і залежним від суб'єктивної ініціативи окремого вчителя. Попри значний потенціал, спрямований на формування культури безпечної праці, екологічної свідомості, етичних установок щодо використання хімічних знань і соціальних компетенцій (співпраця, комунікація в групі), виховні завдання не інтегровані систематично у проєктування уроків та позакласних заходів. Відсутність цілеспрямованих методичних розробок та чітких критеріїв оцінювання процесного та особистісного зростання учня призводить до того, що виховна складова експерименту не отримує належного педагогічного фокусу та контролю.

3. Організаційно-ресурсні бар’єри посилюють проблему. Методична непідготовленість частини педагогів до впровадження сучасних експериментальних методик (зокрема щодо диференціації, інклюзивних підходів та використання низьковитратних або віртуальних експериментів) поєднується із загальною обмеженістю лабораторних приміщень, застарілим обладнанням та нестачею реактивів у багатьох закладах середньої освіти. Обмеженість ресурсів ускладнює проведення безпечних і педагогічно обґрунтованих досліджень у повному обсязі, особливо при великій наповнюваності класів, і вимагає розробки адаптованих практичних інструментів для забезпечення освітнього процесу.

Таким чином, у дидактиці хімії виникає науково-методичний пробіл, який полягає у відсутності системно обґрунтованої, адаптованої до сучасних реалій НУШ та емпірично апробованої методики, здатної інтегрувати освітній та виховний потенціал шкільних хімічних дослідів у цілісний навчальний процес. Так створюються ризики зниження мотивації учнів до вивчення природничих дисциплін та недостатнього формування наукової культури в суспільстві.

Підсумовуючи, слід зазначити, що задача дослідження полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та перевірки методики використання шкільних хімічних дослідів як інтегрованого засобу формування освітнього й виховного потенціалу.

Вирішення поставленої задачі є визначальним чинником підвищення якості природничої освіти та формування наукової культури майбутніх поколінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах реформування середньої освіти України, детермінованого концепцією Нової української школи (НУШ), особливої актуальності набуває дослідження інноваційних підходів до викладання природничих дисциплін, зокрема хімії.

Теоретичною основою реформування слугують засадничі документи, які окреслюють компетентнісну парадигму, як-от Концептуальні засади реформування середньої школи [1] та Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. [2], що встановлюють орієнтир на формування ключових і предметних компетентностей на період до 2029 року. Питання інтеграції інноваційних освітніх практик у вимір НУШ висвітлює Г. Стрільчик [3], акцентуючи на трансформації освітнього процесу з метою досягнення його ефективності, а С. Кириленко [4] розвиває цю думку, аналізуючи впровадження сучасних інноваційних практик у діяльність закладів загальної середньої освіти. Гуманістичний та інклюзивний вимір реформи підкреслює О. Чеботарьова [5], яка розглядає сучасний зміст та практики навчання в НУШ, зосереджуючись, зокрема, на роботі з учнями з особливими освітніми потребами.

У контексті хімічної освіти науковці цілком закономірно зосереджують увагу на ключовій ролі дослідницької та діяльнісної складової. Так, Л. Севастьян, Н. Тупиця та О. Порубай [6] наголошують на важливості діяльнісного підходу до навчання хімії в Новій українській школі, визначаючи його як необхідну умову для практичного застосування знань. Безпосередньо проблематиці формування дослідницької компетентності при вивченні хімії присвячені роботи Д. Стрижак, Н. Шиян, С. Стрижак та А. Криворучко [7], які розглядають дослідницьку діяльність як наскрізну лінію навчального процесу. Водночас Н. Шиян та А. Криворучко [8] детально розглядають форми та методи організації дослідницької діяльності здобувачів освіти безпосередньо в процесі вивчення хімії, акцентуючи на варіативності експериментальних підходів. Окремим напрямом є інтеграція сучасних технологій, що є відповіддю на організаційно-ресурсні виклики: О. Бабенко, Н. Панасенко та Ю. Харченко [9] досліджують застосування цифрових інструментів у навчанні хімії учнів 7 класу НУШ, відкриваючи шлях для використання віртуальних досліджень. Важливість забезпечення наступності та якості хімічної підготовки підкреслюється у колективному дослідженні [10], де аналізуються тенденції та реалії взаємодії між загальною середньою освітою та вищою освітою.

Незважаючи на значну увагу до дослідницької та діяльнісної складової, більшість праць зосереджуються насамперед на освітньому (когнітивному) аспекті хімічного експерименту, тобто на формуванні предметних компетентностей та практичних умінь. Малодослідженим

залишається питання систематичного використання хімічних дослідів як засобу формування цілісного виховного потенціалу (аксіологічний вимір, екологічна свідомість, відповідальне ставлення до безпеки та критичне мислення), інтегрованого у сучасну методику викладання в умовах НУШ. Таким чином, існує потреба в теоретичному синтезі та обґрунтуванні методики, яка б забезпечила комплексну реалізацію освітньої і виховної функцій хімічного досліду.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці методики використання шкільних хімічних дослідів як інтегрованого засобу формування освітнього й виховного потенціалу учнів в умовах компетентнісної парадигми НУШ.

Виклад основного матеріалу. *Значення хімічного експерименту в сучасній шкільній освіті та його місце в структурі предмета.* У контексті реформування середньої освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід Нової української школи (НУШ), хімічний експеримент переходить з категорії допоміжного засобу в ранг стратегічного дидактичного інструменту [1]. Його ключова роль визначається необхідністю реалізації діяльнісного принципу навчання, де пізнання має бути конструктивним і особистісним. Вбачається, що значення хімічного досліду охоплює триєдиний комплекс функцій: освітню, розвивальну та виховну, що докорінно відрізняє сучасний підхід від традиційного ілюстративного. Автори дослідження вбачають, що саме експериментальна діяльність дозволяє забезпечити перехід від пасивного засвоєння до діяльнісного пізнання за принципом *навчання через практику*, де знання набувають глибини та стійкості через практичне застосування.

Слід наголосити, що хімічний експеримент виступає ефективним каталізатором розвитку ключових компетентностей. Зокрема, наукова грамотність формується не через репродукцію фактів, а через персональний пізнавальний досвід, який передбачає вміння ставити гіпотези, планувати дослідження та критично оцінювати результати, що є сутністю дослідницької компетентності. Посилення значущості експерименту виявляється також у його міждисциплінарній суті, оскільки він вимагає інтеграції знань із фізики, математики та біології, сприяючи формуванню в учнів цілісної наукової картини світу.

Аналіз методичних рекомендацій свідчить, що місце експерименту в структурі предмета зазнало суттєвої трансформації. Традиційні форми, як-от демонстраційний експеримент, зберігають свою функцію наочної ілюстрації та ознайомлення з технікою безпеки, проте центральне місце в системі НУШ сьогодні відводиться лабораторним та дослідницьким роботам, де учні є активними суб’єктами пізнання. Доцільно також

відзначити інтеграцію цифрового (віртуального) експерименту як відповідь на організаційно-ресурсні виклики та засіб для моделювання складних або небезпечних процесів.

Компетентнісний підхід НУШ як основа переосмислення ролі навчального експерименту. Перехід до компетентнісного підходу, закладений у самій філософію НУШ, вимагає кардинального переосмис-лення традиційної ролі хімічного експерименту. Якщо раніше дослід часто розглядався як засіб підтвердження або ілюстрації вже вивчених теоретичних положень, то сучасна дидактика відводить йому роль формуючого чинника і ключового процесу здобуття знань. Подібна трансформація означає, що процес виконання досліду набуває першочергового значення, не поступаючись важливістю його кінцевому результату. Слід зазначити, що компетентнісний підхід фокусується на здатності учня діяти та ефективно розв'язувати завдання у реальних або змодельованих життєвих ситуаціях. У хімічній освіті означена дієвість забезпечується саме експериментом, який виступає інтегрованим середовищем для розвитку як предметних (спеціальні хімічні вміння, основи безпеки праці), так і ключових (дослідницькі навички, критичне мислення) компетенцій. Критично необхідним є відхід від рецептурного виконання робіт, де навчальна діяльність зводиться до слідування покроковому, вже відомому алгоритму [3]. Натомість, на думку авторів поточного дослідження, експеримент має бути перетворений на проблемно-орієнтоване завдання, що спонукає до креативності та пізнавальної самостійності. Ситуація вимагає від учня не просто повторити дії, а самостійно сформулювати робочу гіпотезу, визначити оптимальний шлях її перевірки та здійснити обґрунтований аналіз отриманих даних. Подібний підхід докорінно змінює дидактичну модель взаємодії.

У цьому контексті переосмислюється і виховна функція експерименту. Саме в процесі безпосередньої практичної діяльності, а не через декларативні настанови, відбувається свідоме формування відповідального ставлення до здоров'я та довкілля (реалізація екологічної компетентності), а також засвоєння культури безпечної праці – аспектів, що є критично важливими для формування сучасного громадянина. Досвід самостійного дослідження також сприяє розвитку соціальних компетенцій (співпраця, комунікація), коли робота виконується в малих групах, вимагаючи обміну ідеями та спільного прийняття рішень. Таким чином, можна констатувати, що компетентнісний підхід НУШ детермінує перетворення навчального експерименту на цілісний, багатофункціональний засіб, який не лише забезпечує засвоєння предметних знань, а й формує ціннісні орієнтири та готовність до практичної дії, що є кінцевою метою сучасної шкільної освіти.

Освітній потенціал шкільних хімічних дослідів: розвиток дослідницьких умінь і критичного мислення. Перетворення експерименту на проблемно-орієнтоване завдання прямо розкриває його потужний освітній потенціал, який зосереджений насамперед у площині розвитку дослідницьких умінь і критичного мислення. Вважається, що ефективний хімічний дослід моделює повний цикл наукового пошуку: від усвідомлення проблеми до її розв'язання.

Слід констатувати, що дослідницькі вміння не можуть бути засвоєні лише через теоретичні настанови; вони вимагають систематичної тренувальної діяльності. Експеримент надає унікальну можливість відпрацювати такі ключові етапи наукового методу, як спостереження (фіксація змін речовин, енергії), висунення гіпотез (передбачення результату на основі наявних знань) та планування процедур (самостійний вибір обладнання та реагентів). Особливо цінним видається етап інтерпретації даних, де учні навчаються перетворювати кількісні та якісні спостереження на логічні висновки, використовуючи при цьому знання з математики та інформатики. На рисунку 1 представлено схему функції хімічного експерименту.

Рис. 1. Функція хімічного експерименту

Схема візуалізує стратегічну багатофункціональність хімічного експерименту, який виступає центральним каталізатором у компетентнісній освіті. Вона графічно об'єднує триєдину функцію досліду освітню, розвивальну та виховну, демонструючи їхню взаємозалежність. Інтеграція цих напрямів забезпечує формування цілісного комплексу компетентностей, включаючи знання, критичне мислення та відповідальні ціннісні орієнтири (безпека, екологія).

Розвиток критичного мислення через експеримент, у свою чергу, відбувається шляхом формування здатності до об'єктивної оцінки як процесу, так і результату. Учні мають навчитися не лише фіксувати факт, а й ставити під сумнів отримані дані, якщо вони суперечать теоретичним очікуванням [5]. Така діяльність вимагає аналізу можливих помилок, починаючи від похибки вимірювання до невідповідності обраної методики. Завдяки цьому формується стійкість до неперевіреної інформації та навичка самокорекції, що є незамінною складовою наукової культури. Саме тому хімічний експеримент перестає бути ілюстрацією і стає лабораторією думки, де освітній процес перетворюється на активну, рефлексивну взаємодію учня з предметом вивчення.

Виховний потенціал хімічних дослідів: формування цінностей, культури безпечної праці та екологічної свідомості. Поряд із розкриттям освітнього та розвивального потенціалу, не менш критичним для НУШ є виховний аспект хімічного експерименту, який безпосередньо стосується формування аксіологічних орієнтирів і ціннісного ставлення учнів до наукового пізнання та його наслідків. На думку авторів поточного дослідження першочерговою виховною функцією є формування культури безпечної праці, що не може бути досягнуто лише через декларативне засвоєння інструкцій. На відміну від формального вивчення правил, хімічний дослід створює ситуацію усвідомленого ризику, що є ключовим для інтерналізації норм. Наприклад, необхідність чіткого дотримання послідовності додавання концентрованих кислот до води чи неухильне використання засобів індивідуального захисту (захисних окулярів та рукавичок) при роботі з їдкими речовинами. Подібна практика сприяє виробленню внутрішньої дисципліни та особистої відповідальності за власне здоров'я і безпеку колективу. Таке ставлення перетворює зовнішню регламентуючу вимогу на стійку ціннісну установку, яка є основою професійної та побутової безпеки [4].

Виховна функція ефективно реалізується і через дослідження прикладного характеру, сприяючи розвитку екологічної свідомості. Здійснення лабораторних робіт з моделювання процесів очищення стічних вод, контролю кислотності ґрунтів або визначення вмісту нітратів у продуктах безпосередньо демонструє зв'язок хімічних процесів із глобальними проблемами довкілля. Практичне засвоєння перетворює абстрактні екологічні знання на конкретну суспільну проблему, що вимагає обґрунтованого розв'язання. Унаслідок цього формується етична відповідальність за наслідки хімізації життя, а також критичне ставлення до технологічних рішень. Доводиться, що подібна діяльність сприяє вихованню громадянина, здатного приймати зважені екологічні та споживацькі рішення.

Слід особливо відзначити в контексті поточного дослідження і значний вплив експерименту на формування соціальних цінностей та наукової чесності. Колективне виконання досліду у малих групах виступає моделлю соціальної взаємодії, сприяючи розвитку комунікативних навичок та вміння узгоджувати спільні дії. Необхідність об'єктивної фіксації результатів, навіть якщо отримані дані суперечать висунутій гіпотезі, виховує правдивість та принциповість, які є наріжним каменем наукової етики. Таким чином, хімічний експеримент, функціонуючи як освітня і розвивальна платформа, одночасно слугує майданчиком для формування цінностей, необхідних для соціально відповідальної та науково орієнтованої особистості.

Інтеграційна роль хімічного експерименту у взаємозв'язках з іншими природничими та гуманітарними дисциплінами. У сучасній дидактичній парадигмі, яка відкидає ізоляцію предметних знань, хімічний експеримент набуває статусу ключового інтеграційного механізму, що забезпечує формування в учнів цілісної, а не фрагментованої наукової картини світу. Його функція полягає у створенні мостів між різними галузями пізнання, демонструючи універсальність законів природи. Слід зазначити, що міждисциплінарний потенціал хімічного досліду реалізується через глибокі причинно-наслідкові зв'язки з природничими науками. Жодна хімічна реакція не відбувається у вакуумі; вона завжди підпорядкована фізичним законам. Наприклад, під час вивчення термохімії (визначення теплових ефектів реакцій у калориметрі) учні не лише фіксують зміну концентрації речовин, а й прямо застосовують закони термодинаміки та принципи теплопередачі. Така діяльність дозволяє учням усвідомити, що хімічні перетворення є лише частиною загального енергетичного балансу системи. Аналогічно, вивчення електрохімії (робота акумуляторів, корозія металів) тісно пов'язане з електричними явищами, розкриваючи залежність хімічної активності від потенціалу та переносу заряду, що є фундаментальною концепцією фізики [10].

Зв'язок із біологією є ще більш органічним, оскільки живі організми є, по суті, складними хімічними фабриками. Дослідження оптимальних умов дії ферментів або вивчення хімічного складу клітин демонструє учням, що біологічні функції (наприклад, дихання, травлення) є сукупністю хімічних реакцій. Подібні експерименти пояснюють механізм дії вітамінів, гормонів чи ліків. Зв'язок із географією стає очевидним при аналізі хімічних процесів, що формують ландшафт і екологію. Наприклад, дослідження кислотності ґрунтів або моделювання впливу промислових викидів на водні екосистеми показує, як хімічні знання використовуються для розв'язання глобальних екологічних проблем.

Окрім природничих, експеримент активно інтегрується з точними та гуманітарними дисциплінами. Математичний апарат є незамінним для кількісного експерименту; розрахунок виходу продукту, обчислення молярних концентрацій або титрування для визначення невідомої речовини вимагає бездоганного володіння пропорціями та логічними обчисленнями. Унаслідок цього хімія стає потужним інструментом для практичного застосування математичних знань. Зв'язок із Технологіями та Інженерією виявляється при оптимізації синтезу речовин або імітації промислових технологічних процесів. Учні, які розуміють, як правильно вибрати реагенти та як зміна температури впливає на швидкість реакції, фактично отримують основи хімічного інжинірингу. Інтеграційна роль експерименту полягає у його здатності перетворювати предметні знання на метазнання, які є гнучкими та трансферабельними. Це усуває предметну ізоляцію та формує в учнів інтегроване світосприйняття, що є принциповою вимогою для інноваційної, компетентнісно орієнтованої освіти [9].

Практичні можливості реалізації дослідів у шкільному середовищі: обладнання, матеріали та ресурсні обмеження. Хімічний експеримент, будучи базовим методом пізнання хімічної науки, набуває стратегічного значення в контексті реформування середньої освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід НУШ. Його роль виходить за межі простої ілюстрації теоретичних положень і охоплює три фундаментальні функції: освітню, розвивальну та виховну. У системі НУШ експериментальна діяльність виступає не як допоміжний засіб, а як основа навчальної діяльності, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння до конструктивного пізнання за принципом *навчання на практиці*. Саме через практичну роботу відбувається перетворення теоретичних знань на особистий пізнавальний досвід, необхідний для формування ключових компетентностей. Вбачається, що хімічний експеримент виступає ефективним каталізатором розвитку наукової грамотності та дослідницької компетентності, вимагаючи від учнів умінь планувати дії, висувати та перевіряти гіпотези, критично аналізувати результати та робити обґрунтовані висновки. Подібний процес сприяє формуванню цілісної наукової картини світу через інтеграцію з іншими природничими дисциплінами.

Перехід до компетентнісного підходу вимагає кардинального переосмислення традиційної ролі хімічного експерименту [7]. Якщо раніше дослід часто розглядався як засіб підтвердження, то сучасна дидактика відводить йому роль формуючого чинника і ключового процесу здобуття знань. Вважається критично необхідним відхід від рецептурного виконання робіт, де навчальна діяльність зводиться до слідування алгоритму.

Натомість, експеримент має бути перетворений на проблемно-орієнтоване завдання, що спонукає до креативності та пізнавальної самостійності. Ситуація вимагає від учня самостійно сформулювати робочу гіпотезу та визначити оптимальний шлях її перевірки. Така трансформація прямо розкриває потужний освітній потенціал, зосереджений на розвитку дослідницьких умінь і критичного мислення. На думку авторів, дослідницькі вміння не можуть бути засвоєні лише через теоретичні настанови; вони вимагають систематичної тренувальної діяльності, де відпрацьовуються ключові етапи наукового методу, як-от висунення гіпотез та інтерпретація даних. Розвиток критичного мислення відбувається шляхом формування здатності до об'єктивної оцінки результату, що вимагає аналізу можливих помилок та навички самокорекції. Отже, хімічний експеримент перестає бути ілюстрацією і стає лабораторією думки.

Поряд із розкриттям освітнього та розвивального потенціалу, не менш критичним для НУШ є виховний потенціал хімічного експерименту, який стосується формування аксіологічних орієнтирів і ціннісного ставлення. Автори вважають, що першочерговою виховною функцією є формування культури безпечної праці, яка забезпечується не декларативно, а через створення ситуацій усвідомленого ризику. Наприклад, необхідність чіткого дотримання послідовності додавання концентрованих кислот до води чи неухильне використання засобів індивідуального захисту. Подібна практика сприяє виробленню внутрішньої дисципліни та особистої відповідальності, перетворюючи зовнішню вимогу на стійку ціннісну установку. Виховна функція ефективно реалізується і через дослідження прикладного характеру, сприяючи розвитку екологічної свідомості. Здійснення лабораторних робіт з моделювання процесів очищення стічних вод або визначення кислотності ґрунтів безпосередньо демонструє зв'язок хімічних процесів із глобальними проблемами довкілля. Унаслідок практичного засвоєння формується етична відповідальність за наслідки хімізації життя та критичне ставлення до технологічних рішень. Колективне виконання досліду у малих групах виступає моделлю соціальної взаємодії, сприяючи розвитку комунікативних навичок та вмінню узгоджувати спільні дії, а необхідність об'єктивної фіксації результатів виховує наукову чесність.

У сучасній дидактичній парадигмі хімічний експеримент виступає ключовим інтеграційним механізмом, що забезпечує формування цілісної, а не фрагментованої наукової картини світу. Його функція полягає у створенні мостів між різними галузями пізнання.

Наприклад, вивчення термохімії (визначення теплових ефектів реакцій) прямо застосовує закони термодинаміки фізики. Зв'язок із біологією є ще більш органічним, оскільки живі організми є складними

хімічними фабриками; дослідження оптимальних умов дії ферментів демонструє хімічну основу біологічних функцій. Водночас математичний апарат є незамінним для кількісного експерименту; розрахунок виходу продукту чи титрування вимагає бездоганного володіння пропорціями. Зв'язок із Технологіями та Інженерією виявляється при оптимізації синтезу речовин. Таким чином, інтеграційна роль експерименту полягає у його здатності перетворювати предметні знання на метазнання, які є гнучкими та трансферабельними, усуваючи предметну ізоляцію.

Незважаючи на високий методологічний потенціал, його повноцінна реалізація у шкільному середовищі детермінована низкою практичних, матеріально-технічних та організаційних чинників. Констатується, що методологічні вимоги НУШ вступають у прямий конфлікт із реальним станом лабораторної інфраструктури. Для ефективного формування дослідницької компетентності школа має забезпечити перехід до широкого впровадження учнівського дослідницького експерименту, що вимагає цифрових інструментів (датчиків pH-метрів) та методик мікровипробувань. Однак, здійснення означеної парадигми ускладнюється тим, що значна частина шкіл досі функціонує на застарілій матеріально-технічній базі. Дефіцит фінансування безпосередньо призводить до браку свіжих та якісних реактивів, що не лише спотворює результати досліду, а й створює пряму загрозу безпеці учнів. Крім того, велика наповнюваність класів у поєднанні з недостатньою кількістю індивідуальних комплектів обладнання змушує педагога обмежувати лабораторну роботу демонстрацією, що прямо нівелює формування дослідницької компетентності. Відсутність адекватної інфраструктури створює замкнене коло: високі методологічні вимоги не можуть бути реалізовані, що призводить до повернення до репродуктивних методів. Очевидно, що якісна реалізація компетентнісної парадигми вимагає цільових інвестицій у модернізацію шкільної хімічної інфраструктури [8].

Використання низьковитратних, мікрометодичних і віртуальних експериментів як засобів розширення доступності та педагогічні умови ефективного застосування дослідів. Оскільки ресурсні обмеження створюють значні перешкоди на шляху повноцінної реалізації діяльнісного підходу, сучасна дидактика хімії має шукати шляхи розширення доступності експерименту. Вихід вбачається у впровадженні низьковитратних, мікрометодичних і віртуальних дослідів. Мікрометодичні експерименти, що передбачають роботу з мінімальними обсягами реагентів (краплі замість мілілітрів), дозволяють не лише значно економити дорогі або дефіцитні хімічні реактиви та мінімізувати утворення шкідливих відходів, а й підвищують безпеку праці, що є критично важливим для

переповнених класів. Такий підхід переносить фокус навчальної діяльності з обсягу на якість і точність спостережень, вимагаючи від учня більшої уваги до деталей та тонкощів процесу. Доповненням слугують низько-витратні досліди, що використовують побутові та доступні реактиви (наприклад, вивчення властивостей кислот на основі оцту чи застосування природних індикаторів з овочів). Залучення побутових матеріалів забезпечує потужну демістифікацію хімії, демонструючи її присутність у повсякденному житті, що безпосередньо підвищує мотивацію та реалізує інтеграцію науки і життя [6]. У таблиці 1 представлено трансформацію лабораторної практики.

Таблиця 1

Трансформація лабораторної практики: від рецептури до інновації

Аспект	**Традиційний (Рецептурний) підхід**	**Інноваційний (Компетентнісний) підхід НУШ**
Головна мета	Ілюстрація теорії, підтвердження знань.	Формування компетентностей (дослідницьких, критичного мислення, екологічних, безпекових).
Діяльність учнів	Слідування готовим інструкціям, відтворення.	Проблемно-орієнтований пошук, самостійне планування, аналіз.
Витрати ресурсів	Високі (великі обсяги реагентів, громіздке обладнання).	Низькі (мікрометодика, побутові реагенти), оптимізація.
Безпека	Потенційно вищі ризики, значні відходи.	Підвищена безпека, мінімізація відходів.
Технології	Обмежені або відсутні.	Інтеграція цифрових (датчики) та віртуальних лабораторій.
Роль вчителя	Демонстратор, контролер виконання.	Фасилітатор, стимулятор дослідницької активності.

Таблиця чітко ілюструє якісну зміну парадигми хімічного експе-рименту в контексті НУШ, де основний акцент зміщується з пасивного засвоєння на активне формування компетентностей через діяльнісний підхід. Перехід від ресурсозатратних і рецептурних методик до низько-витратних та інноваційних (мікрометодика, цифрові та віртуальні лабораторії) є ключовим для подолання матеріально-технічних обмежень та підвищення безпеки. Зміна ролі вчителя з демонстратора на фасилітатора дослідницької діяльності учнів є вирішальною умовою для повноцінної реалізації виховного та освітнього потенціалу експерименту в сучасній школі. Іншим ключовим засобом є віртуалізація експерименту. Віртуальні лабораторії виступають необхідною відповіддю на неможливість прове-дення надто дорогих, складних або небезпечних дослідів (наприклад, моделювання реакцій під високим тиском чи з радіоактивними речо-

винами). Вони дозволяють учням багаторазово відпрацювати алгоритми, набути навичок роботи з високоточним сучасним обладнанням, якого немає в школі, та візуалізувати складні молекулярні процеси, невидимі неозброєним оком. Проте, слід пам'ятати, що віртуалізація не замінює, а лише доповнює тактильний і сенсорний досвід роботи з реальними речовинами, які є незамінними для повноцінного розвитку дослідницьких компетенцій. Успіх впровадження цих інноваційних форм, однак, прямо залежить від педагогічних умов їх застосування. Головна умова – це перехід від репродуктивної моделі до методики, заснованої на дослідницькому навчанні. Роль вчителя має зазнати трансформації: педагог стає фасилітатором, який не надає готових інструкцій, а стимулює учня до самостійного планування досліду. Наприклад, замість видачі готової послідовності дій, учню ставиться питання: «Як, використовуючи лише ці три реактиви та обладнання, ти можеш підтвердити або спростувати гіпотезу про присутність даного іону?».

Організація діяльності учнів також є ключовим педагогічним важелем. Вона має передбачати диференціацію завдань у малих групах, де кожен учасник несе індивідуальну відповідальність за певний етап (формулювання гіпотези, збір даних, аналіз, презентація). Така структура сприяє не лише розвитку індивідуальних навичок, а й соціалізації.

Нарешті, ефективність застосування дослідів вимагає перегляду критеріїв оцінювання. Традиційне оцінювання, орієнтоване виключно на кінцевий «правильний» продукт, має бути доповнене оцінюванням процесу. Оцінюванню підлягає логіка планування, дотримання культури безпеки, критичний аналіз отриманих даних і помилок, а також аргументованість висновків. Тільки такий комплексний підхід до методичних умов, організації діяльності та оцінювання забезпечить цілісну реалізацію компетентнісної мети НУШ, перетворюючи експеримент на ефективний інструмент освітнього й виховного розвитку.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що в контексті реформування НУШ хімічний експеримент трансформується зі звичайного ілюстративного засобу на стратегічний, інтегрований інструмент формування цілісного освітнього й виховного потенціалу учнів.

Встановлено, що його триєдина роль охоплює засвоєння предметних знань, розвиток дослідницьких компетентностей і формування аксіологічних орієнтирів, зокрема культури безпечної праці та екологічної свідомості. Експеримент виступає потужним інтеграційним ядром, яке створює необхідні зв'язки між природничими, точними та гуманітарними дисциплінами, що є основою для цілісної наукової картини світу. Головним викликом залишається суперечність між високими методологічними

вимогами діяльнісного підходу та ресурсними й організаційними обмеженнями шкільної інфраструктури. Подолання означених бар'єрів вимагає активного впровадження низьковитратних, мікрометодичних і віртуальних експериментів, що підвищує їхню доступність і безпеку. При цьому ефективність експерименту безпосередньо залежить від зміни педагогічних умов: трансформації ролі вчителя у фасилітатора дослідницької діяльності та переорієнтації системи оцінювання на аналіз процесу, а не лише кінцевого результату.

Перспективи подальших досліджень слід спрямувати на теоретичне обґрунтування та детальну розробку методики використання хімічних дослідів як інтегрованого освітньо-виховного засобу в умовах НУШ. Крім того, необхідна розробка системи діагностичних інструментів для об'єктивного оцінювання сформованості дослідницьких і виховних компетенцій, а також створення модельних дидактичних матеріалів, адаптованих до обмежених ресурсних можливостей сучасної школи.

Розв'язання цих завдань є ключовим для повноцінної реалізації компетентнісної парадигми.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 р. URL: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934

3. Стрільчик Г. Нова українська школа у вимірі інноваційних освітніх практик. Нова педагогічна думка. 2024. 117(1). 28–33. DOI: 10.37026/2520-6427-2024-117-1-28-33

4. Kyrylenko S. Implementation of modern innovative practices in the activities of general secondary educational institutions. Нова педагогічна думка. 2023. 1(113). 22–26. URL: http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/513/516

5. Чеботарьова О. НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: СУЧАСНИЙ ЗМІСТ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 117(1). 97–114. DOI: 10.33189/ectu.v117i1.215

6. Севастьян Л. О., Тупиця Н. В., Порубай О. А. Діяльнісний підхід до навчання хімії в Новій українській школі. У кн.: XVII МЕНДЕЛЄЄВСЬКІ ЧИТАННЯ : Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 2024). Полтава, 2024. 228. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/КНИГА%202024.pdf#page=228

7. Стрижак Д. О., Шиян Н. І., Стрижак С. В., Криворучко А. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні хімії. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2023. 4. 154–164. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-154-164

8. Шиян Н. І., Криворучко А. В. Форми та методи організації дослідницької діяльності здобувачів освіти в процесі вивчення хімії. У кн.: XXXII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ : Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 2025). Полтава, 2025. 59–61. URL: http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Каришинські%202025.pdf#page=59

9. Бабенко О. М., Панасенко Н. В., Харченко Ю. В. Застосування цифрових інструментів у навчанні хімії учнів 7 класу нової української школи. Актуальні питання природничо-математичної освіти : зб. наук. пр. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2024. 2(24). 115–121. DOI: 10.5281/zenodo.14567149

10. ЗСО ↔ ХІМІЯ ↔ ЗВО: РЕАЛІЇ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2025. 8. 108–117. URL: https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/98

References:

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 988-r vid 14.12.2016 r. [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029 : Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 988-r of 14.12.2016]. (2016). Retrieved from http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934 [in Ukrainian].

3. Strilchyk, H. (2024). Nova ukrainska shkola u vymiri innovatsiinykh osvitnikh praktyk [New Ukrainian School in the dimension of innovative educational practices]. Nova pedahohichna dumka, 117(1), 28-33. DOI: 10.37026/2520-6427-2024-117-1-28-33 [in Ukrainian].

4. Kyrylenko, S. (2023). Implementation of modern innovative practices in the activities of general secondary educational institutions. Nova pedahohichna dumka, 1(113), 22-26. Retrieved from http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/513/516 [in Ukrainian].

5. Chebotarova, O. (2025). Nova ukrainska shkola: suchasnyi zmist ta praktyky navchannia uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [New Ukrainian School: modern content and practices of teaching students with special educational needs]. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia, 117(1), 97-114. DOI: 10.33189/ectu.v117i1.215 [in Ukrainian].

6. Sevastian, L. O., Tupitsa, N. V., Porubai, O. A. (2024). Diialnisnyi pidkhid do navchannia khimii v Novii ukrainskii shkoli [Activity approach to teaching chemistry in the New Ukrainian School]. In XVII Mendeleievski chytannia : Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Poltava, 2024) (p. 228). Retrieved from http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/КНИГА%202024.pdf#page=228 [in Ukrainian].

7. Stryzhak, D. O., Shyian, N. I., Stryzhak, S. V., Kryvoruchko, A. V. (2023). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti uchniv pry vyvchenni khimii [Formation of students' research competence in the study of chemistry]. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta

metodyka navchannia pryrodnychykh nauk, 4, 154-164. DOI: 10.31652/2786-5754-2023-4-154-164 [in Ukrainian].

8. Shyian, N. I., Kryvoruchko, A. V. (2025). Formy ta metody orhanizatsii doslidnytskoi diialnosti zdobuvachiv osvity v protsesi vyvchennia khimii [Forms and methods of organizing research activities of students in the process of studying chemistry]. In XXXII Karyshynski chytannia : Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Poltava, 2025) (pp. 59-61). Retrieved from http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Каришинські%202025.pdf#page=59 [in Ukrainian].

9. Babenko, O. M., Panasenko, N. V., Kharchenko, Yu. V. (2024). Zastosuvannia tsyfrovykh instrumentiv u navchanni khimii uchniv 7 klasu novoi ukrainskoi shkoly [Application of digital tools in teaching chemistry to 7th-grade students of the New Ukrainian School]. Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity, 2(24), 115-121. Sumy: Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. DOI: 10.5281/zenodo.14567149 [in Ukrainian].

10. ZSO ↔ Khimiia ↔ ZVO: realii, tendentsii, perspektyvy [ZSO ↔ Chemistry ↔ HEE: realities, trends, prospects]. (2025). Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Teoriia ta metodyka navchannia pryrodnychykh nauk, 8, 108-117. Retrieved from https://intranet.vspu.edu.ua/naturalscience/index.php/journal/article/view/98 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.42:376-056.26:373.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1249-1260

Бевзюк Марина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, https://orcid.org/0000-0002-7093-9932

Білан Валентина Андріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти, Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II, https://orcid.org/0000-0002-6615-5211

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ СПІВПРАЦІ З РОДИНАМИ ТА СОЦІАЛЬНИМИ ПАРТНЕРАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗДО

Анотація. У статті розкрито сутність і значення формування готовності вихователя до педагогічного проєктування співпраці з родинами та соціальними партнерами в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти. Проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми взаємодії педагогів і батьків, висвітлено роль соціально-педагогічного партнерства у забезпеченні повноцінного розвитку дітей, зокрема з особливими освітніми потребами. Узагальнено результати досліджень українських учених (Т. Алєксєєнко, А. Богуш, М. Стельмаховича, Л. Кларіної та ін.), що стали підґрунтям для визначення теоретичних засад побудови ефективної взаємодії між закладом освіти, родиною та громадою.

Особливу увагу приділено визначенню структурних компонентів професійної готовності вихователя до педагогічного проєктування, серед яких провідними є рефлексивність, креативність, комунікативна культура, толерантність і здатність до моделювання педагогічної взаємодії як цілісної системи. Показано, що процес формування такої готовності є тривалим і багатовимірним, охоплює аналітичну, прогностичну, конструктивну й організаційну діяльність педагога.

У статті наголошено, що ефективність педагогічного проєктування у ЗДО забезпечується партнерською взаємодією з соціальними інституціями – інклюзивно-ресурсними центрами, психологами, логопедами, медичними працівниками, представниками громадських організацій. Співпраця з ними

сприяє комплексному підходу до розвитку дитини, гармонізації родинного й освітнього впливу, створенню умов для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку кожного вихованця.

Розкрито основні форми та методи взаємодії вихователів з батьками – колективні (батьківські збори, круглі столи, тренінги, спільні творчі проєкти), індивідуальні (консультації, педагогічні бесіди, відвідування сімей) та інформаційно-просвітницькі (виставки, онлайн-платформи, публікації). Обґрунтовано, що педагогічне проєктування в інклюзивному освітньому середовищі має ґрунтуватися на принципах гуманізму, довіри, відкритості, партнерства й взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу.

Зазначено, сформована готовність вихователя до педагогічного проєктування співпраці з родинами та соціальними партнерами є ключовою умовою ефективного функціонування інклюзивного ЗДО. Вона забезпечує якісну реалізацію освітнього процесу, підтримку родин, розвиток педагогічної культури батьків і створення гуманістичного середовища, у якому кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал.

Ключові слова: вихователь, педагогічне проєктування, інклюзивна освіта, заклад дошкільної освіти, готовність вихователя, професійна компетентність, співпраця з родинами, соціальне партнерство, психолого-педагогічний супровід, інклюзивне середовище.

Bevziuk Maryna Sergiivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0002-7093-9932

Bilan Valentyna Andriivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, https://orcid.org/0000-0002-6615-5211

FORMING THE READINESS OF EDUCATORS FOR PEDAGOGICAL PLANNING OF COOPERATION WITH FAMILIES AND SOCIAL PARTNERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article reveals the essence and significance of preparing educators for pedagogical planning of cooperation with families and social partners in an inclusive preschool education institution. It analyzes contemporary scientific approaches to the problem of interaction between educators and parents

and highlights the role of social and educational partnerships in ensuring the full development of children, particularly those with special educational needs. The results of research by Ukrainian scientists (T. Alekseyenko, A. Bogush, M. Stelmakhovich, L. Klarina, and others) are summarized, which became the basis for determining the theoretical foundations for building effective interaction between educational institutions, families, and communities.

Particular attention is paid to identifying the structural components of a teacher's professional readiness for pedagogical design, among which the leading ones are reflectivity, creativity, communicative culture, tolerance, and the ability to model pedagogical interaction as a holistic system. It is shown that the process of forming such readiness is long and multidimensional, covering the analytical, prognostic, constructive, and organizational activities of the educator.

The article emphasizes that the effectiveness of pedagogical design in early childhood education institutions is ensured by partnership with social institutions – inclusive resource centers, psychologists, speech therapists, medical workers, and representatives of public organizations. Cooperation with them contributes to a comprehensive approach to child development, harmonization of family and educational influences, and the creation of conditions for the realization of the individual development trajectory of each pupil.

The main forms and methods of interaction between educators and parents are revealed – collective (parent meetings, round tables, trainings, joint creative projects), individual (consultations, pedagogical discussions, family visits) and informational and educational (exhibitions, online platforms, publications). It is argued that pedagogical design in an inclusive educational environment should be based on the principles of humanism, trust, openness, partnership, and mutual responsibility of all participants in the educational process.

It is noted that the educator's readiness for pedagogical planning of cooperation with families and social partners is a key condition for the effective functioning of an inclusive preschool educational institution. It ensures the high-quality implementation of the educational process, support for families, the development of the pedagogical culture of parents, and the creation of a humanistic environment in which every child has the opportunity to realize their potential.

Keywords: educator, pedagogical design, inclusive education, preschool education institution, educator readiness, professional competence, cooperation with families, social partnership, psychological and pedagogical support, inclusive environment.

Постановка проблеми. Сучасна система дошкільної освіти зосереджена на створенні сприятливих умов для гармонійного розвитку кожної

дитини, незважаючи на її індивідуальні особливості, можливості чи потреби. Одним із ключових завдань сучасного вихователя стає налагодження результативної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу, до яких належать діти, їхні родини, педагоги, фахівці команди психолого-педагогічного супроводу та соціальні партнери. У цьому контексті особливої важливості набуває питання формування готовності вихователя до педагогічного проєктування взаємодії в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти [4].

Під готовністю вихователя до педагогічного проєктування розуміємо інтегративне утворення, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Вона виявляється у здатності педагога аналізувати освітню ситуацію, визначати проблеми, прогнозувати результати, розробляти та реалізовувати проєкти взаємодії з родинами й соціальними інституціями.

Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічного проєктування в інклюзивному середовищі передбачає реалізацію таких умов:

- **інтеграцію теоретичної та практичної підготовки** у процесі професійної освіти;
- **створення ситуацій професійного моделювання,** що імітують реальні педагогічні виклики;
- **співпрацю з батьками та соціальними інституціями** (служби соціального захисту, психологічні центри, медичні установи);
- **розвиток емпатійності, комунікативності, рефлексії** як базових професійних якостей вихователя;
- **використання педагогічного проєктування як методу професійного саморозвитку**.

Важливу роль у цьому процесі відіграє **ігрова діяльність,** яка виступає засобом налагодження позитивної взаємодії з дітьми та їхніми родинами, сприяє розкриттю індивідуальних можливостей вихованців і формуванню толерантного освітнього середовища [2].

У практиці інклюзивного закладу дошкільної освіти педагогічне проєктування реалізується через організацію спільних заходів, тренінгів, інформаційних сесій, консультацій для батьків і створення ресурсних центрів підтримки родин. Вихователь виступає координатором взаємодії між учасниками інклюзивного освітнього процесу, забезпечуючи гармонійність і скоординованість роботи команди супроводу.

Соціальне партнерство охоплює взаємодію з медичними працівниками, логопедами, психологами, спеціалістами інклюзивно-ресурсних центрів, органами місцевої влади та громадськими організаціями. Така

співпраця сприяє формуванню цілісної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади виховання дітей у сучасній українській сім'ї глибоко розкриті в працях таких учених, як Т. Алєксєєнко, О. Докукіна, Т. Кравченко, Т. Куниця, Л. Повалій, В. Постовий та М. Стельмахович. Їхні дослідження надають цінний матеріал для розуміння процесів сімейного виховання, приділяючи особливу увагу розвитку особистісних якостей і соціальних умінь у дітей. Вагомим компонентом цих досліджень є праці, які аналізують взаємодію закладів дошкільної освіти з родинами, підготовлені такими науковцями, як Т. Александрова, Н. Андрєєва, А. Богуш, Н. Виноградова, В. Іванова, Л. Кларіна, Т. Кулікова, Я. Ковальчук, Н. Лагутіна, М. Машовець та О. Семіна. Ці роботи значно сприяли розширенню знань про різні аспекти партнерства між освітніми закладами та сім'ями, що дозволило розробити дієві підходи до налагодження співпраці.

Окремо варто відзначити методичні рекомендації щодо побудови ефективної взаємодії між педагогами і батьками, сформульовані Г.Глушаковою, Г. Гризик і Т. Дороновою. У їхніх роботах наголошується на важливості створення умов для конструктивної комунікації в освітньому процесі. Дослідження Л. Островської та О. Урбанської своєю чергою зосереджуються на аналізі форм і методів роботи з родинами, що дає змогу визначити найефективніші шляхи досягнення спільних цілей у вихованні дітей [4]. Однак проблема формування готовності вихователя до педагогічного проєктування співпраці з родинами та соціальними партнерами в умовах інклюзивного ЗДО потребує глибшого вивчення.

Мета статті: теоретичне обґрунтування формування готовності вихователя до педагогічного проєктування, аналіз форм і методів взаємодії вихователів із батьками, визначення психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективній співпраці сім'ї та ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Сучасні заклади дошкільної освіти функціонують як відкриті освітні системи, зорієнтовані на партнерську взаємодію з родинами вихованців, соціальними інституціями та громадськістю. Особливої актуальності така співпраця набуває в умовах інклюзивної освіти, де вихователь виступає посередником між дитиною з особливими освітніми потребами, її родиною та соціальним середовищем.

Формування готовності вихователя до педагогічного проєктування співпраці з родинами й соціальними партнерами передбачає розвиток професійної компетентності, комунікативної культури, емпатії, уміння здійснювати аналітичну, прогностичну та конструктивну діяльність. Педагог має не лише володіти сучасними знаннями про інклюзивну освіту,

а й бути здатним створювати освітні моделі взаємодії, що забезпечують гармонійний розвиток кожної дитини.

Ефективність педагогічного проєктування співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами зумовлюється низкою критеріїв:

1. Спрямованість і адресність впливу. Педагог має враховувати індивідуальні особливості кожної родини, надавати конкретні рекомендації, що відповідають її виховним можливостям і потребам дитини.

2. Зворотний зв'язок і діалогічність. Співпраця будується на основі активного діалогу, під час якого педагог виявляє рівень педагогічної компетентності батьків, аналізує труднощі у вихованні й спільно шукає шляхи їх подолання.

3. Індивідуалізація педагогічного супроводу. Вихователь допомагає батькам застосовувати педагогічні знання як практичні інструменти для розвитку дитини, з урахуванням її вікових, інтелектуальних і соціально-емоційних особливостей [5].

Педагогічне проєктування взаємодії з родинами та соціальними партнерами реалізується через різноманітні форми та методи роботи, які забезпечують єдність виховних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Колективні форми співпраці включають батьківські збори, круглі столи, тематичні конференції, педагогічні тренінги, спільні свята, творчі проєкти та дні відкритих дверей. В умовах інклюзивного підходу особливо ефективними є інтерактивні формати, такі як майстер-класи чи воркшопи, де батьки разом із педагогами навчаються технік розвитку дитини, освоюють навички комунікації та підтримки.

Індивідуальні форми взаємодії охоплюють персональні консультації, педагогічні бесіди, візити до сімей і спостереження за дитиною вдома. Ці формати допомагають налагодити довірливі стосунки між вихователями та батьками, краще зрозуміти потреби дитини в навчанні й сприяти створенню спільних корекційно-розвивальних програм.

Інформаційно-просвітницькі форми включають виставки дитячих робіт, презентації педагогічних досягнень, а також створення інформаційних бюлетенів, онлайн-ресурсів, блогів чи сторінок закладу в соціальних мережах. Ці підходи не лише інформують батьків, але й підвищують педагогічну культуру родини та мотивують до самовдосконалення.

У процесі педагогічного проєктування вихователь має враховувати психолого-педагогічні особливості сімей, дотримуватись принципів довіри, поваги, відкритості та партнерства. Важливою умовою є також співпраця із соціальними партнерами – фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, психологами, логопедами, медичними працівниками, представниками громадських організацій.

ІРЦ є ключовими партнерами закладів дошкільної освіти в реалізації інклюзивного підходу. Їхня діяльність спрямована на:

- проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини;
- надання рекомендацій щодо індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- консультування педагогів і батьків з питань адаптації освітнього середовища;
- організацію супроводу дитини в процесі навчання й виховання.

Вихователь, співпрацюючи з фахівцями ІРЦ, має вміти аналізувати висновки оцінки розвитку дитини, використовувати рекомендації у своїй педагогічній діяльності, брати участь у складанні та реалізації ІПР. Такий взаємозв'язок дозволяє створити індивідуальну траєкторію розвитку дитини, враховуючи її потенційні можливості, інтереси та потреби.

Психолог є важливим партнером вихователя у вирішенні завдань соціалізації, адаптації й емоційного благополуччя дитини з особливими потребами. Його функції полягають у:

- проведенні психодіагностичних досліджень;
- виявленні труднощів у поведінці, комунікації та навчанні;
- розробленні рекомендацій для вихователя щодо створення сприятливого психологічного клімату в групі;
- участі в тренінгах, консультаціях, заняттях для педагогів і батьків.

У процесі педагогічного проєктування вихователь має враховувати поради психолога щодо особливостей сприйняття, уваги, пам'яті та емоційних реакцій дитини, використовувати корекційно-розвивальні методики (арттерапію, ігротерапію, казкотерапію), які сприяють емоційному розвитку та адаптації.

Логопед та дефектолог допомагають вихователю коригувати мовленнєвий і когнітивний розвиток дитини. Вони проводять обстеження мовлення, розробляють індивідуальні логопедичні програми, надають рекомендації щодо використання спеціальних ігор, вправ, методів стимулювання мовлення у повсякденній діяльності.

Вихователь, у свою чергу, має інтегрувати ці рекомендації в освітній процес: під час занять, прогулянок, ігрової діяльності, спільної праці тощо. Така взаємодія забезпечує єдність логопедичного і педагогічного впливу та сприяє комплексному розвитку дитини.

Медичні фахівці, які співпрацюють із закладами дошкільної освіти, відіграють суттєву роль у збереженні та зміцненні здоров'я дітей, зокрема тих, які мають особливі потреби. Їхня діяльність спрямована на:

- моніторинг фізичного розвитку й стану здоров'я вихованців;

- контроль за дотриманням санітарно-гігієнічних норм;
- організацію профілактичних заходів;
- надання рекомендацій педагогам і батькам щодо індивідуального режиму дитини.

Спільна робота вихователя та медичного працівника сприяє створенню безпечного та здоров'язбережувального освітнього середовища, яке є необхідною умовою ефективної інклюзії. Важливою складовою педагогічного проєктування є взаємодія з громадськими та благодійними організаціями, центрами соціальної підтримки, які надають допомогу родинам, що виховують дітей з особливими потребами. Такі організації можуть виступати ресурсними партнерами ЗДО у проведенні соціальних акцій, тренінгів, заходів із підвищення обізнаності щодо інклюзії, організації спільних програм підтримки батьків.

Соціальні служби допомагають вихователю вивчати умови життя родини, рівень її соціальної адаптації, надають інформаційну, консультативну та психологічну допомогу. Завдяки цьому педагог отримує повніше уявлення про дитину в контексті її соціального середовища, що дозволяє більш ефективно планувати індивідуальну освітню траєкторію [1,3].

Така взаємодія розширює можливості комплексної підтримки дитини та підвищує ефективність освітнього процесу.

Проєктування співпраці в інклюзивному ЗДО має базуватись на системному підході: визначенні мети, плануванні спільних дій, реалізації спільних ініціатив та аналізі їх результатів. Успішність взаємодії забезпечується низкою умов:

- єдністю цілей і завдань виховання у родині та закладі освіти;
- узгодженістю змісту педагогічних впливів;
- системністю та регулярністю комунікації;
- активною участю батьків у житті дитячого садка;
- врахуванням соціально-психологічних особливостей кожної дитини та сім'ї;
- використанням технологій партнерської педагогіки, що передбачає взаємну підтримку та спільну відповідальність за результати розвитку дитини.

Формування готовності вихователя до педагогічного проєктування співпраці в інклюзивному освітньому середовищі є складним і тривалим процесом, який охоплює кілька взаємопов'язаних аспектів професійного становлення педагога. Насамперед, це процес глибокого усвідомлення вихователем власної професійної ролі як організатора освітнього середовища, у якому враховуються потреби кожної дитини, зокрема з особливими освітніми потребами.

Важливою складовою є розвиток **рефлексивності,** що передбачає здатність вихователя аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність обраних форм і методів педагогічної взаємодії, виявляти проблемні моменти у співпраці з родинами та соціальними партнерами і своєчасно їх коригувати.

Не менш суттєвим компонентом є **креативність,** адже сучасне інклюзивне середовище вимагає від педагога гнучкості, вміння знаходити нестандартні рішення для організації освітнього процесу, створювати інноваційні педагогічні проєкти, що сприяють розвитку кожної дитини відповідно до її можливостей.

Толерантність вихователя виступає основою гуманістичної взаємодії. Вона виявляється у прийнятті індивідуальних відмінностей дітей, повазі до їхніх потреб і можливостей, у здатності вибудовувати партнерські стосунки з батьками, фахівцями та колегами на засадах взаєморозуміння й підтримки [6].

Не менш важливим є **вміння проєктувати педагогічну взаємодію як цілісну систему**, що охоплює планування освітніх завдань, визначення мети та очікуваних результатів, підбір адекватних методів, форм і засобів взаємодії. Така діяльність базується на науковому підході до проєктування педагогічного процесу, врахуванні принципів інклюзивної освіти, а також постійному вдосконаленні професійних умінь через самоосвіту, співпрацю й обмін досвідом.

У результаті сформована готовність вихователя до педагогічного проєктування співпраці в інклюзивному освітньому середовищі проявляється у його здатності забезпечувати гармонійний розвиток усіх учасників освітнього процесу, ефективно поєднувати навчально-виховні, корекційно-розвиткові та соціально-комунікативні аспекти діяльності.

Вихователь має бути не лише організатором навчально-виховного процесу, а й фасилітатором партнерства між усіма учасниками освітнього середовища. Готовність вихователя до залучення в процес педагогічного проєктування співпраці з родинами вихованців та соціальними партнерами є базовою та надзвичайно важливою умовою для забезпечення ефективного функціонування інклюзивного закладу дошкільної освіти. Цей аспект професійної діяльності педагога сприяє формуванню гуманістичного освітнього середовища, у якому кожній дитині, зокрема тій, яка має особливі освітні потреби, надається можливість відчувати підтримку, перебувати в атмосфері безпеки, а також реалізувати свій потенціал у найбільш повній мірі. Такий підхід не лише підвищує якість навчально-виховного процесу, але й забезпечує комфортні умови для розвитку кожної дитини, створюючи передумови для її особистісного зростання [5].

Проведений аналіз теоретичних джерел і сучасних підходів до проблеми педагогічного проєктування співпраці вихователя з родинами та соціальними партнерами в умовах інклюзивного закладу дошкільної освіти дає змогу зробити низку узагальнень.

По-перше, наукові праці українських дослідників (Т. Алєксєєнко, Т. Кравченко, М. Стельмаховича, А. Богуш, Н. Виноградової та ін.) створюють цінне теоретичне підґрунтя для розуміння особливостей виховання дітей у сучасній сім'ї та партнерства між закладами освіти й родинами. Водночас, незважаючи на вагомі здобутки у сфері сімейного виховання, питання формування готовності вихователя до педагогічного проєктування в інклюзивному середовищі залишаються недостатньо дослідженими й потребують подальшого наукового обґрунтування.

По-друге, інклюзивна освіта зумовлює нові вимоги до професійної компетентності педагога: він має бути не лише виконавцем навчально-виховних програм, а й ініціатором, координатором і фасилітатором партнерської взаємодії між дитиною, родиною, соціальними інституціями та фахівцями різного профілю.

По-третє, ефективність педагогічного проєктування співпраці у ЗДО залежить від реалізації системи умов, серед яких провідне місце займають:

- цілеспрямованість і адресність педагогічного впливу;
- організація зворотного зв'язку і конструктивного діалогу з родинами;
- індивідуалізація педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- узгодженість дій вихователя з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, психологами, логопедами, медичними працівниками та представниками громадських організацій.

По-четверте, формування готовності вихователя до педагогічного проєктування є багаторівневим процесом, який передбачає розвиток професійної рефлексії, креативності, емпатійності, комунікативної культури, толерантності, уміння планувати та реалізовувати педагогічну взаємодію як цілісну систему.

По-п'яте, успішність цього процесу забезпечується впровадженням партнерської педагогіки, що базується на принципах гуманізму, взаємоповаги, відкритості, довіри та співучасті. Саме такі відносини створюють умови для повноцінного розвитку дитини в інклюзивному середовищі, сприяють підвищенню педагогічної культури родин і зміцненню соціальної відповідальності педагогів.

Висновки. Таким чином, готовність вихователя до педагогічного проєктування співпраці з родинами та соціальними партнерами є ключовою

складовою його професійної компетентності в інклюзивному ЗДО. Вона визначає ефективність педагогічного процесу, забезпечує гармонійний розвиток дітей, підтримку родин і стійке функціонування освітнього простору, заснованого на принципах взаємодії, рівності можливостей та гуманістичних цінностей.

Література:

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. – 117 с.

2. Давидюк М. О. Методичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 138–142.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

4. Проценко І. І., Бикова М. М., Чернякова Ж. Ю., Осьмук Н. Г. Виховання особистості в умовах змін : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025. 223 с. Режим доступу: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/093b2aee-17ed-4e8a-9a1a-7e44ba555a94/content (дата звернення: 21.10.2025).

5. Трубачева С. Е., Алєксєєнко Т. Ф., Мішеніна Т. М., Чорноус О. В. Теоретичні й методичні засади проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану та в період відновлення України : практичний посібник [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2025. 168 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746576/1/Praktychnyy-posibnyk.pdf (дата звернення: 21.10.2025).

6. Шульга Н. М. Розвиток рефлексивності й толерантності вихователя як умова педагогічного проєктування співпраці в інклюзивному середовищі // *Освітній простір України*. 2023. № 10. С. 98–105.

References:

1. Bojchuk, Ju. D., Borodina, O. S., Mikitjuk, O. M. (2015). *Inkljuzivna kompetentnist' majbutn'ogo vchitelja osnov zdorov'ja [Inclusive competence of a future teacher of the basics of health]*. Harkiv : HNPU im. G. S. Skovorodi [in Ukrainian].

2. Davidjuk, M. O. (2016). Metodichni aspekti profesijnoї pidgotovki majbutn'ogo vchitelja do roboti v inkljuzivnomu osvitn'omu seredovishhi [Methodological aspects of professional training of a future teacher for work in an inclusive educational environment]. *Naukovi zapiski Vinnic'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocjubins'kogo. Serija: Pedagogika i psihologija - Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology*, 48, 138–142 [in Ukrainian].

3. Kolupaєva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). *Inkljuzivna osvita: vid osnov do praktiki [Inclusive education: from basics to practice]*. Kiїv : TOV «ATOPOL» [in Ukrainian].

4. Procenko, I. I., Bikova, M. M., Chernjakova, Zh. Ju., Os'muk, N. G. (2025). *Vihovannja osobistosti v umovah zmin [Education of the personality in conditions of change*].

Sumi: SumDPU imeni A. S. Makarenka. Retrieved from https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/093b2aee-17ed-4e8a-9a1a-7e44ba555a94/content [in Ukrainian].

5. Trubacheva, S. E., Alekseenko, T. F., Mishenina, T. M., Chornous, O. V. (2025). *Teoretichni j metodichni zasadi proektuvannja osvitn'o-rozvival'nogo seredovishha zakladu zagal'noï seredn'oï osviti v umovah cifrovizaciï suspil'stva pid chas voennogo stanu ta v period vidnovlennja Ukraïni [Theoretical and methodological principles of designing the educational and developmental environment of a general secondary education institution in the conditions of digitalization of society during martial law and during the period of restoration of Ukrain*e]. Kiïv: Pedagogichna dumka. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746576/1/Praktychnyy-posibnyk.pdf [in Ukrainian].

6. Shul'ga, N. M. (2023). Rozvitok refleksivnosti j tolerantnosti vihovatelja jak umova pedagogichnogo proektuvannja spivpraci v inkljuzivnomu seredovishhi [Development of reflexivity and tolerance of the educator as a condition for pedagogical design of cooperation in an inclusive environment]. *Osvitnij prostir Ukraïni - Educational Space of Ukraine*, 10, 98–105 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 796:37.018.4:37.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1261-1271

Безгребельна Олена Петрівна кандидат педагогічних наук, старша викладачка кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/ 0000-0002-5982-8983

Незгода Світлана Петрівна старша викладачка кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0001-5592-7688

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВОЄННИЙ ЧАС

Анотація. У статті досліджується питання нормалізації психо-емоційного стану здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти у воєнний час. Встановлено, що довготривалий вплив військової агресії є чинником високого ризику для фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації молоді. Виявлено, що фізичне виховання виступає як провідний чинник корекції ментального здоров'я здобувачів освіти. Метою дослідження є виявлення виявлення методичних засад використання фізичного виховання для психоемоційної стабілізації здобувачів вищої освіти у воєнний час. Досягнення поставленої у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти мети передбачає вирішення виховних, освітніх і оздоровчих завдань задля задоволення викликів сьогодення. Доведено, що дисципліна «Фізичне виховання» має забезпечувати здобувачів вищої освіти науково-практичними знаннями про основи фізичної культури та здорового способу життя, а також формувати систему практичних умінь і навичок, необхідних для збереження й зміцнення здоров'я та психічного благополуччя, поряд із удосконаленням психофізичних здібностей. Структура фізичного виховання базується на загальнопедагогічних і специфічних завданнях (виховних, освітніх, оздоровчих), які необхідно адаптувати для задоволення сучасних викликів. Організація занять у воєнний час вимагає проведення низки організаційних заходів для створення сприятливих умов покращення ментального здоров'я. Передбачається: визначення оптимального арсеналу форм фізичної активності для досягнення цілей фізичного виховання; оцінка рівня сформованості мотивації до самостійної фізичної активності; системне використання природних та гігієнічних чинників. Зроблено

висновок, що саме студентська молодь може отримати найбільшу користь від цілеспрямованої фізичної активності та засобів фізичного виховання для нормалізації ментального здоров'я у воєнний час.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фізичне виховання, воєнний час, психоемоційний стан, фізична активність.

Bezgrebelna Olena Petrivna PhD (pedagogical sciences), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National UniversityLviv, 79013, https://orcid.org/0000-0002-5982-8983

Nezgoda Svitlana Petrivna senior lecturer, department of physical education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0001-5592-7688

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF USING PHYSICAL EDUCATION FOR PSYCHO-EMOTIONAL STABILIZATION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN CONDITIONS OF MILITARY AGGRESSION

Abstract. The article deals with the issue of normalizing the mental health of students during their studies at a higher education institution under martial law. It was found that the long-term impact of martial law on mental health is a factor of "the risk of many and often long-term forms of physical, psychological and social maladaptation." It was found that the leading factor in improving the mental health of students is physical education. The purpose of the research is to identify the pedagogical foundations of physical education in institutions of higher education in the normalization of the mental health of students in the conditions of martial law. It has been investigated that the contribution of the discipline "Physical education" to higher education should consist in providing students with all aspects of knowledge about the scientific and practical foundations of physical culture and a healthy lifestyle, as well as mastering a system of practical skills and abilities that are a guarantee of preserving and strengthening health and mental well-being, along with the improvement of psychophysical abilities and personality qualities. The physical education of students has separate structural links, based on general pedagogical and specific tasks. Achieving the goal set in the physical education of students involves solving educational, educational, and health-improving tasks to meet the challenges of today. It was determined that the organization of physical education classes in the conditions of martial law is due to the importance and necessity of organizational measures to create the most favorable conditions for improving the mental health of students.

The implementation of the following is foreseen: determination of the arsenal of forms of physical activity, in the course of which it is possible to solve tasks that ensure the achievement of the objectives of physical education in conditions of martial law; determining the state of formation of motivation to perform independent physical activity in the conditions of martial law; use of natural and hygienic factors. It is highlighted that it is student youth who can benefit the most from physical activity, fully using the means of physical education to normalize mental health.

Keywords: students, physical education, in wartime, psycho-emotional state, physical activity.

Постановка проблеми. Період студентського життя, що зазвичай охоплює вік від 18 до 25 років, характеризується формуванням ідентичності, коли відбувається установлення молоді як особистості. Цей етап, який вважається початком навчання в університеті, що зазвичай призводить до того, що студенти стикаються з фізіологічними та психологічними змінами, а також із середовищем, в якому їм доводиться стикатися з кількома викликами. Всі ці процеси нині проходять у воєнний час – виклику сьогодення, який потребує максимальної активізації професійних і людських якостей, задля спільної перемоги і на освітянській ниві.

Дослідження у галузі психології [4-6] засвідчують, що війна має довготривалі наслідки, особливо для молоді. Наперекір тривалій війні в Україні, частина здобувачів вищої освіти адаптувалися до стресу, втім, частина перебуває у певній невизначеності. Вони впевнені, що нічого не контролюють у своєму житті, і тому ніби поставили його на паузу, відклали на невизначений термін «після перемоги».

Визначено [8], що постійна паніка, перевтома й невизначеність неабияк виснажують організм. У психології такий стан називають завмиранням [9]. Нині війна триває, а значить – загроза не минула. Досягти внутрішнього спокою допомагають не тільки психологічні засоби, першочергове значення у цьому процесі має фізична активність [10]. Відсутність якої визначною мірою вважається ще однією причиною тривоги та негативних емоцій [2]. Беззаперечно, що саме рух допомагає відчути легкість і надає позитивної енергії [8, 11].

Доведено [3], що фізична активність є чинником покращання ментального здоров'я, зменшення та запобігання таким станам, як тривога та депресія, покращуючи настрій та інші аспекти самопочуття. Дослідження [8, 9] свідчать про те, що користь фізичної активності полягає у протидії різним аспектів порушення ментального здоров'я. Вважається [10], що саме студентська молодь із найвищим ризиком психічних захворювань може

отримати найбільшу користь від фізичної активності задля нормалізації психічного стану.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед зазначимо, що сфера освіти в умовах воєнного часу зазнала кардинальних змін. Слід врахувати й те, що у здобувачів вищої освіти значно частіше, аніж в осіб інших вікових груп, розвиваються такі проблеми, як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад, депресія, дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, каталонічний синдром), поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства), а також зловживання алкоголем і наркотичними засобами [2, 8]. Як свідчать емпіричні дослідження [4], психічні розлади насправді є «нормальною реакцією на ненормальні події». Таким чином, цілком закономірно, що довготривалий вплив воєнного стану на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти є чинником «ризику багатьох і нерідко тривалих форм фізичної, психологічної та соціальної дезадаптації».

Численні дослідження [2, 3, 8, 9] доводять, що регулярна фізична активність сприяє розвитку та має численні переваги для фізичного, психічного, когнітивного та психосоціального здоров'я, що, безсумнівно, сприяє навчанню. Незважаючи на те, що більшість доказів отримано з перехресних досліджень, які демонструють зв'язок між фізичною активністю та різними аспектами здоров'я [1, 5], доступні емпіричні дослідження підтверджують ці перехресні докази. Експериментальні дані, хоч і більш обмежені щодо здобувачів вищої освіти , є достатніми, щоб підтвердити думку про те, що для студентської молоді фізична активність є визначальним фактором фізичного та ментального здоров'я [8, 10].

Доведено, що пережитий стрес – якщо з ним не працювати – може спричинити проблеми з фізичним і ментальним здоров'ям [7]. Водночас молодий організм має високий потенціал до відновлення. Провідним чинником активації цього потенціалу визначено фізичну активність. Численні наукові розвідки підтверджують [1, 2, 8], що фізичні вправи – це спосіб підвищення психічного благополуччя. Засвідчено [3, 5], що фізичні вправи покращують сон, але користь фізичної активності для ментального здоров'я цим не обмежується. Доведено [10], що регулярне виконання вправ, сприяє зменшення рівня стресу. Існують докази [3, 7] впливу фізичних вправ на підвищення рівня пам'ять і концентрації, нормалізації ваги тіла та покращання самооцінки.

Дослідження та мета-аналізи показують [8], що фізичні вправи також допомагають знизити тривожність. Зокрема, видання Business Insider у своїх дослідженнях довели, що фізичні вправи більше впливають на стан

ментального здоров'я, ніж економічний статус [4]. Вважається [2], що в аспекті суттєвого погіршення психофізичної готовності студентської молоді питання збереження її здоров'я неможливо розглядати поза контекстом фізичного виховання, яка має у цьому ракурсі неабияке соціальне значення. Безсумнівно важливе й навіть непересічне значення дисципліни «Фізичне виховання» у закладі у ЗВО для усунення значної кількості негативних процесів, що спричинили у здобувачів вищої освіти відхилення від тієї норми, якою фахівці сьогодні характеризують здоров'я, внаслідок запровадження спочатку карантинних заходів безпеки, а далі воєнного стану.

Метою статті є виявлення методичних засад використання фізичного виховання для психоемоційної стабілізації здобувачів вищої освіти у воєнний час.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, систематизація, порівняння різних поглядів на досліджувану проблему, узагальнення даних науково-методичної та спеціальної літератури.

Виклад основного матеріалу. Задля здійснення наукової розвідки у визначеному керунку, насамперед зазначимо, що ментальне здоров'я – це рівень психологічного благополуччя, який визначається не тільки відсутністю психічних захворювань, а й рядом біологічних факторів. Це перш за все стан душевного благополуччя (комфорту), адекватне ставлення до навколишнього світу, відсутність хворобливих психічних явищ (фобій, неврозів). У цілому, ментальне здоров'я об'єднує здоровий дух та психіку особи із соціальним складником. Воно є важливим для втілення бажань, реалізації цілей, доброго фізичного самопочуття. З іншого боку – дослідження здоров'я кожного індивіда важливе для всього суспільства, має першочергове значення для особистого благополуччя, підтримки здатності зробити внесок в життя суспільства [3, 5].

Фізичне здоров'я неможливе без ментального здоров'я, які є рівноцінно важливими складовими загального здоров'я. Ментальні розлади є чинником виникнення багатьох видів фізичних проблем зі здоров'ям: діабету, захворювань серця тощо. Думки і емоційні реакції впливають на фізичне здоров'я [7]. Людське тіло живе своїм власним життям, яке нерозривно пов'язане з життям психічним, хоч до нього не належить. Здоров'я, життєвий успіх і так зване щастя в значній мірі залежить від набуття життєвої гармонійної цілісності психічного і тілесного компонентів.

Міжнародний стандарт психічного здоров'я зазначає, що ментальні розлади можна розділити на дві групи: ендогенні та екзогенні. До першої групи входять захворювання, спричинені генетикою або порушеннями метаболізму. У другій групі – захворювання, що виникли внаслідок

зовнішніх чинників, зокрема, внаслідок воєнних дій. Переважно сидячий спосіб життя протягом тривалого часу значно збільшила ризики погіршення стану ментального здоров'я незалежно від, або на додаток до впливу обмеження фізичної активності [5]. Зауважимо, що запровадженню воєнного стану передувало тривале дистанційне навчання. Пандемія і пов'язані з нею зміни, соціальні та фізичні обмеження, призвели до того, що більше третини здобувачів вищої освіти в Україні, а точніше 38% (згідно з даними), у 2020 році жили в стані постійного стресу. Ще 58% прагнуть покращити свій психологічний стан [2].

Дослідження показали [10], що брак рухів протягом дня та постійне сидіння викликають тривожність та депресію, а фізична активність, навпаки, забезпечує позитивні емоції. Лімфатична система потребує постійного руху м'язів, аби переміщувати рідину тілом та видаляти всі зайві речовини. Якщо руховий режим порушено, система починає давати збій, який викликає надлишок токсинів у тілі. Регулярне фізичне навантаження, з одного боку, допомагає підтримувати себе у відмінній формі, що вже позитивно впливає на самооцінку, з іншого боку – покращує настрій, з'являються сили досягати поставлених цілей, налагоджувати корисні зв'язки, використовувати можливості. Високий рівень фізичної активності – це одна з найбільш характерних ознак міцного ментального здоров'я, яка змінюючи хімічні процеси у мозку, допомагає відволіктися, знизити тривожність, сконцентруватися на позитиві [5]. Не варто забувати й про те, що бездіяльність підвищує ризик виникнення ожиріння, діабету, остеопорозу, високого кров'яного тиску та низки серцево-судинних захворювань тощо.

Поширеність і значний ризик захворювань у здобувачів вищої освіти, пов'язаний із недостатньою фізичною активністю, описується як пандемія [8]. Оптимальна фізична активність, враховуючи її обґрунтований фізіологічний вплив на ментальне здоров'я має вирішальне значення для залучення студентської молоді до фізичного виховання у різних його формах протягом навчального дня та зменшення впливу сидячого способу життя. У цьому аспекті важливо, що зв'язок фізичної активності та фізичної підготовки з когнітивними функціями та здоров'ям мозку, а також з академічною успішністю здобувачів вищої освіти , що доведено низкою наукових розвідок. Відтак, фізична активність є чинником не тільки збереження ментального здоров'я, але й покращенням когнітивного розвитку протягом усього життя. У сукупності результати емпіричних розвідок [7, 10, 11] свідчать про те, що підвищення аеробної підготовленості, отримане від фізичної активності, пов'язане з покращенням цілісності структури та функцій мозку, що є основою ментального здоров'я.

Фахівці стверджують [2], що негативні відчуття, які виникають у воєнній реальності є нормальною реакцією. Втім, якість вищої освіти ототожнюється із якістю підготовки працеспроможних фахівців, що забезпечується належним станом їхнього здоров'я і є головним рушієм прогресу у всіх сферах діяльності суспільства і держави. Здоров'я, як державне надбання, вимагає відповідного до себе ставлення зі сторони усіх державних інститутів. Саме тому питання збереження та покращання здоров'я студентської молоді у воєнний час вважається одним із найактуальніших.

Не викликає сумніву, що роль фізичного виховання у підготовці висококваліфікованих фахівців в сучасній Україні як ніколи висока. Внесок фізичної культури у вищу освіту має полягати у забезпеченні здобувачів вищої освіти усіма аспектами знань про науково-практичні засади фізичної культури і здорового способу життя, а також в оволодінням системою практичних умінь і навичок, що є запорукою збереження та зміцнення здоров'я, психічного благополуччя й удосконалення психофізичних здібностей і якостей особистості [11]. Удосконалення людського чинника неможливо без зміцнення здоров'я студентської молоді, їх фізичної підготовленості, без розвитку умінь і готовності підтримати належний стан здоров'я упродовж всього життя. Фізичне виховання у ЗВО традиційно розглядається як «практичний» предмет, який є вкрай важливим для ментального здоров'я та благополуччя [2]. Отож, необхідно докласти зусиль для забезпечення якісного фізичного виховання здобувачів вищої освіти, що покликано сприяти підвищенню рівня їхньої фізичної активності, фізичного здоров'я й психологічного благополуччя.

Фізичне виховання у ЗВО має окремі структурні ланки, в основі яких стоять як загальнопедагогічні, так і специфічні завдання. Особливу роль у процесі фізичного виховання відіграє самостійний вибір конкретних і визначених для нього форм і засобів навчальних занять, що дозволяють йому забезпечити оптимальний рівень знань, рухових навичок і умінь в широкому спектрі фізичної культури з урахуванням викликів сьогодення.

Нині, у воєнний час, завдання фізичного виховання у ЗВО полягають у створенні умов для повної реалізації та фізичного та психічного розвитку здобувачів вищої освіти в ході навчального процесу, організованого на основі сучасних загальнонаукових і спеціальних технологій теорії, методики і практики фізичної культури. Досягнення поставленої у фізичному вихованні мети передбачає вирішення виховних, освітніх і оздоровчих завдань.

Визначаємо умови, від яких залежить реалізація визначеної мети фізичного виховання у ЗВО у воєнний час.

Приведемо їхній перелік:

– сформованість у здобувачів вищої освіти стійкого інтересу до занять фізичним вихованням, формування мотиваційного компоненту;

– педагогічне керівництво і контроль з боку викладачів;

– дотримання дидактичних принципів.

Що передбачає:

•·надання студентам теоретичних відомостей щодо можливостей фізичного виховання у нормалізації їхнього фізичного та психічного стану;

•·формування завдань у досягненні оптимального фізичного та психічного стану;

•·навчання здобувачів вищої освіти виконанню фізичних вправ і адекватного їх добору;

•·оволодіння методами фізичного виховання та їхніми компонентами (фізичне навантаження, обсяг та інтенсивність фізичного навантаження, тривалість і характер відпочинку тощо);

• навчання здобувачів вищої освіти самоконтролю в оцінюванні фізичного та психічного стану та реакції організму на фізичне навантаження;

•·навчання здобувачів вищої освіти у складанні плану індивідуальних занять.

Дидактичними умовами забезпечення ефективності впливу фізичного виховання у нормалізації фізичного та психічного стану здобувачів вищої освіти:

– відображення в завданнях фізичного виховання необхідності формування умінь самостійно займатись фізичними вправами;

– поєднання різноманітних за способом впливу методів фізичного виховання;

– взаємопов’язане формування усіх компонентів бажання додатково займатись фізичними вправами;

– безперервність педагогічного впливу на фізичний та психічний стан здобувачів вищої освіти.

Результатом практичної реалізації визначеного повинна стати розвиток потреби у здобувачів вищої освіти у збереженні та покращанні свого стану ментального здоров’я.

Що передбачає:

– усвідомлення у необхідності в самостійних систематичних заняттях фізичним вихованням;

– вироблення методики самостійних занять, розробки необхідних програм, враховуючи бажання обирати різні форми за індивідуальними графіками, використання контролю задля коригування планів.

В основі реалізації вищеприведеного – самовиховання, шляхом набуття здобувачами вищої освіти знань, а, надалітрансформація накопичених знань у поведінку. Спочатку треба зацікавити на заняттях фізичним вихованням, пояснити, в чому цінність й необхідність таких занять. Тобто, вихідний елемент – забезпеченні зв'язку знань з емоціями та формування переконань у необхідності подбати про психологічний стан, мінімізувати стихійні переживання у воєнний час. Мотивація до занять фізичними вправами позиціонується як вагомий чинник впливу на результати психічного стану, а, відтак, ментального здоров'я. Взаємозв'язок між мотивацією та ментальним здоров'ям пояснюється теорією самовизначення [4]. Отримуючи інформацію про зміст, сутність занять, здобувач вищої освіти аналізує її на емоційному та когнітивному рівнях, відбираючи при цьому необхідне для себе, а також задовольняючи в тій чи іншій мірі свою потребу у фізичному вихованні як чинника збереження ментального здоров'я. Організація занять фізичним вихованням у воєнний час, зумовлене важливістю і необхідністю проведення організаційних заходів для створення найбільш сприятливих умов покращання ментального здоров'я здобувачів вищої освіти. Передбачено реалізацію наступного:

1. Визначення арсеналу форм фізичної активності, в ході яких можна вирішувати завдання, що забезпечують досягнення поставленої мети занять фізичним вихованням у воєнний час. Для цього визначили певні форми: гігієнічна гімнастика (щоденно 10–30 хвилин), оздоровчі заходи (прогулянки, за гартувальні заходи тощо); активний відпочинок (дихальні вправи, інші вправи за уподобанням), самостійні заняття з використанням ефективних у фізичній рекреації видів вправ.

2. Визначення стану сформованості мотивації до здійснення самостійної фізичної активності у воєнний час.

3. Використання природних (вода, сонце, повітря) та гігієнічних чинників (гігієна роботи і відпочинку, харчування, особиста гігієна, відсутність шкідливих звичок). Слід звертати увагу здобувачів вищої освіти на необхідність систематично виконувати гігієнічні вимоги.

Відтак, з урахуванням наведеного, визначаймо, що організація фізичного виховання у ЗВО у забезпеченні впливу на ментальне здоров'я здобувачів вищої освіти у воєнний час, передбачає формування знань у питаннях фізичної активності, яке пов'язане з важливим значенням знань та умінь, навичок реалізовувати знання на практиці у досягненні позитивного результату в зміцненні ментального здоров'я, шляхом забезпечення належного рівня фізичного виховання. У цьому аспекті дистанційне навчання має низку переваг, надаючи здобувачам вищої освіти багатий мультимедійний контент, доступний у будь-який час і в будь-якому місці.

Висновки: Фізичне виховання у воєнний час може бути важливим фактором, що сприяє ментальному здоров'ю здобувачів вищої освіти. Нині висуваються специфічні вимоги до освітнього процесу фізичного виховання задля збереження здоров'я здобувачів вищої освіти вищої школи. Стрімке поширення пандемії Covid-19, а згодом впровадження воєнного стану зумовило нові виклики та потребу у оволодівати новими вміннями і навичками, формувати компетентності у здобувачів вищої освіти у форматі дистанційного чи змішаного навчання.

Дійовим механізмом збереження і зміцнення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у воєнний час – є створення належних педагогічних умов реалізації їхнього фізичного виховання у ході навчання з метою поширення кращої освітньої практики. Останні обумовлені необхідністю забезпечення повної реалізації їхнього фізичного розвитку в ході навчального процесу, як чинника регулювання психічного стану. Організація занять фізичним вихованням у воєнний час, зумовлене важливістю і необхідністю проведення заходів для створення найбільш сприятливих умов покращання ментального здоров'я здобувачів вищої освіти Це забезпечується шляхом нівелювання впливу стихійних переживань у воєнний час задля протидії викликам, які неминуче трапляються з огляду на ситуацію війни.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці технології фізичного виховання здобувачів вищої освіти у воєнний час.

Література:

1. Блавт, О., Герасименко, О., Гуртова, Т. Основні напрями у реалізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Освіта. Інноватика. Практика, 2024. 12(7), 7-13. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001

2. Стадник В.В Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Інноватика у вихованні, 2022, 16, 132-140. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.488

3. Adams T. B., Moore M. T., John Dye N. D. The Relationship Between Physical Activity and Mental Health in a National Sample of College Females. Women & Health, 2008, № 45(1), 69-85. https://doi.org/10.1300/J013v45n01_05

4. Biddle S.J.H., Fox K.R., Boucher S.H. Physical activity and psychological well-being. London: Routledge, 2000.

5. Crone D., Heaney L., Owens C. Physical Activity and Mental. London: Blackwell Publishing Ltd. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine., 2013.

6. Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School. Washington, DC: The National Academies Press. 2013. URL: https://doi.org/10.17226/18314

7. Fontaine K. R. Physical Activity Improves Mental Health. Phys Sportsmed, 2015, 28(10), 83-84. https://doi.org/10.3810/psm.2000.10.1256

8. Tyson P., Wilson K., Crone D., Brailsford R., Laws K. Physical activity and mental health in a student population. Journal of Mental Health, 2010, № 9, 492-499. https://doi.org/10.3109/09638230902968308

9. Zhong W., Zhang G. Mental Simulation to Promote Exercise Intentions and Behaviors. Frontiers in Psychology, 2021, 12:589622. https://doi.org/: 10.3389/fpsyg. 2021.589622

10. Zahrt O. H., Crum A. J. Effects of physical activity recommendations on mindset, behavior and perceived health. Preventive Medicine Reports, 2020, 101027. https://doi.org/ 10.1016/j.pmedr.2019.101027

11. Li J., Li Y., Li K., Lipowski M., Shang Z., Wilczyńska D. Psychological wellbeing as a buffer against burnout and anxiety in academic achievement situations among physical edu students. Front. Psychol, 2025, 16:1562562. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562562

References:

1. Blavt, O., Herasymenko, O., & Hurtova, T. (2024). Osnovni napriamy u realizatsii fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [The main directions in the implementation of physical education of students under the conditions of martial state]. Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice. Vyp. 12, No 7. S. 7–13. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001[inUkrainian].

2. Stadnyk, V.V. (2022). Pedahohichni osnovy psykholohichnoho zabezpechennia protsesu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical foundations of psychological support of the process of physical education of students of higher education in conditions of martial law]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 16. S. 132–140. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.488. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16. 488[inUkrainian].

3. Adams, T. B., Moore, M. T., & John Dye, N. D. (2008). The Relationship Between Physical Activity and Mental Health in a National Sample of College Females. Women & Health. 2008. № 45(1). P. 69-85. URL: https://doi.org/10.1300/J013v45n01_05

4. Biddle, S.J.H., Fox, K.R., & Boucher, S.H. Physical activity and psychological well-being. London: Routledge. 2000.

5. Crone, D., Heaney, L., & Owens, C. Physical Activity and Mental. London: Blackwell Publishing Ltd. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2013.

6. Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School. Washington, DC: The National Academies Press. 2013. URL: https://doi.org/ 10.17226/18314

7. Fontaine, K. R. Physical Activity Improves Mental Health. Phys Sportsmed. 2015. 28(10). P. 83-84. URL: https://doi.org/10.3810/psm.2000.10.1256

8. Tyson, P., Wilson, K., Crone, D., Brailsford, R., & Laws, K. (2010). Physical activity and mental health in a student population. Journal of Mental Health, 9, p. 492-499. https://doi.org/10.3109/09638230902968308

9. Zhong, W., & Zhang, G. (2021). Mental Simulation to Promote Exercise Intentions and Behaviors. Frontiers in Psychology, 12:589622. https://doi.org/: 10.3389/fpsyg. 2021.589622

10. Zahrt, O. H., & Crum, A. J. (2020). Effects of physical activity recommendations on mindset, behavior and perceived health. Preventive Medicine Reports, p. 101027. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.101027

11. Li, J., Li, Y., Li, K., Lipowski, M., Shang, Z., & Wilczyńska, D. (2025). Psychological wellbeing as a buffer against burnout and anxiety in academic achievement situations among physical education students. Front. Psychol. 16:1562562. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2025.1562562

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of science and education

УДК 378:373.2.011.3-051]004.031.42

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1272-1284

Березовська Людмила Іванівна докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», http://orcid.org/0000-0002-3032-7261

ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНТЕРАКТИВНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджується застосування веб-квест технології як інноваційної методики у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Веб-квест розглядається як інтерактивне навчальне завдання, що передбачає активний пошук, оброблення та аналіз інформації з інтернет-ресурсів задля розв'язання пізнавальних, дослідницьких і практично зорієнтованих завдань. Висвітлено педагогічні умови впровадження веб-квестів, які включають структуровану послідовність етапів: вступ, завдання, ресурси, процес, оцінювання та рефлексію; чітке визначення мети та очікуваних результатів; обґрунтований добір цифрових та інформаційних ресурсів; організацію колективної роботи студентів. Особлива увага приділена інтеграції навчального змісту, що дозволяє поєднувати математичні, мовленнєві та ігрові компоненти освітнього процесу, формуючи професійні компетентності та навички розроблення інтерактивних дидактичних матеріалів для дітей дошкільного віку. Окремо аналізується використання сучасних цифрових інструментів – онлайн-бібліотек, інтерактивних платформ і програм для створення вправ, завдань і ігор (Canva, LearningApps, Wordwall, Genially, Kahoot, Quizlet), що сприяє розвитку цифрової, дослідницької, комунікативної та проєктної компетентностей здобувачів освіти. На прикладі веб-квесту «Математика навколо нас» продемонстровано ефективність інтерактивної групової роботи, формування педагогічної креативності, здатності працювати в команді, моделювати ігрові навчальні ситуації та застосовувати інтегрований підхід у роботі з дітьми дошкільного віку. Встановлено, що виконання веб-квестів стимулює розвиток критичного та креативного мислення, підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню готовності до організації дослідницько-ігрового освітнього процесу та ефективного впровадження інноваційних педагогічних технологій у професійну діяльність. Результати

дослідження підкреслюють значення веб-квестів як інструменту інтеграції цифрових технологій у підготовку майбутніх педагогів, удосконалення методичних умінь та формування професійних компетентностей, необхідних для організації сучасного та ефективного освітнього процесу в роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: веб-квест, інтерактивне навчання, цифрові технології, професійні компетентності, майбутні вихователі, дошкільна освіта, мультимедійні ресурси.

Berezovska Liudmyla Ivanivna, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methods of Preschool Education at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-3032-7261

WEBQUEST TECHNOLOGIES AS AN INTERACTIVE METHODOLOGY FOR DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATORS

Abstract. The article investigates the application of WebQuest technology as an innovative methodology in the training of future preschool educators. WebQuests are considered interactive learning tasks that involve active searching, processing, and analyzing information from online resources to solve cognitive, research-oriented, and practically focused tasks. The pedagogical conditions for implementing WebQuests are highlighted, including a structured sequence of stages—introduction, task, resources, process, assessment, and reflection; clear definition of objectives and expected outcomes; justified selection of digital and informational resources; and organization of collaborative student work. Particular attention is given to the integration of educational content, allowing the combination of mathematical, language, and play-based components of the educational process, thereby forming professional competencies and skills in developing interactive didactic materials for preschool children. The article also analyzes the use of modern digital tools—online libraries, interactive platforms, and programs for creating exercises, tasks, and games (Canva, LearningApps, Wordwall, Genially, Kahoot, Quizlet)—which contribute to the development of digital, research, communicative, and project-based competencies of students. Using the example of the WebQuest “Mathematics Around Us,” the effectiveness of interactive group work, the development of pedagogical creativity, teamwork skills, the modeling of educational play situations, and the application of an integrated approach in working with preschool children are demonstrated. It is established that completing WebQuests stimulates the development of critical and

creative thinking, increases student motivation, fosters readiness for organizing research- and play-oriented educational processes, and supports the effective implementation of innovative pedagogical technologies in professional practice. The results of the study emphasize the importance of WebQuests as a tool for integrating digital technologies into the training of future educators, improving methodological skills, and forming professional competencies necessary for organizing a modern and effective educational process with preschool children.

Keywords: WebQuest, interactive learning, digital technologies, professional competencies, future educators, preschool education, multimedia resources.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до освітнього процесу у закладах вищої освіти передбачають впровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на стимулювання самостійної пізнавальної та дослідницької діяльності здобувачів освіти. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, у сучасних умовах є можливим за рахунок інтеграції традиційних педагогічних методів із інформаційно-комунікаційними технологіями. Одним із найбільш ефективних прикладів такої інтеграції є веб-квести, що реалізують принципи проєктного навчання на основі цифрових ресурсів і технологій, стимулюючи розвиток пізнавальної активності, критичного та креативного мислення студентів. Відтак, у системі підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти існує потреба у формуванні їхньої готовності до використання інноваційних технологій у професійній діяльності. Це передбачає оволодіння методикою організації інтерактивних занять, що забезпечують комплексний розвиток компетентностей дітей дошкільного віку. Використання веб-квестів відкриває нові перспективи для інтеграції різних освітніх компонентів, розвитку комунікативної, дослідницької та соціальної компетентностей, формування навичок роботи в команді, здатності приймати нестандартні рішення. Завдяки поєднанню текстових, візуальних, аудіо- та відеоресурсів веб-квести забезпечують усвідомлене і системне засвоєння навчального матеріалу, розвиток аналітичних і синтетичних навичок, моделювання реальних проблемних ситуацій, що наближає освітній процес до практичної діяльності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми впровадження технології веб-квестів у освітній процес досліджували як українські, так і зарубіжні учені. Зокрема, Т. Бондаренко [1] розглядала методичні аспекти організації веб-квестів у професійній підготовці студентів; О. Гапеєва [3] аналізувала їхній вплив на формування інформаційної компетентності

майбутніх педагогів; Д. Грабчак [4], М. Гриневич [5] приділяли увагу інтеграції веб-квестів у міждисциплінарні навчальні модулі та розвитку дослідницьких навичок здобувачів освіти; М. Кадемія [6] досліджувала потенціал веб-квестів для активізації пізнавальної діяльності та формування комунікативних компетентностей.

Серед зарубіжних учених, технологію веб-квестів вивчали Б. Додж, С. Роджерс, Т. Марч, Л. Лоуренс, Н. Стерн. Учені (Б. Додж [9] і С. Роджерс [12]) розглядали веб-квести як інструмент інтерактивного навчання, що сприяє активній роботі студентів з інформацією та формуванню професійних компетентностей. Т. Марч [11] акцентував на педагогічних алгоритмах створення веб-квестів, їхньому впливі на ефективність засвоєння освітнього матеріалу. Л. Лоуренс [10] підкреслювала мотиваційну роль веб-квестів у підвищенні зацікавленості студентів; Н. Стерн [13] досліджував використання цифрових ресурсів для розвитку самостійного пошуку та аналізу інформації.

Поняття «веб-квест» теоретично обґрунтовано американським дослідником Б. Доджем, який запропонував концепцію навчального завдання, побудованого на основі інтернет-ресурсів, зорієнтованого на дослідницьку діяльність здобувачів освіти, розвиток мислення, командну взаємодію, створення навчального продукту з практичним застосуванням [9]. Учений виокремив короткотривалі та довготривалі веб-квести. Короткотривалі зазвичай виконуються протягом 1–3 занять і спрямовані на засвоєння та інтеграцію знань.

Довготривалі веб-квести передбачають поглиблене осмислення та трансформацію знань із подальшим створенням продукту, такого як дослідження, презентації або моделі. Б. Додж визначив структурні елементи веб-квесту, такі як: вступ, завдання, джерела, процес виконання, оцінювання та висновок. Він наголошує на розвитку мислення студентів, зокрема навичок аналізу, абстрагування, оцінювання, індукції та дедукції. Довготривалі веб-квести виступають як інструмент формування критичного й креативного мислення, забезпечують мотиваційний потенціал через інтеграцію рольових ігор, симуляцій та інтерактивних сценаріїв. Таке використання веб-квестів дозволяє організовувати інтегроване навчання, що має вагоме значення у підготовці майбутніх педагогів [9].

Отже, веб-квест визначається як проблемне завдання з елементами рольової гри, виконання якого передбачає активне використання інтернет-ресурсів. Такий підхід спрямований на розвиток пізнавальної самостійності студентів, формування у них умінь ефективно працювати з інформацією, критично її осмислювати та застосовувати для розв’язання практичних завдань.

На думку М. Кадемії, веб-квест є інтерактивною методикою навчання, що володіє значним дидактичним потенціалом і може ефективно застосовуватися в різних навчальних дисциплінах та на різних етапах підготовки майбутніх фахівців [6]. Застосування цієї технології сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до їх активного, творчого використання у процесі вирішення навчально-професійних і змодельованих ситуацій [6].

О. Гапеєва зазначає, що веб-квест поєднує риси сучасної інформаційної технології, оскільки забезпечує оперативний пошук, систематизацію та доступ до різноманітних цифрових ресурсів незалежно від місця їх розташування. Водночас ця технологія має ознаки ситуативного навчання, оскільки включає елементи рольової гри, що передбачає виконання учасниками завдань у творчій, ігровій атмосфері [3]. Такий підхід, як зазначає учена, підсилює мотивацію здобувачів освіти, спонукає до активної участі в процесі пізнання, сприяє формуванню внутрішньої потреби до самостійного здобуття знань (а це вже, своєрідна «пригодницька педагогіка»).

Особливу цінність веб-квест набуває у професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки, окрім розвитку навичок роботи з інформаційними ресурсами, він сприяє формуванню цифрової компетентності. Виконуючи веб-квести, майбутні вихователі набувають навичок ефективного використання програм Microsoft Power Point, Publisher, Excel та інших цифрових інструментів для створення інтерактивного навчального контенту, що забезпечує організацію сучасного, дослідницько-орієнтованого освітнього процесу у роботі з дітьми дошкільного віку.

За Н. Кононец, технологія веб-квест – це комплекс методів і прийомів організації дослідницької діяльності, у рамках якої студенти здійснюють пошук інформації в Інтернеті з практичною метою. Використання цієї технології передбачає роботу в групах (від трьох до п’яти осіб), сприяє розвитку конкурентності та лідерських якостей, підвищує мотивацію до освітнього процесу, формує відповідальність за результати своєї діяльності та їх презентацію [7].

Г. Романова розглядає веб-квест у контексті проєктних технологій, зокрема як різновид Інтернет-проєкту, що забезпечує ефективне використання знайденої в мережі інформації [2]. Для реалізації таких проєктів найдоцільніше організовувати роботу в малих групах, проте існують також веб-квести, які виконуються індивідуально студентами. Викладач у процесі організації проєктної діяльності, зокрема під час проходження студентами веб-квесту, має створити умови для формування інтересу до пізнавальної діяльності, стимулювання самоосвіти та застосування отриманих знань на

практиці [2]. У цьому процесі викладач виконує низку важливих ролей: натхненника, який підтримує й мотивує студентів на досягнення поставленої мети; фахівця, що володіє знаннями та практичними навичками у декількох, але не всіх, галузях; консультанта, який допомагає організувати роботу та надає готові відповіді на запитання студентів; керівника, що координує роботу за часом і спрямовує її у потрібному для навчання напрямі; провокатора запитань, який допомагає виявити помилки та недоліки, своєчасно їх усуваючи; координатора групової діяльності, який контролює роботу всіх підгруп, що виконують завдання; експерта, який здійснює аналіз результатів виконаного проекту [2, с. 10].

Методологічною основою веб-квесту виступає активне навчання, яке забезпечує умови для перетворення отриманої дітьми нової інформації на практично застосовні знання. До ключових особливостей веб-квесту, що відрізняють його від інших освітніх технологій, належить наявність заздалегідь визначених ресурсів, що містять інформацію, необхідну для ефективного розв'язання навчально-дослідницької проблеми [8].

Л. Хоменко зауважує, що технологія Web-квест сприяє формуванню ключових професійних компетентностей, зокрема здатності ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних завдань, включаючи пошук необхідної інформації та оформлення результатів у вигляді комп'ютерних презентацій, веб-сайтів, флеш-роликів, баз даних тощо; розвитку навичок самонавчання та самоорганізації; формуванню умінь роботи в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомогу, взаємоконтроль); вмінню аналізувати проблемні ситуації; розвитку навичок публічних виступів із презентаціями, дискусіями та відповідями на запитання [8].

Веб-квест – це комп'ютерно-орієнтований підхід до навчання, у якому здобувачі освіти активно залучені до виконання певної діяльності або ситуації та використовують Інтернет як ресурс. Цей підхід передбачає, що студенти шукають інформацію з певної теми, використовуючи веб-ресурси. Викладач спрямовує студентів на «пошук» інформації через Всесвітню мережу [15].

А. Ламб і Б. Теклехайманот стверджували, що веб-квест є студентсько-зорієнтованим та проєктно-орієнтованим підходом до навчання, який ґрунтується на низці теорій, зокрема конструктивістській філософії, розвитку критичного та креативного мислення, ситуативному та кооперативному навчанні, залученні студентів до освітнього процесу [10].

Урахування сучасних тенденцій оновлення змісту та форм вищої освіти, посилення інтеграційних процесів та цифровізації освітнього середовища обґрунтовує високий рівень актуальності досліджуваної теми.

Мета статті – аналіз можливостей використання веб-квестів у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формування їхніх професійних компетентностей, удосконалення методичних умінь шляхом інтеграції інноваційних педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з сучасних наукових досліджень та педагогічної практики, веб-квест у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розглядається як інтерактивне навчальне завдання, що передбачає пошук, оброблення та аналіз інформації з інтернет-ресурсів для розв'язання пізнавальних або дослідницьких завдань. Виконання веб-квестів передбачає послідовні етапи, які стимулюють розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчої самореалізації та командної взаємодії здобувачів освіти. Ця технологія інтегрує елементи дидактичної гри, наукового дослідження та проєктної діяльності, що сприяє формуванню професійних компетентностей, необхідних для організації дослідницько-зорієнтованого освітнього процесу в роботі з дітьми дошкільного віку.

У педагогічній діяльності веб-квест виступає як навчально-пізнавальне завдання, яке реалізується у формі гри або змагання та спрямоване на активізацію пізнавальної діяльності учасників. Завдання веб-квесту формується та подається за допомогою веб-технологій у чіткій і структурованій формі, що забезпечує інтерактивне та мотивуюче навчання. Виконання веб-квестів сприяє дослідженню сучасних методик навчання, аналізу педагогічного досвіду та практичному застосуванню цифрових ресурсів в освітньому процесі. Такий формат роботи формує в студентів уміння самостійно добирати, аналізувати та критично оцінювати інформацію, що є важливою складовою їхньої дослідницької та професійної компетентності. У процесі виконання веб-квестів майбутні вихователі працюють з онлайн-джерелами, використовують інтерактивні платформи, створюють мультимедійні дидактичні матеріали. Така діяльність поєднує елементи дослідницької, ігрової та проєктної роботи, що сприяє формуванню міждисциплінарного мислення, розвитку творчості, критичного аналізу інформації, підвищенню мотивації до навчання.

Так, у ході вивчення освітньої компоненти «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» зі студентами четвертого курсу спеціальності 012 «Дошкільна освіта» було запропоновано виконати **веб-квест «Математика навколо нас»**, метою якого є розвиток професійних компетентностей, пов'язаних із використанням ігрових та цифрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Структура веб-квесту включала такі етапи:

- **Вступ.** Студенти ознайомлюються з проблемою – як зробити вивчення математики для дітей дошкільного віку цікавим і природним через гру та цифрові інструменти.
- **Завдання.** Розробити інтерактивну дидактичну гру або математичну міні-історію з використанням ІКТ (наприклад, PowerPoint, LearningApps, Genially).
- **Процес виконання.** Робота організовується у малих групах. Кожна група обирає тему («Форми навколо нас», «Мандрівка до країни чисел», «Веселий магазин» та ін.), здійснює пошук інформації, добирає матеріал, створює мультимедійну презентацію чи коротке відео.
- **Оцінювання.** Критеріями виступають інноваційність ідеї, методична доцільність, відповідність віковим особливостям дітей дошкільного віку, якість використання ІКТ.
- **Рефлексія.** Після завершення роботи відбувається обговорення результатів, аналіз педагогічної цінності створених матеріалів, визначення можливостей інтеграції веб-квестів у власну педагогічну діяльність.

Така форма роботи сприяла не лише розвитку фахових компетентностей майбутніх вихователів, а й формуванню педагогічної креативності, уміння працювати в команді, генерувати методичні ідеї, наповнювати інтегрованим змістом завдання для дітей дошкільного віку. У ході виконання завдань веб-квесту студенти створювали **дидактичні матеріали та інтерактивні ресурси** у форматі карт веб-квесту, що демонстрували можливості практичного застосування сучасних цифрових інструментів і методів навчання під час формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Така діяльність сприяла не лише поглибленню знань із методики навчання математики, а й розвитку вмінь інтегрувати цифрові технології в освітній процес, осмислювати навчальний зміст через призму інноваційних підходів.

У веб-квесті ефективно поєднуються класичні та інноваційні методи навчання. Класичний підхід викладу навчального матеріалу інтегрується з проблемно-зорієнтованим навчанням: викладач проводить вступну презентацію, окреслює тему та основні поняття, знайомить здобувачів освіти з методикою формування у дітей дошкільного віку елементарних математичних понять, таких як число, форма, величина та інші. Під час лекції студенти отримують проблемні запитання, наприклад: «Як організувати навчання поняттю «форма» через ігрові завдання?», «Які методи введення чисел та кількісних відношень будуть найбільш ефективними для дітей?» або «Як інтегрувати цифрові інструменти у розвиток логіко-математичних навичок?»; самостійно шукають відповіді,

залучаючись до інтерактивних досліджень та розроблення завдань для дітей дошкільного віку. Аналіз навчального матеріалу поєднується з інформаційно-пошуковою діяльністю: студенти колективно опрацьовують завдання, коментують способи їх реалізації та створюють інтерактивні вправи на платформах LearningApps або Genially, самостійно добирають додаткові ресурси – відео, анімації, ілюстрації – для подання математичних понять у доступній для дітей формі. Такий підхід сприяє розвитку дослідницьких, аналітичних та творчих компетентностей, формує навички інтеграції цифрових технологій у освітній процес.

Для ефективного застосування веб-квестів у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти важливо дотримуватися низки педагогічних принципів, серед яких принцип наукової обґрунтованості, який передбачає опору на сучасні наукові дослідження та педагогічні підходи під час розроблення завдань веб-квестів; принцип інтеграції змісту, що передбачає поєднання різних освітніх компонентів (математичного, мовленнєвого та ігрового) у межах одного навчального завдання, забезпечуючи міждисциплінарні зв’язки; принцип діяльнісного підходу, що спрямовує здобувачів освіти на активну пізнавальну та творчу діяльність, у процесі якої знання здобуваються через самостійне дослідження та розроблення інтерактивних матеріалів; принцип особистісно зорієнтованого навчання, який забезпечує врахування індивідуальних здібностей і інтересів студентів, створюючи умови для їхньої самореалізації та педагогічного експериментування; принцип креативності, що орієнтує студентів на генерацію нових ідей, нестандартних рішень та творчих підходів до розроблення інтерактивних матеріалів і завдань для дітей, сприяючи розвитку педагогічної уяви та методичної винахідливості; принцип проблемності, який стимулює розвиток критичного мислення студентів через використання відкритих запитань і завдань для пошуку рішень; принцип мультимедійності, що передбачає застосування різноманітних інформаційних ресурсів (тексти, відео, інтерактивні вправи), які підсилюють емоційне сприйняття навчального матеріалу; принцип співпраці, який акцентує на командній роботі студентів під час виконання веб-квестів та створення спільних цифрових продуктів.

Педагогічні умови впровадження веб-квестів передбачають методично обґрунтовану структуру завдання, що включає послідовні етапи: вступ, завдання, ресурси, процес, оцінювання та рефлексію. Ефективність навчальної діяльності забезпечується чітким визначенням мети та очікуваних результатів, обґрунтованим добором цифрових і інформаційних ресурсів, організацією колективної роботи студентів, що стимулює розвиток критичного мислення, творчих здібностей та комунікативних

компетентностей. Інтеграція навчального матеріалу дозволяє поєднувати математичні, мовленнєві та ігрові компоненти навчання, формуючи професійні компетентності та навички розроблення інтерактивних дидактичних матеріалів для дітей дошкільного віку. У процесі виконання веб-квестів студенти створюють інтерактивні навчальні матеріали та картки завдань, які поєднують дослідницькі, ігрові та проєктні методи навчання, сприяючи розвитку педагогічної креативності, умінню працювати в команді, здатності інтегрувати навчальний зміст у освітні завдання. Застосування сучасних цифрових інструментів – онлайн-бібліотек, інтерактивних платформ і програм для створення вправ, завдань і ігор (Canva, LearningApps, Wordwall, Genially, Kahoot, Quizlet) забезпечує активізацію навчальної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формує компетентності, необхідні для ефективного застосування технологій у педагогічній практиці. Етап рефлексії дозволяє усвідомити педагогічну цінність веб-квестів та визначити напрями вдосконалення створених освітніх продуктів.

Висновки. Веб-квест як інноваційна форма інтегрованого навчання є дієвим засобом формування професійних компетентностей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Його застосування в освітньому процесі забезпечує реалізацію інтегрованих зв'язків між математичною, мовленнєвою та ігровою діяльністю, сприяє розвитку ключових і фахових компетентностей.

Веб-квест стимулює цифрову та проєктну активність, дозволяє майбутнім вихователям моделювати навчальні ситуації, працювати з інтерактивними матеріалами, створювати ефективні освітні продукти та інтегрувати їх у педагогічну практику.

Реалізація веб-квесту «Математика навколо нас» продемонструвала ефективність групової інтерактивної роботи: завдяки чітко структурованим етапам, розподілу ролей та використанню цифрових ресурсів, здобувачі освіти розвивали навички формування у дітей дошкільного віку елементарних математичних понять, створювали інтерактивні вправи, розробляли дидактичні матеріали, моделювали ігрові навчальні ситуації. Формат завдань із можливістю змагання та рефлексії сприяв підвищенню мотивації здобувачів освіти, закріпленню практичних умінь і підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням адаптивних моделей застосування веб-квест технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів, які враховують індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти, рівень сформованості їхніх цифрових, комунікативних і дослідницьких компетентностей.

Література:

1. Бондаренко Т. М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів / Т. М. Бондаренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13 (272), Ч. ІІ. – С. 224–230.

2. Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації / Т. М. Герлянд, Н.В.Кулалаєва, Т. М. Пащенко, Г. М. Романова, Л. А. Романов. – Київ: ІПТО НАПН України, 2016. – С. 10.

3. Гапеєва О. Л. WebQuest технологія у навчанні студентів за програмою підготовки офіцерів запасу / О. Л. Гапеєва // Науковий вісник НЛТУ України: зб. наук.-техн. праць. – 2011. – Вип. 21.1. – С. 335–340.

4. Грабчак Д. В. Освітній веб-квест як нова Інтернет-технологія навчання елективних курсів з фізики / Д. В. Грабчак // Інформаційні технології навчання в освіті. – 2012. – Вип. 12. – С. 139-14 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_12_22

5. Гриневич М. С. Медіаосвітні квести… // Вища освіта України. – 2009. – № 3. Дод. 1. Тем. вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К.: Гнозис, 2009. – С. 153–155.

6. Кадемія М. Ю., Євсюкова Л. С., Ткаченко Т. В. Інноваційні технології навчання: словник-глосарій / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів: СПОЛОМ, 2011. – 196 с.

7. Кононец Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононец // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 10. – С. 138–143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_32

8. Хоменко Л. Г. Технологія "Web-квест" як форма інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ / Л. Г. Хоменко // Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті: зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Федій, відпов. ред. Ю. Г. Павленко. – Полтава: Видавець Шевченко Р. В., 2018. – С. 134–141.

9. Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology, 28*(8), 6–9. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285664985_Five_rules_for_writing_a_great_WebQuest [in English]

10. Lamb, A., & Teclehaimanot, B. (2004). *WebQuest: Definitions and foundations.* Retrieved October 22, 2007, from [http://www.eduscapes.com/sessions/travel/define.htm#2] [in English].

11. Lynn, Laurence E. (1999). *Teaching and learning with cases: A guidebook.* Chatham House Publishers, Seven Bridges Press, LLC, p. 45 [in English].

12. March, T. (2003). The learning power of WebQuests. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/279596022_The_Learning_Power_of_WebQuests [in English]

13. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company [in English]

14. Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press [in English]

15. Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H., & Peng, T. (2012). Integrating WebQuest into chemistry classroom teaching to promote students' critical thinking. *Creative Education, 3*(3), 369–374. Published online June 2012 in SciRes. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33058 [in English]

References:

1. Bondarenko, T.M. (2013). Veb-kvest tekhnolohiya yak zasib aktyvizatsii samostiinoi diialnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Web-quest technology as a tool for activating independent activity of future primary school teachers]. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko LNU, 13(272), Part II, 224–230 [in Ukrainian].
2. Herliand, T.M., Kulalaieva, N.V., Pashchenko, T.M., Romanova, H.M., & Romanov, L.A. (2016). Veb-kvest u profesiynomu navchanni: metodychni rekomendatsii [Web-quest in professional training: methodological recommendations]. Kyiv: IPTO NAPN Ukrainy [in Ukr].
3. Hapeieva, O.L. (2011). WebQuest tekhnolohiya u navchanni studentiv za prohramoiu pidhotovky ofitseriv zapasu [WebQuest technology in the training of students under the reserve officers' training program]. Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy: zb. nauk.-tekh. prats – Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine: Collection of Scientific and Technical Works, 21.1, 335–340 [in Ukrainian].
4. Hrabchak, D.V. (2012). Osvitnii web-kvest yak nova Internet-tekhnolohiya navchannia elektyvnykh kursiv z fizyky [Educational web-quest as a new Internet technology for teaching elective courses in physics]. Informatsiini tekhnolohii navchannia v osviti – Information Technologies in Education, 12, 139–145. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2012_12_22 [in Ukrainian].
5. Hrynevych, M.S. (2009). Mediaosvitni kvesty [Media-educational quests]. Vyshcha osvita Ukrainy – Higher Education of Ukraine, 3, Addendum 1, Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii, 153–155 [in Ukrainian].
6. Kademiia, M.Yu., Yevsiukova, L.S., & Tkachenko, T.V. (2011). Innovatsiini tekhnolohii navchannia: slovnyk-hlosarii [Innovative learning technologies: dictionary-glossary]. Lviv: SPOLON [in Ukrainian].
7. Kononets, N. (2012). Tekhnolohiya web-kvest u konteksti resursno-orientovanoho navchannia studentiv [Web-quest technology in the context of resource-oriented student learning]. Vytoky pedahohichnoi masternosti. Seriia: Pedahohichni nauky – Origins of Pedagogical Mastery. Series: Pedagogical Sciences, 10, 138–143. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_32 [in Ukrainian].
8. Khomenko, L.H. (2018). Tekhnolohiya "Web-kvest" yak forma interaktyvnoho navchannia molodshykh shkoliariv v umovakh NUS [Web-quest technology as a form of interactive learning for primary school children in the context of NUS]. Innovatsiini pedahohichni rishennia u pochatkovii osviti: zb. nauk. prats – Innovative Pedagogical Solutions in Primary Education: Collection of Scientific Works, 134–141 [in Ukrainian].
9. Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, *28*(8), 6–9. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/285664985_Five_rules_for_writing_a_great_WebQuest [in English]
10. Lamb, A., & Teclehaimanot, B. (2004). *WebQuest: Definitions and foundations.* Retrieved October 22, 2007, from [http://www.eduscapes.com/sessions/travel/define.htm#2] [in English].
11. Lynn, Laurence E. (1999). *Teaching and learning with cases: A guidebook.* Chatham House Publishers, Seven Bridges Press, LLC, p. 45 [in English].
12. March, T. (2003). The learning power of WebQuests. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/279596022_The_Learning_Power_of_WebQuests [in English]
13. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company [in English]

14. Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press [in English]

15. Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H., & Peng, T. (2012). Integrating WebQuest into chemistry classroom teaching to promote students' critical thinking. *Creative Education, 3*(3), 369–374. Published online June 2012 in SciRes. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33058 [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.034:316.647.52-053.6

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1285-1300

Бініцька Катерина Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, https://orcid.org/0000-0002-2111-5275

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті схарактеризовано роль толерантності підлітків як складової їх міжкультурної компетентності. Проаналізовано наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, нормативно-правові документи і з'ясовано сутність понять «толерантність», «міжкультурна компетентність». Розглянуто поняття толерантність як: повагу до свободи іншого, його думок, поведінки; готовність приймати інших такими, якими вони є; прийняття інших ідей шляхом побудови конструктивного діалогу; бути поблажливим до вчинків інших людей; терпіння, терпимість, витримку, готовність до примирення; розуміння й співпраці у вирішенні питань міжособистісної, групової та міжнаціональної взаємодії; здатність до розумного компромісу на основі культурного з'ясування розбіжностей; один із базових принципів функціонування суспільства, гарантію його стабільності, відкритості і демократичності та запоруку успішного розвитку. Наголошено на важливості толерантності у ході комунікації з представниками інших культур як і при комунікації з представниками своєї власної культури.

Акцентовано увагу на практичних уміннях і навичках толерантного відношення до «іншої» культури та її представників, зокрема: бажання та психологічна можливість справлятися зі стресом, переборювати стереотипи, проявляти тактовність, ввічливість, шанобливість і емпатію в діалозі; здатність поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його точку зору, відчути його стан і настрій, адекватно тлумачити його комунікативну поведінку; здатність стримано вислухати критику, зауваження, докори, уважно, терпляче і з розумінням спостерігати за поведінкою представників іншої культури, враховуючи їх менталітет, традиції, цінності, норми.

Виокремлено основні показники та характеристики толерантності здобувачів освіти як складової їх міжкультурної компетентності. Презентовано методи, завдання і вправи для ефективного формування толерантності підлітків.

Ключові слова: толерантність, міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, підлітки, уроки англійської мови.

Binytska Kateryna Mykolaivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0002-2111-5275

FORMATION OF ADOLESCENTS' TOLERANCE AS A COMPONENT OF THEIR INTERCULTURAL COMPETENCE

Abstract. The article describes the role of tolerance of adolescents as a component of their intercultural competence. The scientific works of domestic and foreign researchers, regulatory and legal documents are analysed and the essence of the concepts of «tolerance», «intercultural competence» is clarified. The concept of tolerance is considered as: respect for the freedom of another, his thoughts, behaviour; willingness to accept others as they are; acceptance of other ideas by building a constructive dialogue; being lenient towards the actions of other people; patience, tolerance, endurance, readiness for reconciliation; understanding and cooperation in solving issues of interpersonal, group and international interaction; the ability to make a reasonable compromise based on cultural clarification of differences; one of the basic principles of the functioning of society, a guarantee of its stability, openness and democracy and a guarantee of successful development.

The importance of tolerance in the course of communication with representatives of other cultures as well as in communication with representatives of one's own culture is emphasized.

The emphasis is on practical skills and abilities of a tolerant attitude towards a «different» culture and its representatives, in particular: the desire and psychological ability to cope with stress, overcome stereotypes, show tact, politeness, respect and empathy in dialogue; the ability to put oneself in the place of the interlocutor, understand his point of view, feel his state and mood, adequately interpret his communicative behaviour; the ability to listen to criticism, remarks, reproaches with restraint, to carefully, patiently and with understanding observe the behaviour of representatives of another culture, taking into account their mentality, traditions, values, norms.

The main indicators and characteristics of tolerance of education seekers as a component of their intercultural competence are highlighted. Methods, tasks and exercises for the effective formation of tolerance in adolescents are presented.

Keywords: tolerance, intercultural communication, intercultural competence, adolescents, English lessons.

Постановка проблеми. Глобальні зміни у розвитку світової науки і техніки, інтернаціоналізація та інформатизація переважної більшості виробничих, фінансових, логістичних, академічних та інших процесів життєдіяльності людства у XXI столітті здійснюють посилений вплив практично на всі важливі умови існування як кожного індивіда, так і суспільства у цілому.

Зокрема, поряд з існуючою спеціалізацією, виникає необхідність все тіснішої кооперації зусиль фахівців з різних країн, а відтак – уніфікації всіх вказаних процесів, що змушує національні та іноземні освітні заклади інтенсивно співпрацювати між собою, а також готувати своїх випускників до дієвої міжкультурної комунікації і ефективної роботи в міжкультурній команді. Адже, завдяки здобуткам науково-технічної революції, а саме розвитку інформаційно - комунікаційних технологій, люди (в т.ч. підлітки – учні закладів загальної середньої освіти) можуть дистанційно обмінюватись потрібною інформацією знаходячись на будь-якій відстані один від одного. При цьому, у разі комунікації з іноземцем, єдиною умовою для цього (звичайно, крім засобів зв'язку і, якщо необхідно, професійних якостей) є достатній індивідуальний рівень міжкультурної компетентності комунікантів, яка, серед іншого, включає в себе таку обов'язкову складову як толерантність, що має особливу важливість при запобіганні виникненню (чи подоланні вже виниклих) міжкультурних бар'єрів і непорозумінь між представниками різних культур. З огляду на викладене, механізм формування толерантності здобувачів освіти, в т.ч. підлітків викликає перманентний науковий інтерес як закордонних, так і вітчизняних вчених з метою пошуку, вдосконалення, оптимізації і осучаснення відповідних педагогічних умов та освітніх інструментів (принципів, форм роботи, методів, конкретних завдань і вправ) для досягнення вказаної освітньої мети.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед зарубіжних дослідників, які займались загальними питаннями, пов'язаними з вивченням феномену, змісту, структури, мети і завдань формування толерантності особистості в міжкультурному контексті можна виділити таких вчених, як: В. Гудикунст (W. Gudykunst), Ю. Кім (Y. Kim), М. Рімер (Marc J. Riemer), М. Даслі (M. Dasli), М. Байрам (M. Byram), D. Deardorff (Д. Деардорф), Г. Чен (G. Chen), В. Староста (W. Starosta), та ін.

Українські науковці розробляли більш предметні студії, а саме: формування мультикультурної та соціальної толерантності майбутніх викладачів психології (І. Норенко), гендерної толерантності студентської молоді (О. Демчина), міжетнічної толерантності іноземних студентів (Я. Чирва), міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи

(Т. Атрощенко), педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи (Ю. Гордієнко), формування толерантності учнів основної школи (А. Логвіненко), толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах (В. Ляпунова), толерантності молодших школярів у позаурочній діяльності (І. Сухопара), міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки (І. Єрастова-Михалусь), міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів (І. Залєсова), толерантності учнів 5-9 класів у поліетнічному середовищі позашкільного навчального закладу (О. Дрозд), толерантності студентів у міжнаціональному середовищі вищих навчальних закладів економічного профілю (Л. Олексюк) і т.п.

Метою статті є визначення ролі формування толерантності підлітків як складової їх міжкультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Очевидно, що ідеї доброзичливого ставлення одне до одного (в тому числі в процесі навчання – при передачі знань та досвіду учням від старших та мудріших вчителів) беруть свій початок з стародавніх релігійних текстів, зокрема буддистських, конфуціанських, а у подальшому християнських, у яких проголошувались по суті моральні принципи: братської доброти і поваги до інших людей, терпіння, відмови від будь-якого примусу, ненависті, насильства. Також, достатню терпимість до іноземних релігій виявляли служителі культу Древньої Греції та Риму.

Більш того, не завжди і не усюди, але в стародавньому світі вказані принципи (які згодом були сформульовані у відомому вислові: «Стався до інших так, як би ти бажав, щоб інші ставилися до тебе») певною мірою проявлялись і у світському житті. Так, в Древній Греції існувало лояльне (фактично толерантне) ставлення до індивідів, які мали свої власні думки (навіть якщо вони значно відрізнялись від тогочасних поглядів основної більшості людей), наприклад, про можливості і процеси пізнання світу, про навколишню природу, суспільство, про призначення та обов'язки мислителів і вчених мужів, політиків, ораторів. Це сприяло проведенню цікавих диспутів, дебатів, розвитку різних філософських шкіл, членами або засновниками яких були Протагор (481–411 роки до н. е.), Сократ (469–399 роки до н. е.), Демокрит (460–370 роки до н. е.), Платон (427–377 роки до н. е.), Аристотель (384–322 роки до н. е.). Всі вони, за фактом, обстоювали толерантність, оскільки виступали за відсутність заздрощів і злорадства у людських стосунках, вміння співчувати одне одному, терпимість, ненасильство, порозуміння, добродійність і гуманність. Зазначені особистісні якості вказані філософи пропонували формувати у своїх учнів, насамперед, через правильне виховання та навчання. Наприклад, Аристотель зазначав,

що людина є вільною, і тому треба давати їй вибір вчиняти дії на власний розсуд, брати на себе відповідальність за свої вчинки, вважав, що треба «…однаково поводитися з незнайомими та знайомими, близькими та сторонніми» [1, С. 15], а «…кращим варто вважати не того, хто «здійснює доброчинності стосовно себе», а того, «хто чинить так стосовно інших, а це – важка справа» [1, С. 15].

З філософської точки зору ці ідеї знайшли розуміння у Джованні П. Мірандоли (1463–1494 р.), який стверджував про «божественність» людини, необхідність проявлення найкращих рис її єства і прагнення гармонійних стосунків з оточуючим світом, а також у Т. Мора (1478–1535 р.), а потім у Т. Кампанелли (1568 –1639 р.), які пропагували утопічну республіку, де стосунки між людьми засновані на взаєморозумінні, взаємопідтримці, взаємоповазі інтересів окремої особи і суспільства в цілому, злагоді і доброчесності. Ф. Бекон (1561–1626 р.) радив утримуватись від надмірностей, поважати себе та іншого і не опускатись до приниження інших людей, а Я. Коменський (1593–1670 р.) у своїх творах «Всезагальна рада про виправлення справ людських» «Світ чуттєвих речей у картинках», «Велика дидактика» пропонував докладати зусиль до всезагальної злагоди і миру, закликав до людяності, припинення ненависті і ворожнечі.

Вважається, що основи теорії толерантності (як фрагмент ліберально-демократичного вчення) заклав Дж. Локк (1632 – 1704 р.) у своєму трактаті «Послання про толерантність», де вимагав проголошення і дотримання державною владою різних індивідуальних прав і свобод, вказував, що «за всього розмаїття суспільного, політичного і релігійного життя більшої користі можна досягти, якщо спиратись не на силу і примус, а на толерантність і віротерпимість», а також, що толерантність необхідна там, де існують відмінності, терпимість до яких може принести суспільству мир і християнське милосердя.

Значний вклад у дану теорію зробили філософи: Ф. Вольтер (1694–1778 р.), який проголосив толерантність універсальною соціальною цінністю, а також основоположним компонентом миру і злагоди між релігіями, народами й іншими соціальними групами (автор вислову «Я не згоден з тим, що ви говорите, але віддам своє життя, захищаючи ваше право висловити свою думку»), І. Кант (1724–1804 р.), який вчив ставитись до людини, як до мети, а не як до засобу, Г. Гегель (1770 –1831 р.), який вважав головним завданням людей «визнавати інших рівними самому собі» та інші вчені.

На державному рівні, одним з перших прикладів юридично унормованого толерантного відношення до іновірців, є підписаний королем

Франції Генріхом IV Нантський едикт (1598 р.), яким він гарантував католикам і протестантам рівні громадянські права, свободу совісті та свободу культу.

У подальшому, рівність громадян, недоторканість їх свобод і прав, в тому числі на честь та гідність були закріплені в національних конституціях майже всіх країн світу.

Схожі принципи задекларовані в міжнародних нормативних документах, зокрема: Загальній декларації прав людини (1948 р.), Міжнародній конвенції ООН про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.), Міжнародному пакті про громадянські і політичні права (1966 р.), Декларації про виховання народів у дусі миру (1978 р.), Декларації про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконання (1981 р.), Паризькій хартії для нової Європи (1990 р.), Декларації про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.), Декларації принципів толерантності (ЮНЕСКО, 1995 р.), Декларації ООН щодо програми дій у галузі культури миру (1999 р.), Загальній декларації про культурне різноманіття (2001 р.), Декларації про усунення всіх форм нетерпимості та дискримінації у зв'язку з релігійними переконаннями (2005 р.), Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2010 р.) тощо.

Ці ж нормативні документи визначають значення терміну «толерантність», з яким погоджуються організації та країни, які приймають, ратифікують або приєднуються до зазначених декларацій та конвенцій.

Так, наприклад, Декларація принципів толерантності, прийнята ЮНЕСКО у 1995 році, визначає толерантність як повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості та як єдність у різноманітті [2].

Взагалі ж, етимологія слова «толерантність» походить від латинського «tolerancia», яке означає стійкість, витривалість; терпимість; допустиме відхилення. В англійській мові слово «толерантність» означає готовність бути терпимим, поблажливим, а також здатність без протесту сприймати особистість або річ.

Сучасний український філософський енциклопедичний словник трактує толерантність як терпимість до поглядів, звичок, способу життя, відмінних від твоїх, що не боїться порівняння з іншими точками зору та не ігнорує духовну конкуренцію [3, С. 19], український педагогічний словник (за редакцією С. Гончаренка) – як терпимість до чужих думок і вірувань, а український словник з етики – як терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки, звичаїв [4, С. 332].

Вітчизняні науковці під толерантністю розуміють:

- повагу до свободи іншого, його думок, поведінки, політичних та релігійних поглядів, не просто як покірного терпіння, а й як активної моральної позиції і психологічної готовності до терпимості заради позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного, релігійного і соціального середовища (С. Вдович) [5];

- готовність приймати інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами (О. Безносюк, В. Калошин) [6];

-прийняття і розуміння інших позицій, ідей шляхом побудови конструктивного діалогу (О. Кихтюк) [7];

- здатність, уміння усвідомлювати, сприймати та позитивно сприймати іншого, терпіти, миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей (Т. Смирнова) [8];

- готовність особистості сприймати та приймати інших людей з усіма їхніми характерними якостями та властивостями, взаємодіяти з ними (Т. Варенко) [9];

- терпіння, терпимість, витримку, готовність до примирення (Ю. Іщенко) [10];

- поважне ставлення до чужої думки, лояльність в оцінці вчинків і поведінки інших людей, готовність до розуміння й співпраці у вирішенні питань міжособистісної, групової та міжнаціональної взаємодії. (Н. Калашнік) [11];

- якість особистості, що базується на її прагненні прийняти та зрозуміти точку зору іншої людини, не спростовуючи впевненість у власних позиціях, здатність до розумного компромісу на основі культурного з'ясування розбіжностей (Ю. Тодорцева) [12].

- соціальну норму, принцип міжособистісних та міжгрупових відносин, умову збереження людського різноманіття та ефективної взаємодії між людьми; загальнолюдську цінність, яка характеризує існування тієї чи іншої спільноти в цілому, а також функціонування інших важливих цінностей; культурну цінність цивілізації; умову подолання несприйняття іншого; один із базових принципів функціонування суспільства, гарантію його стабільності, відкритості і демократичності та запоруку успішного розвитку (В. Ананьїн, О. Березяк, О. Василець, С. Капідінова, А. Молчанова, О. Пучков [13; 14; 15; 16; 17].

За результатами вивчення і аналізу вказаних нормативних документів, а також наведених вище визначень терміну «толерантність», які є в

існуючих наукових розробках, незважаючи на певні розбіжності у його трактуванні зарубіжними і вітчизняними вченими, можна впевнено стверджувати що, з урахуванням мети нашого дослідження, ми маємо підстави розглядати вказану дефініцію передусім, як таку, що має відношення саме до ціннісних орієнтацій індивіда – сукупності ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які визначають пріоритети життєдіяльності людини. Зокрема, під вказаною дефініцією розуміють і суспільну норму (моральний принцип, цінність, правило спілкування) для будь-яких різноманітних соціумів (група, клас, курс, факультет, колектив, наприклад, учасників освітнього процесу, трудові, професійні, академічні, політичні, територіальні, спортивні, культурні та інші спільноти), і індивідуальну якість/властивість особистості (безвідносно до її фаху чи роду зайнять, наявності середньої чи вищої освіти, суспільного статусу, приналежності до певної соціальної групи, місця чи країни проживання або роботи, статі, віку), наприклад, учня чи студента.

Ті вчені, які досліджують особистісну толерантність у міжетнічних чи міжкультурних відносинах, розглядають її з тієї ж самої точки зору, як і толерантність при спілкуванні з комунікантами на рідній мові всередині монокультурного соціуму. Тобто, у ході комунікації з представниками інших культур має проявлятись така ж сама терпимість і повага до прав, свобод, думок, поглядів, поведінки, самовираження, як і при комунікації з представниками своєї власної культури.

Зрозуміло, що адекватні комунікативні відношення з іноземцями виникають за наявності відповідної потреби в комунікації з ними, володінні спільною (як правило, іноземною) мовою, достатньому розумінні культурних особливостей та культурних кодів своїх комунікативних партнерів: їх історії, менталітету, цінностей, традицій, народних звичаїв, символіки, ритуалів, мовних відмінностей та ін., а також знань, як запобігати та/або долати міжкультурні бар'єри і упередження.

Обв'язкою умовою взаєморозуміння з іноземцями є практичні уміння і навички правильно застосовувати вказані знання, а також толерантне відношення до «іншої» культури та її представників, зокрема:

- бажання та психологічна можливість справлятися зі стресом, переборювати стереотипи, проявляти тактовність, ввічливість, шанобливість і емпатію в діалозі, уникаючи різного роду невиправданих упереджень за релігійними, культурними ознаками, расовою чи етнічною приналежністю, гендерними ознаками тощо [18];

- здатність стримано вислухати критику, зауваження, докори, уважно, терпляче і з розумінням спостерігати за поведінкою представників іншої культури, враховуючи їх менталітет, традиції, цінності, норми та ін. [19; 20];

- здатність поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його точку зору, відчути його стан і настрій, адекватно тлумачити його комунікативну поведінку [21];

- готовність спокійно і логічно доводити свою позицію у суперечці на засадах справедливої, всебічної, правдивої, компетентної оцінки ситуації [22].

Усе це разом як складова частина входить до змісту міжкультурної компетентності кожного індивіда, в т.ч. підлітків, яку вітчизняні науковці розуміють як:

- інтегративне особистісне утворення, що включає лінгвокраїнознавчий, мотиваційно-ціннісний, афективний та конативний компоненти, які є взаємопов'язаними й забезпечують здатність фахівця ефективно реалізовувати професійні функції» (І. Бахов) [23];

- здатність будувати успішні комунікативні стратегії з представниками інших культурних груп; високий рівень соціальної прийнятності етнічної ідентичності, толерантне ставлення до неї, готовність до двозначних ситуацій в процесі спілкування та взаємодії» (Н. Самойленко) [24];

- інтегративну характеристику особистості, що уособлює сукупність знань, умінь та навичок, систему мотивів та ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного розв'язання завдань професійної та міжкультурної діяльності, що забезпечують функціональну здатність до діяльності в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці та толерантності (С. Радул) [25];

- як засвоєну сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, новоутворену особистісну якість характеру, спроможність до успішної взаємодії із представниками інших культур на різних рівнях міжкультурної взаємодії (О. Пришляк) [20];

- інтегративну якість особистості, яка включає в себе професійні та соціокультурні знання, що забезпечують ціннісне ставлення до своєї та іншої культури, подібностей і відмінностей між ними, а також здатності суб'єктів міжособистісної взаємодії ефективно включатися в діалог культур, вирішуючи особистісні та професійні завдання (Д. Костенко) [26].

З наявних наукових студій українських науковців, до речі, як і їх закордонних колег, в т.ч. В. Гудикунста (W. Gudykunst), Дж. Летонена (J. Lehtonen), Д. Мацумото (D. Matsumoto), К. Кнапп (K. Knapp), Г. Фішера (G. Fischer) слідує, що вони трактують толерантність як обов'язковий структурний елемент, що входить до складу компонента міжкультурної компетентності особистості, безпосередньо пов'язаного з емоційно-вольовою сферою людини, і який різні вчені називають: емоційний або

емоційно-вольовий, або афективний, або особистісно-афективний і тому подібне.

При цьому, сформованій у ході формального освітнього процесу належній толерантності учнів чи студентів, як складовій їх міжкультурної компетентності, як слушно зазначає Н. Барбелко, мають бути притаманні наступні основні показники та характеристики:

- емоційна стабільність, доброзичливість, ввічливість, терпіння, соціальна відповідальність, самостійність, соціальна релаксація, емпатія, чемність, екстравертність, чутливість партнера, високий рівень співпереживання, здатність до рефлексії;
- дивергентність мислення, відсутність стереотипів, забобонів, гнучкість, критичність мислення, вміння бачити альтернативні рішення;
- мобільність поведінки, відсутність напруження і тривожності, комунікативність, уміння знайти вихід зі складної ситуації, автономність поведінки, прогностицизм, динамізм;
- соціальна активність, самоідентифікація, соціальна адаптованість, креативність, соціальний оптимізм, ініціативність [27].

Забезпечення вказаних характеристик здобувачів освіти, в т.ч підлітків видається можливим лише при перманентному комплексному використанні оптимальних освітніх інструментів – відповідних педагогічних умов, форм роботи, методів, завдань, вправ, а також сучасних засобів інформаційно - комунікаційних технологій.

Зокрема, в більшості держав Європейського Союзу впроваджено систему міжкультурної освіти (згідно з декларацією Європейських міністрів освіти «Міжкультурна освіта: управління різнорідністю, зміцнення демократії», 2003 р.), де ефективно використовуються вказані світні інструменти, нормативно встановлюється та фактично забезпечується вивчення учнями і студентами культур інших народів, проведення реальної комунікації з їх представниками в умовах міжкультурного середовища з відкритим інформаційним простором, пропагується і схвалюється толерантне відношення до різних точок зору та варіантів комунікативної поведінки [28].

Зрозуміло, що мешканці цих країн (в т.ч. підлітки) загалом мають вищий рівень знання іноземних мов, ніж в Україні та більше можливостей для комунікації «вживу» з іноземцями, у зв'язку з чим у них швидше та ефективніше формується міжкультурна толерантність, а відтак – скоріше проходить інтеграція та адаптація до навчання чи роботи в іншокультурному соціумі (команді, групі, колективі та ін.)

Крім того, з урахуванням обставин, наявних в Україні на сьогоднішній день, стандартні можливості для формування толерантності майбутніх

фахівців - студентів ЗВО (як складової їх міжкультурної компетентності) все ж дещо кращі, порівняно з учнями закладів загальної середньої освіти, у яких нижчий рівень знань іноземної мови, а також обсяг необхідних умінь та навичок, менший словниковий запас і практичний досвід спілкування (тому, досить складно буде організувати їх участь, наприклад, у «відеомості» за участю однолітків з інших країн, оскільки до адекватного спілкування в режимі реального часу з шкільного класу, зазвичай здатна лише незначна кількість учнів).

Відтак, існує певна проблема з формуванням якісної міжкультурної компетентності підлітків у цілому, і толерантності, як її складової зокрема, для вирішення якої вітчизняні вчені пропонують створювати на уроках іноземної мови в закладах загальної середньої освіти квазі/псевдо іншокультурні середовища із переважним застосуванням іншомовного спілкування, групових форм роботи (оскільки індивідуальна робота, як правило, взагалі позбавлена «живої» інтеракції, а колективна – зменшує її питому вагу для конкретного учня в межах уроку), комунікативних (діалогових), ігрових (в т.ч. рольових, драматичних), тренінгових та інших методів, а також інтерактивних вправ.

Так, наприклад, для правильного формування толерантності підлітків ми вважаємо доцільним проведення таких рольових ігор, як: «Подорожі в сім'ї народів світу», «Традиції та звичаї народів»; «Народний костюм», «Національна кухня», «Казки (пісні, танці, ігри) різних народів» з метою реконструкції/відтворення іншокультурних правил спілкування, звичаїв, цікавих обрядів і традицій, розігрування змодельованих міжкультурних ситуацій для подальшого дослідження, аналізу і оцінки на їх основі менталітету, типової поведінки і реакції іноземців на різні комунікативні дії. Корисними будуть і мозкові штурми: «Міжкультурний діалог», «Формула толерантності», «Культура і міжкультурна взаємодія у сучасному світі», «Жити у злагоді із собою та іншими», «Практика міжкультурного спілкування сьогодні», «Комплімент», «Побажай собі та іншим…», «Міжкультурна освіта школярів», «Інтелектуальний марафон», «Толерантність. Повага», зокрема з обговоренням спеціально підібраних адаптованих уривків чи фрагментів історій з художньої та сучасної публіцистичної літератури, фільмів, відеороликів, відеоблогів у соціальних мережах Instagram, Facebook [26] для з'ясування та правильного розуміння специфіки вербальних, невербальних (тембр, гучність розмови, паузи та ін.) і паравербальних (мова «жестів» та мова «тіла») комунікативних дій, фактичного контексту міжкультурного спілкування тощо.

Серед інтерактивних вправ можемо назвати «Що трапляється коли різні культури зустрічаються?» – дає поштовх асоціативному мисленню,

розширює погляд на сутність речей, явищ, готовність до розуміння і співпраці у вирішенні питань міжкультурної взаємодії; «Відмінності культур» – здобувачі освіти відтворюють на практиці міжкультурні ситуації у формі діалогу з представником іншої країни, вчаться здатності розуміти співрозмовника, поважати його думки та погляди, проявляти тактовність, ввічливість та емпатію; «Традиції і звичаї різних культур» – учні шляхом гри розвивають терпимість, витримку, шанобливість та доброзичливість до іноземців, здобувають необхідний досвід поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

У підсумку зазначимо, що на нашу думку, без сформованої у підлітків належної толерантності досягнення високого рівня їх міжкультурної компетентності є неможливим. Адже, комунікація з іноземцями буде суттєво ускладнена, наприклад, якщо підлітки не бажають і не вміють толерантно спілкуватись, не враховують особливостей їх культури, цінностей, менталітету, поведінки, не можуть долати міжкультурні бар'єри, мають негативні етнічні чи расові стереотипи (узагальнені оціночні уявлення про культурні групи і явища) та атрибуції (аграваційа або приписування індивіду, етнічній групі, нації певних характеристик), які створюють спрощені уявлення про представників окремих культур, що у свою чергу призводить до етнічних чи расових упереджень, забобонів, неприязні і т.п.

Висновки. Толерантність є обов'язковою і дуже важливою складовою міжкультурної компетентності підлітків, оскільки забезпечує її конструктивну реалізацію у ході комунікації та досягнення взаєморозуміння з представниками інших культур. Адже толерантність створює доброзичливу і приязну атмосферу міжкультурної комунікації підлітків, а також завдяки проявам терпіння, ввічливості, емпатії та співпереживання дозволяє більш точно і вірно трактувати комунікативні інтенції, контекст і у цілому адекватно розуміти зміст комунікативного повідомлення свого іншокультурного співрозмовника.

Крім того, саме толерантність може суттєво спростити і прискорити процес інтеграції підлітка в іншокультурний чи міжкультурний соціум та адаптації у ньому, а також допомагає запобігати виникненню міжкультурних бар'єрів та непорозумінь. Тим самим, толерантність сприяє розширенню світогляду та пізнаваних здібностей підлітків, засвоєнню ними загальнолюдських цінностей, розвитку їх комунікабельності і конкурентоздатності, надає можливості у повній мірі реалізувати свій особистісний потенціал, як всередині, так і за межами власної країни.

Вказані обставини зумовлюють необхідність продовження наукових розробок зарубіжних та вітчизняних дослідників стосовно пошуків

сучасних технологічних і дієвих освітніх інструментів для ефективного формування належної толерантності підлітків, як складової їх міжкультурної компетентності.

Література:

1. Сухопара І.Г. Формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2016. 333 с.
2. Декларація принципів толерантності (проголошена та підписана 16 листопада 1995 року). Віче. 2002. №11. С. 12–13.
3. Дрозд О.В. Формування толерантності учнів 5-9 класів у поліетнічному середовищі позашкільного навчального закладу: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Миколаїв, 2015. 262 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с.
5. Вдович С.М. Розвиток ідеї гуманної педагогіки в Західній Україні: автореф. дис….канд.пед.наук: 13.00.01. К., 1998. 16с.
6. Калошин В.Ф., Безносюк О.О. Від авторитарності до співробітництва і толерантності. Педагогіка толерантності. 2001. №2. С.8–15.
7. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Луцьк, 2010. 20 с.
8. Смирнова Т. А. Толерантність у системі особистісних і професійно важливих якостей майбутнього вчителя музики. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харк. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Х., 2011. Вип. 40. Ч. 40. С. 41–53.
9. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2011. 212 с.
10. Чирва Я.О. Формування міжетнічної толерантності в іноземних студентів класичних університетів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Харків, 2018. 255 с.
11. Калашнік Н. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : дис. …канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2015. 335 с.
12. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 277 с.
13. Ананьїн В. О., Пучков О. О. Толерантність як умова формування сучасної української політичної нації. Гілея : науковий вісник : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. К., 2010. № 38. С. 279–285.
14. Березяк О. І. Толерантність як умова подолання несприйняття іншого. Вісник [Житомир. держ. ун-ту імені І. Франка]. 2007. № 34. С. 40–44.
15. Василець О. І. Питання про категоріальну визначеність поняття «толерантність». Вісник [Житомирського державного університету мені Івана Франка]. Філософські науки. 2007. Вип. 35. С. 20–22.
16. Капіднова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. К., 2015. 230 с.
17. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога : посібник. Київ, 2013. 150 с.
18. Сотер М.В. Формування готовності майбутніх інженерів-судномеханіків до міжкультурної комунікації: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, Тернопіль 2018. 297 с.

19. Deardorff D. K. Assessing Intercultural Competence. New Directions for Institutional Research. 2011. № 149. P. 65–79. DOI: https://doi.org/10.1002/ir.381

20. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. …д. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2021. 417 с.

21. Александрова О. С. Межі й антиподи толерантності як суперечливої суспільної цінності. Грані. 2011. № 1 (75). С. 54–59.

22. Cranston M. John Locke and the Case for Toleration. John Locke: A Letter Concerning Toleration in Focus / [eds. J. Horton, S. Mendus]. London ; N.Y. : Routledge, 1991. P. 38–46.

23. Бахов І.С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальн. закладі:дис.…канд.пед.наук:13.00.04.Київ, 2011.284с

24. Самойленко Н.Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. …д. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 458 с.

25. Радул С.Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2014. 252 с.

26. Костенко Д.В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців галузі «Інформаційні технології» в освітньому середовищі університету: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2021. 187 с.

27. Барбелко Н.С. Виховання міжкультурної толерантності студентів коледжів у процесі вивчення іноземної мови: дис. …канд. пед. наук : 13.00.07.Житомир,2015. 225 с.

28. Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context [Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy]. 2003. URL: https://rm.coe.int/declaration-by-theeuropean-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5 (дата звернення 13.10.2025).

References:

1. Sukhopara, I.H. (2016). Formuvannia tolerantnosti u molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnosti [Formation of tolerance in younger schoolchildren in extracurricular activities]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kyiv (in Ukrainian).

2. Deklaratsiia pryntsypiv tolerantnosti (proholoshena ta pidpysana 16 lystopada 1995 roku) (2002). [Declaration of the principles of tolerance (proclaimed and signed on November 16, 1995)]. Viche, 11, 12–13 (in Ukrainian).

3. Drozd, O.V. (2015). Formuvannia tolerantnosti uchniv 5-9 klasiv u polietnichnomu seredovyshchi pozashkilnoho navchalnoho zakladu [Formation of tolerance of students of grades 5-9 in the multi-ethnic environment of an extracurricular educational institution]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Mykolaiv (in Ukrainian).

4. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : Lybid (in Ukrainian).

5. Vdovych, S.M. (1998). Rozvytok idei humannoi pedahohiky v Zakhidnii Ukraini [Development of the idea of humane pedagogy in Western Ukraine]. Avtoreferat kandydats`koi dysertatsii [Abstract of thesis candidate`s dissertation]: Kyiv (in Ukrainian).

6. Kaloshyn, V.F., Beznosiuk, O.O. (2001). Vid avtorytarnosti do spivrobitnytstva i tolerantnosti [From authoritarianism to cooperation and tolerance]. Pedahohika tolerantnosti [Pedagogy of tolerance], 2, 8–15 (in Ukrainian).

7. Kykhtiuk, O. V. (2010). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia etnichnoi tolerantnosti u studentskoi molodi [Psychological features of the formation of ethnic tolerance in student youth]. Avtoreferat kandydats`koi dysertatsii [Abstract of thesis candidate`s dissertation]: Lutsk (in Ukrainian).

8. Smyrnova, T. A. (2011). Tolerantnist u systemi osobystisnykh i profesiino vazhlyvykh yakostei maibutnoho vchytelia muzyky [Tolerance in the system of personal and professionally important qualities of a future music teacher]. Pedahohika ta psykholohiia : zb. nauk. pr. Khark. nats. ped. un-tu imeni H. S. Skovorody [Pedagogy and psychology: collection of scientific works of Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda]. Kharkiv, 41–53 (in Ukrainian).

9. Varenko, T. K. (2011). Vykhovannia pedahohichnoi tolerantnosti maibutnikh uchyteliv na osnovi aksiolohichnoho pidkhodu [Education of pedagogical tolerance of future teachers based on an axiological approach]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kharkiv (in Ukrainian).

10. Chyrva, Ya.O. (2018). Formuvannia mizhetnichnoi tolerantnosti v inozemnykh studentiv klasychnykh universytetiv [Formation of interethnic tolerance in foreign students of classical universities]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kharkiv (in Ukrainian).

11. Kalashnik, N. V. (2015). Formuvannia mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u inozemnykh studentiv u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Formation of intercultural communicative competence in foreign students in higher medical educational institutions of Ukraine]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Vinnytsia (in Ukrainian).

12. Todortseva, Yu.V. (2004). Formuvannia tolerantnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of tolerance of future teachers in the process of professional training]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Odesa (in Ukrainian).

13. Ananin, V. O., Puchkov, O. O. (2010). Tolerantnist yak umova formuvannia suchasnoi ukrainskoi politychnoi natsii [Tolerance as a condition for the formation of a modern Ukrainian political nation]. Hileia : naukovyi visnyk : zb. nauk. pr. Nats. ped. un-tu imeni M. P. Drahomanova [Gileya: scientific bulletin: collection of scientific works of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov], 38, 279–285 (in Ukrainian).

14. Bereziak, O. I. (2007). Tolerantnist yak umova podolannia nespryiniattia inshoho [Tolerance as a condition for overcoming the rejection of others]. Visnyk Zhytomyr. derzh. un-tu imeni I. Franka [Bulletin Zhytomyr. State University named after I. Franko], 34, 40-44 (Ukr).

15. Vasylets, O. I. (2007). Pytannia pro katehorialnu vyznachenist poniattia «tolerantnist» [The question of the categorical definition of the concept of "tolerance"]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu meni Ivana Franka. Filosofski nauky [Bulletin of the Ivan Franko State University of Zhytomyr. Philosophical Sciences], 35, 20–22 (in Ukrainian).

16. Kapidinova, S. B. (2015). Tolerantnist yak chynnyk rozvytku kultury mizhetnichnykh vidnosyn studentiv [Tolerance as a factor in the development of the culture of interethnic relations of students]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kyiv (in Ukr).

17. Molchanova, A. O. (2013). Tolerantnist yak tsinnisna osnova profesiinoi diialnosti pedahoha [Tolerance as a value basis for the professional activity of a teacher]. Kyiv (in Ukrainian).

18. Soter, M.V. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh inzheneriv-sudnomekhanikiv do mizhkulturnoi komunikatsii [Formation of readiness of future ship mechanics engineers for intercultural communication]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kherson, Ternopil (in Ukrainian).

19. Deardorff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. New Directions for Institutional Research, 149, 65–79. DOI: https://doi.org/10.1002/ir.381

20. Pryshliak, O. Yu. (2021). Teoriia i metodyka formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Theory and methodology of forming intercultural competence of future specialists of socionomic professions]. Doktors`ka dysertatsiia [Doctor`s thesis]. Ternopil (in Ukrainian).

21. Aleksandrova, O. S. (2011). Mezhi y antypody tolerantnosti yak superechlyvoi suspilnoi tsinnosti [Limits and antipodes of tolerance as a controversial social value]. Hrani, 1 (75), 54–59.

22. Cranston, M. (1991). John Locke and the Case for Toleration. John Locke: A Letter Concerning Toleration in Focus / [eds. J. Horton, S. Mendus]. London ; N.Y. : Routledge.

23. Bakhov, I.S. (2011). Formuvannia profesiinoi mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Formation of professional intercultural competence of future translators in a higher educational institution]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kyiv (in Ukrainian).

24. Samoilenko N.B. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profiliu u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of formation of intercultural competence of future specialists of the humanitarian profile in higher pedagogical educational institutions]. Doktors`ka dysertatsiia [Doctor`s thesis]. Kyiv (in Ukrainian).

25. Radul, S.H. (2014). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy u protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of a future foreign language teacher in the process of professional training]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kirovohrad (in Ukrainian).

26. Kostenko, D.V. (2021). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv haluzi «Informatsiini tekhnolohii» v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of intercultural competence in future specialists in the field of "Information technologies" in the educational environment of the university]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Kyiv (in Ukrainian).

27. Barbelko, N.S. (2015). Vykhovannia mizhkulturnoi tolerantnosti studentiv koledzhiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Education of intercultural tolerance of college students in the process of studying a foreign language]. Kandydats`ka dysertatsiia [Candidate`s thesis]. Zhytomyr (in Ukrainian).

28. Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context [Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy]. 2003. Retrieved from: https://rm.coe.int/declaration-by-theeuropean-ministers-of-education-on-intercultural-ed/16807462b5

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:797.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1301-1308

Бондаренко Інга В'ячеславівна старша викладачка кафедри гуманітарних дисциплін, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія», http://orcid.org/0009-0005-8843-1407

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЛАВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ

Анотація. У дослідженні автором було проаналізовано важливість формування навичок плавання як невід'ємного компонента професійної компетентності майбутніх судноводіїв. Актуальність теми зумовлена необхідністю забезпечення безпеки судноплавства та підготовкою фахівців, здатних ефективно діяти в екстремальних умовах морського середовища. Була використана комплексна методологія, що включала теоретичний аналіз наукових джерел, педагогічні спостереження та аналіз навчальних програм профільних дисциплін, що дозволило ідентифікувати та систематизувати ключові проблеми і педагогічні умови. Виокремлено, що навички плавання для судноводіїв виходять за рамки загальної фізичної підготовки і є важливою компонентою безпеки та виживання. Здатність триматися на воді, надавати першу допомогу потопаючому, а також ефективно використовувати рятувальні засоби в умовах шторму чи аварії, є прямим показником їхньої професійної готовності.

Зазначено, що на шляху ефективного формування навичок плавання існує низка проблем. Серед них виділено: недостатню інтеграцію прикладного плавання у професійну підготовку; застарілу матеріально-технічну базу, нездатну імітувати морські умови; методичну невідповідність, психологічний бар'єр у здобувачів.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду, встановлено та обґрунтовано сім ключових педагогічних умов, необхідних для подолання цих проблем, зокрема професійно-прикладне моделювання навчання, застосування інноваційних тренажерних технологій, інтенсифікація практичних занять та їхня інтеграція в курси з безпеки, проблемно-ситуаційне навчання, психолого-педагогічний супровід, модульно-компетентнісний підхід до оцінювання, наскрізна реалізація принципів безпеки як фундаменту професії.

Обґрунтування цих умов забезпечує перехід від формального вивчення до практично-орієнтованої підготовки, що безпосередньо впливає на підвищення рівня безпеки судноплавства та конкурентоспроможності майбутніх судноводіїв.

Ключові слова: освітній процес, фізична культура, судноводії, майбутні фахівці, плавання, компетентності

Bondarenko Inha Viacheslavivna Senior Lecturer, Department of Humanities, Danube Institute, National University 'Odessa Maritime Academy', http://orcid.org/0009-0005-8843-1407

PROBLEMS AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SWIMMING SKILLS AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SHIP CAPTAINS

Abstract. In this study, the author analysed the importance of developing swimming skills as an integral component of the professional competence of future navigators. The relevance of the topic is determined by the need to ensure the safety of navigation and to train specialists capable of acting effectively in extreme conditions of the marine environment. A comprehensive methodology was used, including theoretical analysis of scientific sources, pedagogical observations and analysis of training programmes in relevant disciplines, which made it possible to identify and systematise key problems and pedagogical conditions. It was emphasised that swimming skills for ship captains go beyond general physical training and are an important component of safety and survival. The ability to stay afloat, provide first aid to a drowning person, and effectively use rescue equipment in stormy conditions or in an accident is a direct indicator of their professional readiness. It is noted that there are a number of problems on the path to effective swimming skills development. Among them are: insufficient integration of applied swimming into professional training; outdated material and technical base, unable to simulate sea conditions; methodological inconsistency, psychological barriers in applicants. As a result of pedagogical discourse based on the analysis of scientific sources and self-reflection on experience, seven key pedagogical conditions necessary to overcome these problems have been established and substantiated, in particular professional and applied modelling of learning, the use of innovative training technologies, the intensification of practical classes and their integration into safety courses, problem-based learning, psychological and pedagogical support, a modular competency-based approach to assessment, and the comprehensive implementation of safety principles as the foundation of the profession.

Justification of these conditions ensures the transition from formal study to practice-oriented training, which directly affects the improvement of the level of navigation safety and the competitiveness of future navigators.

Keywords: educational process, physical culture, navigators, future specialists, navigation, competencies

Постановка проблеми. У контексті динамічних глобальних змін та прискореного розвитку технологій, формування професійної компетентності у майбутніх фахівців, зокрема судноводіїв, є важливим завданням сучасної морської освіти. Актуальність цього процесу для морської галузі можна висвітлити через кілька ключових аспектів. Насамперед, це стосується забезпечення безпеки судноплавства, де висока кваліфікація екіпажу є основою для запобігання аварійним ситуаціям; відповідність ринку праці, оскільки міжнародні стандарти, зокрема Конвенція ПДНВ, вимагають від судноводіїв не лише теоретичних знань, але й практичних навичок виживання, до яких безпосередньо належить плавання. Крім того, наявність навичок плавання сприяє соціалізації та психологічній стійкості фахівця в умовах довготривалих рейсів, що підвищує загальну ефективність роботи екіпажу. Таким чином, формування навичок плавання є не просто додатковим елементом, а необхідним компонентом професійної компетентності майбутніх судноводіїв, що відповідає стратегічним інтересам морської держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошук шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі наразі є фокусом досліджень наукової спільноти, особливо з огляду на необхідність забезпечення галузі висококваліфікованими кадрами. У працях таких українських учених, як Л. Геганов, О. Гуренкова, В. Захарченко, Г. Іванов, Т. Мазур, М. Міюсов, Л. Пуховська, В. Радкевич, В. Чимшир, вивчаються питання навчання фахівців морського профілю. Одночасно науковий доробок інших дослідників (зокрема, А. Гайдаржи, М. Мусоріної, С. Сагіна, І. Сокол та ін.) відображає розробку педагогічного інструментарію для ефективного формування професійної компетентності майбутніх судноводіїв безпосередньо у процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета статті. Проаналізувати проблеми та виокремити педагогічні умови формування навичок плавання як компонента професійної компетентності майбутніх судноводіїв.

Методологія. Для розв'язання поставлених завдань була використана комплексна методологія дослідження, що включала такі основні методи: теоретичний аналіз наукових і літературних джерел, педагогічні спостереження за освітнім процесом, а також детальний аналіз силабусу

навчальної дисципліни «Фізичне виховання» Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія» [5].

Виклад основного матеріалу. Навчання у закладах вищої освіти – це важливий етап формування особистості майбутнього фахівця, його професійних умінь та навичок. Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій [7;6;2] свідчить про те, що необхідний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх судноводіїв є багатоаспектним конструктом, що виходить за межі лише технічних знань. У контексті морської справи, компетентність визначається низкою ключових характеристик. Серед них розглядають ефективне використання індивідуальних здібностей, яке дозволяє якісно здійснювати професійну діяльність навіть в екстремальних умовах. Це вимагає не лише володіння професійними знаннями, але й наявності практичних умінь та навичок, включно з навичками виживання на воді. Крім того, важливими характеристиками є гнучкість під час вирішення професійних проблем та здатність до співробітництва з колегами в умовах екіпажу. Це передбачає не лише технічну, але й соціально-комунікативну компетентність. Зрештою, професійна компетентність судноводія являє собою інтегроване сполучення знань, здібностей і стійких особистісних установок, які є оптимальними для виконання всіх професійних функцій у майбутній діяльності, включаючи забезпечення безпеки судноплавства та порятунок життя [2].

Професійна компетентність осмислюється науковцями [3;2] як комплексне педагогічне явище, що інтегрує цілий спектр індивідуальних якостей особистості разом із необхідними знаннями, уміннями і навичками, необхідними для ефективної реалізації професійних функцій. Зокрема, професійна компетентність майбутніх фахівців з управління судновими технічними системами і комплексами була потрактована автором дослідження [2] як «інтегрована характеристика». Вона охоплює не лише знання та навички, здобуті під час фахової підготовки, але й професійний досвід, який фахівець здатен активізувати за потреби для розв'язання непередбачуваних завдань у технічному обслуговуванні судна.

Навички плавання для судноводіїв виходять за рамки загальної фізичної підготовки і є важливою компонентою безпеки та виживання. Здатність триматися на воді, надавати першу допомогу потопаючому, а також ефективно використовувати рятувальні засоби в умовах шторму чи аварії, є прямим показником їхньої професійної готовності. Це не просто вміння, а сформована психомоторна навичка, яка має бути доведена до автоматизму.

Актуальність включення плавання до професійної компетентності підтверджується Міжнародною конвенцією ПДНВ (про підготовку й

дипломування моряків та несення вахти). Конвенція встановлює обов'язкові вимоги до навичок виживання та особистої безпеки на морі, що безпосередньо вимагає від майбутніх фахівців володіння прийомами плавання та порятунку. Таким чином, якісне формування цих навичок є умовою для дипломування та отримання дозволу на професійну діяльність.

Окрім фізичних аспектів, володіння навичками плавання сприяє формуванню психологічної стійкості і впевненості судноводія.

Усвідомлення здатності вижити у воді значно знижує рівень паніки в кризовій ситуації. Це дозволяє фахівцю зберігати ясність мислення, ефективно керувати екіпажем і приймати раціональні рішення, що є ключовим для успішного подолання надзвичайних ситуацій на морі.

Аналіз науково-методичної літератури [7;6;2;1] демонструє диверсифікацію поглядів дослідників щодо структури професійної компетентності майбутніх судноводіїв. Зокрема, у науковому дискурсі виокремлюють низку ключових компонентів, необхідних для ефективної діяльності, які включають: методичний, дослідницький, управлінський, інформаційний, комунікативний та освітній компоненти.

Низка науковців розглядає професійну компетентність майбутніх судноводіїв як складну, динамічну комбінацію інтелектуальних, практичних та особистісних характеристик. Ця компетентність охоплює не лише знання, уміння і практичні навички ефективної взаємодії, але й способи мислення, професійні, світоглядні, громадянські і вольові якості, а також морально-етичні цінності. Аналіз наукових джерел та власний педагогічний досвід дозволяє виокремити ключові проблеми, які ускладнюють ефективне формування навичок плавання як невід'ємного компонента професійної компетентності майбутніх судноводіїв:

1. Недостатня інтеграція у професійну підготовку, що є нормативно-правовою проблемою. Навички плавання часто розглядаються як загальна фізична підготовка, а не як важливий елемент професійної компетентності та безпеки судноплавства. Це призводить до мінімальної кількості навчальних годин, відведених на відпрацювання навичок виживання на воді, особливо в умовах, наближених до морських (наприклад, у холоді чи штормі), що вимагає перегляду навчальних планів відповідно до вимог Конвенції ПДНВ.

2. Застаріла матеріально-технічна база, що є організаційною проблемою. Значна частина освітніх закладів, що готують морських фахівців, має обмежений доступ до сучасних басейнів або спеціалізованих тренажерів, які б імітували умови відкритого моря (хвилювання, течії, використання рятувальних жилетів та гідрокостюмів). Це унеможливлює повноцінну практичну підготовку.

3. Невідповідність методик викладання, що є педагогічною проблемою. Традиційні методи навчання плаванню орієнтовані на спортивні досягнення, а не на прикладні навички виживання та рятування. Відсутність педагогічних методик, сфокусованих на формуванні психологічної стійкості і здатності до прийняття рішень у воді, знижує ефективність підготовки до реальних надзвичайних ситуацій.

4. Психологічний бар'єр та низька мотивація, що є психологічною проблемою. Частина здобувачів може мати водобоязнь (аквафобію) або низьку мотивацію, вважаючи, що сучасне судноводіння повністю виключає необхідність безпосереднього перебування у воді. Це вимагає впровадження спеціальних психологічних тренінгів і кейс-методу, що демонструє життєву важливість цих навичок.

Узагальнюючи вищезазначене, можна прийти до висновку, що створення ефективних педагогічних умов є ключовим для якісного формування навичок плавання як невід'ємного компонента професійної компетентності майбутніх судноводіїв.

Ці умови повинні бути спрямовані на подолання виявлених проблем та забезпечення готовності фахівців до виживання та порятунку в умовах морського середовища.

1. Професійно-прикладне моделювання навчання. Навчання має бути максимально наближене до реальних умов професійної діяльності. Це передбачає не лише освоєння базових технік плавання, а й відпрацювання навичок плавання в одязі, з використанням рятувальних жилетів та гідрокостюмів, а також транспортування потерпілого у воді.

2. Застосування інноваційних тренажерних технологій. Використання спеціалізованих басейнів і тренажерних комплексів, здатних імітувати хвилювання, течії та низькі температури води. Це дозволяє формувати стійкі навички в умовах, що імітують стресові морські ситуації.

3. Інтенсифікація практичних занять та їх інтеграція. Збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття з виживання, з їхньою обов'язковою інтеграцією в курси безпеки судноплавства та порятунку (наприклад, курси відповідно до вимог ПДНВ).

4. Проблемно-ситуаційне навчання (Кейс-метод). Регулярне розв'язання навчальних завдань, заснованих на реальних морських аваріях та випадках падіння за борт. Це розвиває критичне мислення, здатність до швидкого прийняття рішень і ефективної взаємодії в кризовій ситуації.

5. Психолого-педагогічний супровід. Включення елементів психологічної підготовки для подолання водобоязні (аквафобії) та формування психологічної стійкості до дії екстремальних факторів (холод, паніка, дезорієнтація).

6. Модульно-компетентнісний підхід до оцінювання. Впровадження системи оцінки, що вимірює не спортивні результати, а рівень сформованості професійно-прикладних навичок. Оцінювання повинно бути комплексним і включати демонстрацію вмінь зі самопорятунку та надання допомоги за встановлений час.

7. Наскрізна реалізація принципів безпеки. Постійне акцентування уваги на тому, що навички плавання є не додатковою, а фундаментальною умовою професійної безпеки, що підвищує мотивацію здобувачів до якісного засвоєння дисципліни.

Висновки. В результаті дослідження автором було встановлено, що навички плавання є не просто елементом загальної фізичної підготовки, а важливим компонентом професійної компетентності майбутніх судноводіїв, що безпосередньо впливає на безпеку судноплавства та здатність до виживання в екстремальних умовах. Було підтверджено, що актуальність цієї проблеми визначається як національними інтересами морської держави, так і суворими вимогами Міжнародної конвенції ПДНВ. Виявлено, що ефективне формування навичок плавання ускладнене низкою чинників, серед яких: недостатня інтеграція прикладних навичок виживання у навчальні плани, застаріла матеріально-технічна база для імітації морських умов, невідповідність методик викладання (орієнтація на спорт, а не на порятунок) та наявність психологічних бар'єрів у здобувачів.

Для подолання виявлених проблем теоретично обґрунтовані педагогічні умови, необхідні для якісної підготовки. До них належать: професійно-прикладне моделювання навчання (плавання в одязі, з рятувальними засобами), застосування інноваційних тренажерних технологій (імітація хвиль і холоду), проблемно-ситуаційне навчання (кейс-методи).

Таким чином, якісне формування навичок плавання як компонента професійної компетентності вимагає системної модернізації освітнього процесу та переорієнтації педагогічних методик від загальної фізичної підготовки до прикладного навчання виживанню в морському середовищі.

Це є необхідною передумовою для підвищення безпеки морського і внутрішнього водного транспорту.

Література

1. Бєлий С. П. Комунікативна компетентність як професійна складова сучасного тренера з плавання. *Наукові інновації та передові технології.* № 10(38). 2024. С. 532-541.https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10(38)-532-541.

2. Волошинов, С. А. Методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх морських фахівців. *Вісник КрНУ імені Михайла Остро-градського.* Випуск 5(118). 2019.

3. Караулова С. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. № 1. 2024. С.107-113.

4. Круцевич Т., Пангелова Н., Москаленко Н. Фізичне виховання в навчальних закладах: сучасний стан та реалії сьогодення. *Спортивний вісник Придніпров'я*. № 1. 2023. С. 67–77. https://doi. org/10.32540/2071-1476-2023-1-067.

5. Силабус навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія». 2025

6. Смирнова І.М., Мусоріна М.О., Мазур Т.М. Якість освіти фахівців морської галузі. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова.* Випуск CXLIX (149). 2020. С. 144-151. DOI : https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149. 2020. 17

7. Чимшир В. І., Даниленко О. Б., Шульга Ю. М. Безпека судноплавства на морському та внутрішньому водному транспорті як об'єкт наукових досліджень. *Водний транспорт. Збірник наукових праць Державного університету інфраструктури та технологій.* Київ : ДУІТ, № 2 (38). 2023. С. 231-240.

References

1. Bielyi S. P. (2024). Komunikatyvna kompetentnist yak profesiina skladova suchasnoho trenera z plavannia [Communicative competence as a professional component of a modern swimming coach]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii.* № 10(38). S. 532-541.https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-10(38)-532-541. [in Ukrainian]

2. Voloshynov S. A. (2019). Metodolohichni osnovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh morskykh fakhivtsiv [Methodological foundations for the formation of professional competence of future maritime specialists]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho.* Vypusk 5(118). [in Ukrainian]

3. Karaulova S. I. (2024). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu [Professional training of future specialists in physical education and sports]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. № 1. S.107-113. [in Ukrainian]

4. Krutsevych T., Panhelova N., Moskalenko N. (2023). Fizychne vykhovannia v navchalnykh zakladakh: suchasnyi stan ta realii sohodennia [Physical education in educational institutions: current state and realities]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*. № 1. S. 67–77. https://doi. org/10.32540/2071-1476-2023-1-067. [in Ukrainian]

5. Sylabus navchalnoi dystsypliny «Fizychne vykhovannia». Dunaiskyi instytut Natsionalnoho universytetu «Odeska morska akademiia» [Syllabus for the academic discipline 'Physical Education'. Danube Institute of the National University 'Odessa Maritime Academy']. (2025). [in Ukrainian]

6. Smyrnova I.M., Musorina M.O., Mazur T.M. (2020). Yakist osvity fakhivtsiv morskoi haluzi [Quality of education of specialists in the maritime industry]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Vypusk SXLIX (149). S. 144-151. DOI : https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149. 2020. 17[in Ukrainian]

7. Chymshyr V. I., Danylenko O. B., Shulha Yu. M. (2023). Bezpeka sudnoplavstva na morskomu ta vnutrishnomu vodnomu transporti yak obiekt naukovykh doslidzhen [Safety of navigation in maritime and inland water transport as an object of scientific research]. *Vodnyi transport. Zbirnyk naukovykh prats Derzhavnoho universytetu infrastruktury ta tekhnolohii*. Kyiv : DUIT, № 2 (38). S. 231-240. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1309-1319

Бондаренко Людмила Сергіївна викладач вищої категорії, вчитель методист математичних дисциплін, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», м. Балта, https//orcid.org/0009-0008-1254-1601

Бондаренко Василь Андрійович викладач вищої категорії, старший вчитель методист математичних дисциплін, Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», м. Балта, https//orcid.org/0009-0008-1254-1601

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. В статті схарактеризовано особливості формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Висвітлено сутність термінів «компетентність», «математична компетентність», «формування математичної компетентності», проаналізовано погляди науковців щодо змістових характеристик даних понять та їх особливостей; наголошується на необхідності ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності.

Виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний.

Схарактеризовано підходи (системний, діяльнісний) до формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виокремлено шляхи удосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: розширення знань про компетентність, математичну компетентність, формування математичної компетентності; активізація пошукової, навчально- та науково-дослідної діяльності з метою забезпечення глибокого і повного оволодіння обраною спеціальністю; побудова індивідуальної освітньої траєкторії, що передбачає здійснення, у майбутньому, професійної діяльності з урахуванням власних можливостей, потреб, методів її реалізації; набуття досвіду формування математичної компетентності під час проходження педагогічної практики у закладах освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасних умовах.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні стану формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: компетентність, математична компетентність, формування математичної компетентності, майбутні учителі початкових класів, професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, шляхи удосконалення процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Bondarenko Liudmyla Serhiivna lecturer of the highest category, teacher of mathematical disciplines, Municipal Institution "Balta Pedagogical Profesional College", Balta, https//orcid.org/0009-0008-1254-1601

Bondarenko Vasyl Andriyovych lecturer of the highest category, teacher of mathematical disciplines, Municipal Institution "Balta Pedagogical Profesional College", Balta, https//orcid.org/0009-0008-1254-1601

ON THE PROBLEM OF DEVELOPING MATHEMATICAL COMPETENCE IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The article describes the characteristics of developing mathematical competence in future primary school teachers.

It highlights the essence of the terms “competence,” “mathematical competence,” and “development of mathematical competence,” analyzes the views of scientists on the content characteristics of these concepts and their features, and emphasizes the need for effective training of future primary school teachers for professional activity.

The structural components of mathematical competence of future primary school teachers are identified and characterized: motivational-value, cognitive, activity-practical, reflective.

Approaches (systemic, activity-based) to the formation of mathematical competence of future primary school teachers are characterized.

Ways to improve the process of developing mathematical competence in future primary school teachers are identified: expanding knowledge about competence, mathematical competence, and the development of mathematical competence; intensifying research, educational, and scientific activities to ensure a deep and complete mastery of the chosen specialty; building an individual educational trajectory that provides for future professional activity taking into

account one's own capabilities, needs, and methods of implementation; gaining experience in the formation of mathematical competence during teaching practice in educational institutions.

The research materials can be used in the process of training future primary school teachers in modern conditions.

We see prospects for further scientific research in studying the state of the formation of mathematical competence of future primary school teachers.

Keywords: competence, mathematical competence, formation of mathematical competence, future primary school teachers, professional training of future primary school teachers, ways to improve the process of forming mathematical competence of future primary school teachers.

Постановка проблеми. До провідних завдань розвитку вітчизняної освіти належить підготовка компетентних, креативних, конкурентоспроможних педагогів. Як наголошується у концепції Нова українська школа, новий зміст освіти має бути заснований на формуванні компетентностей, зокрема, математичної, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві [1, с. 9]. На наш погляд, формувати компетентності у здобувачів освіти може лише успішний фахівець, з високим рівнем сформованості професійної компетентності, водночас, як засвідчують статистичні дані державної служби якості освіти України, у 2024 р. для участі у сертифікації педагогічних працівників зареєструвалися 506 учителів математики, з них успішно пройшли сертифікацію лише 150 осіб. Максимальну кількість балів за результатами вивчення практичного досвіду роботи (125 балів) отримали лише 5 учителів; серед вчителів початкових класів успішно пройшли сертифікацію 651 особа із 1423 зареєстрованих, а максимальну кількість балів набрали лише 34 особи [2].

Таким чином, зростає актуальність формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування вітчизняної системи освіти актуалізує проблему підготовки компетентного педагога в сучасних умовах. Змістова характеристика понять «компетентність», «формування компетентності», «компетентність вчителів початкових класів», «математична компетентність», особливості формування математичної, методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів досліджували Н. Бібік, О. Гавриленко, М. Головань, К. Гнезділова, Т. Зірочкіна, О. Кошелєв, С. Сисоєва, В. Чайченко, В. Яценко та ін. [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Наприклад, у наукових розвідках О. Гавриленко схарактеризовано особливості формування математичної компетентності майбутніх учителів математики засобами хмарних технологій; акцентується

увага на необхід-ності переосмислення ролі сучасних інформаційно-комунікаційних техно-логій (ІКТ), універсальних комп'ютерних математичних систем (КМС), що утворюють інформаційну інфраструктуру, та дозволяють ефективно вико-ристовувати на практиці дослідницький підхід для якісної професійної підготовки майбутніх учителів математики [4].

Дослідниці Т. Зірочкіна та К. Гнезділова аналізують проблему формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів та наголошують на необхідності використання технологій навчання, що моделюють зміст майбутньої професійної діяльності, допомагають включити студентів у освітній процес завдяки створенню проблемно-професійних ситуацій, проведенню рольових ігор, дебатів та дискусій, застосуванню інтерактивних технологій навчання, надавати можливість студентам самим розробити завдання проблемного характеру для самостійної роботи, змісту навчальних проєктів, лепбуків [6, с. 59].

Вчений О. Кошелєв досліджує формування математичної компетентності майбутніх учителів у дослідницькій діяльності зазначає, що рівень математичної компетентності підвищується під час включення студентів у дослідницьку діяльність, що може здійснюватися в таких формах: індивідуальні (підготовка рефератів, повідомлень, доповідей для виступу на лекційних, семінарських і практичних заняттях), групові (студентські наукові співтовариства, проблемні групи, наукові семінари), масові (асамблеї, конгреси, конференції, симпозіуми, форуми та ін.) [7].

Однак, виникає потреба дослідження особливостей формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – проаналізувати особливості формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та запропонувати шляхи удосконалення даного процесу.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», дефініцією «компетентність» потрактовано як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [9, с. 3]. Аналіз поглядів науковців (Н. Бібік, Н. Варга, М. Головань, Н. Листопад, І. Солошич, С. Толочко та ін.) щодо визначення терміну «компетентність», свідчить, що таке поняття розглядається як «властивість», «якість особистості», «інтегративне утворення», «уміння», «риса», «ознака особистості»; найбільш доречним вважаємо розуміння компетентності як «здатності особистості», яку можна використовувати у життєдіяльності, в реальних ситуаціях.

Експерти країн Європейського Союзу трактують поняття компетентності як здатності застосовувати знань та умінь, що забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях [10]. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, фахівці пропонують виокремити у даному понятті такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення. Розробники проєкту Тюнінг Європейської Комісії компетентність розглядають як «динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання за освітньою програмою; набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності» [10].

У працях Н. Бібік [3, с. 1–4] стверджується, що професійна компетентність є інтегрованою характеристикою, універсальним мета-рівнем, який являє собою соціально визначений освітній результат, зумовлений вимогами до оволодіння системою знань, набуття досвіду, формування професійних навичок.

Науковець М. Головань характеризує «компетенцію» як різноманіття знань, умінь, особистісних якостей, властивостей, яким повинна володіти людина у відповідності із своїм місцем у соціальній та професійній дійсності. Компетентними фахівцями стають у процесі освоєння тих чи інших конкретно-змістових компетенцій. У цьому ракурсі компетентність позначає актуальний рівень оволодіння наперед висунутих до особи вимог у навчальній чи виробничій сфері. За такого підходу стає зрозумілим відмінність між цими поняттями: компетенція – це бажані риси чи характеристики людини як особистості, котрі задаються зовнішнім оточенням (освітньою системою, ринком праці, соціокультурним контекстом тощо), що формуються у процесі цілеспрямованої підготовки, інтегральним виявом якої є досягнутий рівень компетентності. Тобто, термін «компетентність» вказує на відповідність реального і необхідного в особистості фахівця, на ступінь освоєння особистістю змісту компетенцій, тобто це, перш за все, якісний показник.

Тому, математична компетентність характеризує наскільки учень володіє математичними знаннями, уміннями, досвідом математичної діяльності, здатностями та особистісними якостями у межах, означених компетенцією [5, с. 37].

Вчений І. Зіненко визначає математичну компетентність вчителя математики як «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати

математичну, зокрема, комп'ютерну модель, досліджувати її методами математики з використанням сучасних ІКТ, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибки обчислень» [11, с. 15].

Імпонує точка зору Г. Коберник, котра тлумачить сутність математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як динамічну якість особистості, що поєднує математичні знання, уміння, досвід та його здібності, які забезпечують успішне навчання учнів молодшого шкільного віку математиці та розв'язання різноманітних життєвих і професійних проблем, що потребують застосування математики організаціях.

Науковиця стверджує, що особливе місце у формуванні математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи належить мотивації до навчальної діяльності з математики, самостійний пошук необхідних знань, перенесення відомих способів математичної діяльності в нові, нестандартні ситуації, прояв активності судження, критичності мислення, гнучкість методу, прогнозування власної діяльності [12, с. 156].

Наголошуючи на значущості математичної компетентності, автори посібника «Нова українська школа: порадник для вчителя» проаналізували потенціал математичної освітньої галузі щодо формування ключових компетентностей:

– компетентність спілкування державною мовою – *уміння*, що виробляється в процесі вивчення математики, лаконічно та зрозуміло сформулювати думку, аргументовано, доводити правильність тверджень;

– компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з іноземної мови;

– компетентність у природничих науках і технологіях – моделювання процесів, що відбуваються в навколишньому світі;

– інформаційно-цифрова компетентність – здатності діяти за алгоритмом та складати алгоритми;

– компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки;

– компетентність ініціативності і підприємливості – здійснювати раціональний вибір;

– соціальній та громадянській компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язувати задачі соціального змісту;

– обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки;

– екологічна грамотність і організації здорового життя – ощадливо використовувати природні ресурси [14, с. 15].

До структурних компонентів математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, на наш погляд, належать: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент трактуємо як сукупність мотивів, ставлень, інтересів, поглядів, намірів, орієнтацій в математичній галузі; усвідомлення потреби вивчення математики, визнання її значущості в суспільстві; мотивація до професійного саморозвитку та самовдосконалення в аспекті формування математичної компетентності; наявність інтересу до теоретичних засад математики та застосування набутих знань у професійній діяльності.

Когнітивний компонент включає сукупність ґрунтовних математичних знань теоретичного та практичного спрямування, зорієнтовані на розвивальний характер діяльності та логічне мислення учнів початкової школи, повнота теоретичних знань і практичних умінь з математики; системність та усвідомленість знань з математики.

Діяльнісно-практичний компонент містить специфічний комплекс умінь, навичок, способів та досвіду діяльності у математичній галузі та їх використання у освітньому процесі; уміння використовувати математичні знання в нестандартних професійних ситуаціях; викладання, засноване на сучасних методах навчання математики, володіння математичною термінологією – грамотне використання основних математичних категорій.

Рефлексивний компонент включає процеси осмислення, самоаналіз і самооцінювання власної математичної діяльності з метою її саморегуляції та вдосконалення.

Науковці К. Гнезділова та Т. Зорочкіна зазначають, що методико-математична підготовка майбутніх учителів початкових класів – це процес формування методико-математичної компетентності, де результатом є набуття майбутніми учителями професійно зорієнтованих математичних знань, умінь і навичок для успішного вирішення професійних завдань у процесі навчання математики молодших школярі у початковій школі.

Дослідники Н. Євтихова, А. Вагіс формування математичної компетентності у майбутніх педагогів початкової ланки освіти розглядають у наступних площинах: формування наукового стилю мислення та світогляду за рахунок теоретичних математичних знань; формування цілісного, узагальненого сприйняття математичних знань за рахунок демонстрації тісного зв’язку математики з іншими науками, повсякденним життям; формування і розвиток умінь практичного використання засвоєних знань та набутих навичок; формування навичок науково-математичної діяльності, використання математичних знань у нестандартних задачах прикладного характеру [15].

Формування математичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у педагогічних закладах вищої освіти передбачає реалізацію шляхів удосконалення даного процесу: розширення знань про компетентність, математичну компетентність, формування математичної компетентності, що виступає не лише цінністю, але й невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності, активізація пошукової, навчально- та науково-дослідної діяльності з метою забезпечення глибокого і повного оволодіння обраною спеціальністю; побудова індивідуальної освітньої траєкторії, що передбачає здійснення, у майбутньому, професійної діяльності з урахуванням власних можливостей, потреб, методів її реалізації, тобто індивідуального темпу, рівня, термінів здійснення, плану виконання, способів оприлюднення та впровадження отриманих результатів роботи; залучення майбутніх вчителів до активної участі у науково-дослідній діяльності кафедр та факультетів університету у складі науково-дослідних центрів та лабораторій, наукових проблемних груп, наукових гуртків, шкіл на засадах командної взаємодії та партнерської діяльності).

Формування математичної компетентності – це не самостійний і відокремлений процес, а компонент цілісного освітнього процесу, що має реалізовуватися систематично та послідовно.

Важливими положеннями системного підходу щодо формування математичної компетентності є функціональний характер цієї системи, наявність системоутворюючих чинників, ідея професійної спрямованості усієї освітньої та науково-дослідної діяльності з дисциплін, що вивчаються, оскільки процес формування математичної компетентності суб'єктивний та індивідуальний.

Діяльнісний підхід передбачає формування математичної компетентності завдяки залученню майбутніх вчителів до свідомої, самостійної професійної діяльності, у якій вони розглядалися нами як суб'єкти такої діяльності: вивчення здобувачами освіти низки дисциплін («Інноваційні технології навчання», «Виробнича практика (асистент вчителя)», «Дидактика початкової освіти», «Основи педагогічної майстерності», «Курсова робота з педагогіки та методик початкової освіти», «Методика навчання математики», «Технології навчання математичної освітньої галузі», «Якість освіти та освітні вимірювання», «Цифровізація освіти: технології та платформи» та ін.); у процесі викладання таких обов'язкових та вибіркових компонентів доречно використовувати різноманітні форми та методи: мультимедійні, дистанційні лекції, лекцію-візуалізацію, лекцію-пресконференцію, метод проєктів, мозковий штурм, розв'язування ситуацій, метод «Прес», вебінари, науково-практичні студентські конференції та ін.

Необхідним є участь майбутніх вчителів у організації і проведенні наукових олімпіад, конкурсів наукових робіт, вебінарів, семінарів, конференцій; написанні есе, рефератів, виконанні завдань, що містять елементи наукових досліджень; участь в роботі студентських наукових гуртків, лабораторій, центрів університету; конкурсі наукових грантів на університетському, регіональному, всеукраїнському, міжнародному рівнях; підготовці та захисті випускних кваліфікаційних робіт, що пов'язані з проблематикою наукових досліджень випускових кафедр університету, науково-дослідних підрозділів університету, факультетів, інститутів; публікація та рецензування тез і статей та ін. Адже, дослідницька робота майбутніх учителів розширює їх кругозір, дає можливість самостійно будувати власну діяльність, самостійну траєкторію професійної підготовки; спонукає і мотивує до самостійної роботи, наполегливості у досягненні поставлених цілей, викликає пізнавальний інтерес, сприяє до активності, самовизначення, самореалізації й особистої відповідальності; загалом, сприяє формуванню особистості майбутнього спеціаліста, дає змогу спрогнозувати професійний розвиток на основі персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації, самореалізації та інших механізмів саморозвитку.

Висновки. Таким чином, процес формування математичної компетентності має охоплювати теоретичну, практичну та особистісну підготовку майбутнього вчителя початкових класів, здійснюватися на засадах системного та діяльнісного підходів.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасних умовах.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні стану сформованості математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Література:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти *Освіта України*. Київ, 2016. 23 серпня. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Державна служба якості освіти України. URL: https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikaciji-2024/

3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти.* Науково-методичний збірник. Тростянець, 2012. Випуск 20. С. 22–29.

4. Гавриленко О. А. Формування математичної компетентності майбутніх учителів математики засобами хмарних технологій. *Вісник Черкаського університету*. 2017. Вип. 16. С. 40–46.

5. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. 2014. № 1. С. 35–39.

6. Зорочкіна Т. С., Гнезділова К. М. Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Академічні студії. Серія педагогіка.* Вип. 3 2022. С. 59–63.

7. Кошелєв О. Формування математичної компетенності майбутніх учителів початкової школи в дослідницькій діяльності. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип 8. Словянськ 2018. С. 100–108.

8. Чайченко В. Ф. Сучасні тенденції методико-математичної підготовки майбутніх вчителів нової української школи. *Освітньо-науковий простір.* 2022. Вип. 3 С. 115–122.

9. Закон України Про вищу освіту URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

10. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. 2002. *The Information network on Education in Europe*. P. 13–14.

11. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2009. № 2. С. 165–174.

12. Коберник Г. І. Формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *«Věda a perspektivy».* № 11(30) Praha, České republika. 2023. С. 156-169. URL:

13. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.

14. Нова українська школа: порадник для вчителя / під ред. Н. М. Бібік. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.

15. Онопрієнко О. В., Листопад Н. П., Скворцова С. О. Компетентнісний підхід до навчання математики. Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. 128 с.

References:

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian school. Conceptual framework for reforming secondary education]. (2016) *Osvita Ukrainy*. Kyiv, 23 serpnia. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf [in Ukrainian].

2. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. URL: https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikaciji-2024/ [in Ukrainian].

3. Bibik, N. M. (2012). Kompetentnist i kompetentsii u rezultatakh pochatkovoi osvity. [Competence and competencies in the results of primary education]. *Formuvannia kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei molodshykh shkoliariv: teoretychni aspekty*. Naukovo-metodychnyi zbirnyk. Trostianets, i*ssue* 20. 22–29. [in Ukrainian].

4. Havrylenko, O. A. (2017). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv matematyky zasobamy khmarnykh tekhnolohii. [Developing the mathematical competence of future mathematics teachers using cloud technologies]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu.* issue. 16. 40–46. [in Ukrainian].

5. Holovan, M. S. (2014). Matematychna kompetentnist: sutnist ta struktura. [Mathematical competence: essence and structure]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu.* 1. 35–39. [in Ukrainian].

6. Zorochkina, T. S., Hnezdilova, K. M. (2022). Formuvannia metodyko-matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly. [Developing methodological and mathematical competence in future primary school teachers.]. *Akademichni studii. Seriia pedahohika.* issue. 3. 59–63. [in Ukrainian].

7. Kosheliev, O. (2018). Formuvannia matematychnoi kompetennosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v doslidnytskii diialnosti. [Developing the mathematical competence of future primary school teachers in research activities]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty.* issue. 8. 100–108. [in Ukrainian].

8. Chaichenko, V. F. (2022). Suchasni tendentsii metodyko-matematychnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv novoi ukrainskoi shkoly [Current Trends in Methodological and Mathematical Training of Future Teachers of the New Ukrainian School]. *Osvitno-naukovyi prostir*. i*ssue* 3. 115–122. [in Ukrainian].

9. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On High Education”] URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

10. Key Competencies. (2002). A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. *The Information network on Education in Europe*. P. 13–14. [in English].

11. Zinenko, I. M. (2009). Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku. [Determination of the structure of mathematical competence of high school students]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii,* № 2. 165–174. [in Ukrainian].

12. Kobernyk, H. I. (2023). Formuvannia matematychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. *Věda a perspektivy»* № 11(30) Praha, České republika. 156–169. [in Ukrainian].

13. Rakov, S. A. (2005). Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT : [Mathematical education: a competency-based approach using ICT]. monohrafiia. Kharkiv : Fakt, 360 s. [in Ukrainian].

14. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a teacher's guide]. (2017). N. M. Bibik (Ed.). Kyiv: Pleiady, 2017. 206 s. [in Ukrainian].

15. Onopriienko, O. V., Lystopad, N. P., Skvortsova, S. O. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid do navchannia matematyky. [A competent approach to teaching mathematics]. Kyiv : *Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoi osvity,* 128 s. [in Ukrainian].

УДК 911.5:[373.5.091.33.016:004.7/.9]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1320-1330

Буряник Олеся Олексіївна кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівський національний університет імені Івана Франка, https://orcid.org/0000-0003-1596-0461

Станкевич Ольга Петрівна магістр кафедри геоекології і фізичної географії, Львівський національний університет імені Івана Франка, https://orcid.org/0009-0008-7165-530X

Карабінюк Микола Миколайович кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії та раціонального природокористування, ДВНЗ "Ужгородський національний університет", http://orcid.org/0000-0001-9852-7692

Костів Людмила Ярославівна кандидат географічних наук, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівський національний університет імені Івана Франка, https://orcid.org/0009-0002-3080-3958

Тиханович Євген Євгенійович PhD, доцент кафедри геоекології і фізичної географії, Львівський національний університет імені Івана Франка, https://orcid.org/0000-0003-1598-3719

ГЕОІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛАНДШАФТОЗНАВЧОЇ ТЕМАТИКИ У ШКІЛЬНІЙ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті досліджено потенціал використання геоінформаційних технологій (ГІТ) у процесі викладання ландшафтознавства в загальноосвітніх навчальних закладах. Ландшафтознавча тематика є важливою складовою шкільного курсу географії, однак її засвоєння часто ускладнюється абстрактністю понять, недостатньою кількістю наочних матеріалів та обмеженими можливостями для практичного застосування знань.

У цьому контексті геоінформаційні технології виступають як ефективний інструмент, що дозволяє візуалізувати складні просторові процеси, моделювати зміни ландшафтів та здійснювати інтерактивний аналіз географічних даних. Геоінформаційні технології забезпечують учням

доступ до цифрових карт, супутникових знімків, геопросторових баз даних, що сприяє формуванню цілісного уявлення про структуру, функціонування та динаміку ландшафтних комплексів. Зокрема, використання дистанційного зондування Землі дозволяє виявляти зміни, спричинені природними чинниками (кліматичні зміни, стихійні явища) та антропогенним впливом (урбанізація, вирубка лісів). Це робить навчальний процес більш актуальним, науково обґрунтованим і наближеним до реальних викликів сучасності. Інтеграція геоінформаційних технологій у шкільну географічну освіту сприяє розвитку критичного мислення, навичок роботи з цифровими інструментами, формуванню екологічної свідомості та здатності учнів приймати обґрунтовані рішення щодо збереження природного середовища. Запропоновані підходи до використання геоінформаційних технологій у викладанні ландшафтознавства можуть стати основою для оновлення змісту географічної освіти, підвищення її практичної спрямованості та відповідності сучасним освітнім стандартам.

Окрім запропонованих геоінформаційних ресурсів, які варто використовувати при вивченні ландшафтознавчих тематик у шкільній географії, представлені результати опитування, щодо готовності використання геоінформаційних систем як вчителями так і учнями. Результати анкетування свідчать про високий потенціал геоінформа-ційних технологій як інструменту для покращення якості викладання географії, зокрема ландшафтознавчих тем. Учні відзначають, що використ-тання ГІТ робить навчальний процес більш цікавим, інтерактивним і наочним, що позитивно впливає на їхню мотивацію та навчальні досягнення.

Ключові слова: геоінформаційні технології, ландшафтознавство, шкільна географія, методичні рекомендації, інтерактивне навчання, критичне мислення, дидактичні матеріали.

Burianyk Olesya Oleksiivna Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Geoecology and Physical Geography, Ivan Franko Lviv National University**,** https://orcid.org/0000-0003-1596-0461

Stankevych Olha Petrivna Master of the Department of Geoecology and Physical Geography, Ivan Franko Lviv National University, https://orcid.org/0009-0008-7165-530X)

Karabiniuk Mykolai Mykolayovych Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Geography and Rational Environmental Management, Uzhhorod National University, http://orcid.org/0000-0001-9852-7692

Kostiv Liudmyla Yaroslavivna Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor of the Department of Geoecology and Physical Geography, Ivan Franko Lviv National University**,** https://orcid.org/0009-0002-3080-3958

Tykhanovych Yevhen Yevheniyovych PhD, Associate Professor, Department of Geoecology and Physical Geography, Ivan Franko National University of Lviv, https://orcid.org/0000-0003-1598-3719

GEOGRAPHIC INFORMATION TECHNOLOGIES FOR TEACHING LANDSCAPE STUDIES IN SCHOOL GEOGRAPHY

Abstract. This article explores the potential of using geoinformation technologies (GIT) in teaching landscape science in general secondary education institutions. Landscape-related topics are an essential part of the school geography curriculum; however, their assimilation is often complicated by the abstract nature of concepts, a lack of visual materials, and limited opportunities for practical application. In this context, geoinformation technologies serve as an effective tool for visualizing complex spatial processes, modeling landscape changes, and conducting interactive analysis of geographic data.

Geoinformation technologies provides students with access to digital maps, satellite imagery, and geospatial databases, contributing to a comprehensive understanding of the structure, functioning, and dynamics of landscape complexes.

In particular, the use of remote sensing enables the identification of changes caused by natural factors (climate change, extreme events) and anthropogenic impacts (urbanization, deforestation). This makes the learning process more relevant, scientifically grounded, and aligned with real-world challenges. Integrating geoinformation technologies into school geography education promotes the development of critical thinking, digital literacy, ecological awareness, and the ability to make informed decisions regarding environmental conservation.

The proposed approaches to using GIT in teaching landscape science can serve as a foundation for updating the content of geographic education, enhancing its practical orientation, and aligning it with modern educational standards. In addition to recommended geoinformation resources for studying landscape topics in school geography, the article presents survey results on the readiness of both teachers and students to use geoinformation systems.

Survey findings indicate a high potential of GIT as a tool for improving the quality of geography education, particularly in landscape-related topics. Students note that the use of GIT makes the learning process more engaging, interactive,

and visually rich, which positively influences their motivation and academic performance.

Keywords: geoinformation technologies, landscape science, school geography, methodological recommendations, interactive learning, critical thinking, didactic materials.

Постановка проблеми. Геоінформаційні технології (ГІТ) є сучасним інструментом, що дозволяє ефективно збирати, аналізувати, зберігати та візуалізувати просторові дані.

Вони базуються на використанні спеціальних програмних та апаратних засобів, які дають змогу працювати з географічною інформацією на різних рівнях деталізації.

Актуальність дослідження геоінформаційних технологій (ГІТ) у навчанні ландшафто-знавчої тематики для шкільної географії обумовлена кількома факторами.

По-перше, у сучасному світі, що швидко змінюється, виникає потреба в нових підходах до навчання, які б відповідали викликам глобалізації, урбанізації та змін клімату, ГІТ надають унікальні можливості для інтерактивного та ефективного вивчення географічних явищ і процесів, що відбуваються в природі.

По-друге, впровадження ГІТ у навчальний процес відповідає сучасним вимогам до освіти, які передбачають інтеграцію технологій у викладання. Це дозволяє учням розвивати критичне мислення, аналітичні навички та здатність працювати з великими обсягами даних, що є надзвичайно важливими в умовах інформаційного суспільства.

По-третє, ландшафтознавство, як інтегрована наука, охоплює багато аспектів природничих і соціальних дисциплін, що робить його навчання важливим для формування цілісного світогляду учнів. Використання ГІТ дозволяє візуалізувати та аналізувати складні ландшафтні системи, що сприяє глибшому розумінню учнями зв'язків між природою і суспільством.

Крім того, з огляду на необхідність підготовки кваліфікованих кадрів для роботи з ГІТ, дослідження в цій сфері сприятиме формуванню нового покоління фахівців, які зможуть ефективно використовувати ці технології у профе-сійній діяльності.

Дослідження підтверджує, що впровадження ГІТ сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку просторових та аналітичних навичок і підвищенню інтересу до географії.

Дослідженнями використання ГІТ технологій у ландшафтознавчій тематиці шкільної географії займалися як вітчизняні так і закордонні практики [1; 2; 3; 4; 5; 6]. У роботах висвітлено історію впровадження ГІС у

шкільній географії, здійснено порівняння українського і зарубіжного досвіду.

Метою статті є вивчення можливостей та ефективності використання геоінформаційних технологій для навчання ландшафтознавчої тематики в шкільній географії, а також розробка рекомендацій щодо їх впровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Ефективне вивчення ландшафтознавства потребує використання різноманітних навчальних матеріалів і ресурсів, що сприяють активному засвоєнню знань учнями, геоінформаційні технології надають нові можливості для створення і впровадження таких ресурсів у навчальний процес.

Важливими інструментами стають електронні матеріали, картографічні дані, інфографіка та візуалізації, які дозволяють учням проводити самостійний аналіз і дослідження, надаючи доступ до актуальних даних про природні та антропогенні ландшафти.

Сучасні інформаційні технології активно проникають у наше повсякденне життя, змінюючи наше сприйняття світу. У зв'язку з швидким розвитком науки і техніки значні зміни відбуваються в освітніх системах, як в Україні, так і у світі. [6].

Слід підкреслити, що впровадження нових технологій в освітній процес є важливим елементом покращення якості освіти. Використовуючи комплексний підхід, заснований на проблемному навчанні та міжпредметній інтеграції, доцільно застосовувати сучасні освітні технології, зокрема імерсивні, на уроках природничих дисциплін.

У процесі викладання географії з ландшафтознавчою тематикою важливу роль відіграють дидактичні матеріали, що базуються на використанні геоінформаційних технологій і картографічних ресурсів. Ці ресурси сприяють поглибленню розуміння ландшафтних процесів, дозволяючи учням досліджувати різні аспекти земної поверхні за допомогою сучасних інструментів.

Нижче наведено огляд декількох ключових ресурсів, які можуть бути використані для інтеграції ГІС-технологій у навчальний процес з ландшафто-знавства. Bing Maps від Microsoft (див. рис. 1) є одним із найпотужніших інструментів для візуалізації ландшафтів у шкільному курсі географії. Ця карта дозволяє учням отримувати доступ до функцій пошуку місць, маршрутизації та панорам вулиць, що значно полегшує вивчення фізичних характеристик ландшафтів і взаємозв'язків між різними елементами ландшафту. Зокрема, функція панорами вулиць надає можливість учням здійснювати «віртуальні подорожі» через місцевості, досліджуючи структури міських і сільських ландшафтів.

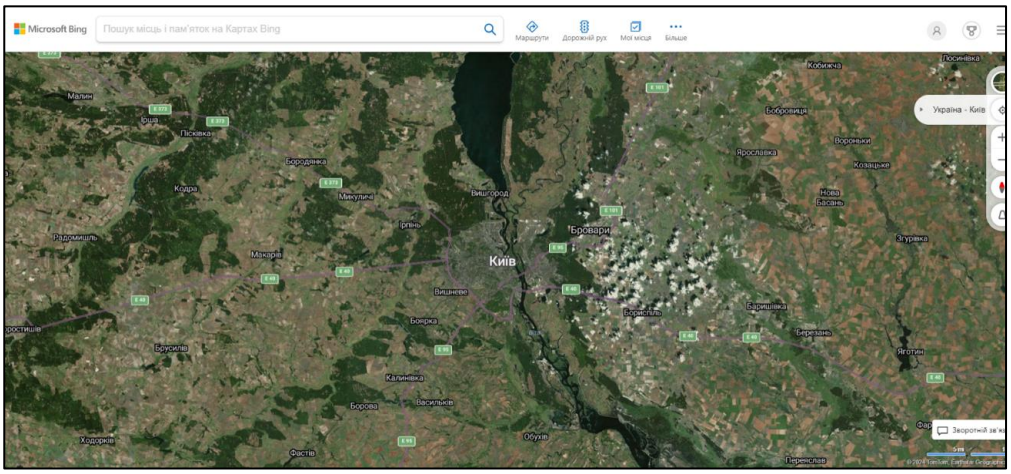


Рис. 1. Скріншот інтерфейса Bing Maps [7]

Ресурс USGS EarthExplorer (див. рис. 2), що надається Геологічною службою США, забезпечує доступ до великого архіву супутникових знімків і аерофотознімків. Ці знімки можна використовувати як дидактичний матеріал для аналізу змін ландшафтів у часі, моніторингу природних явищ, таких як ерозія, осадження чи зміна річкових систем. Супутникові дані дозволяють учням розуміти вплив людської діяльності на природні ландшафти, що є важливим компонентом сучасного ландшафтознавства.

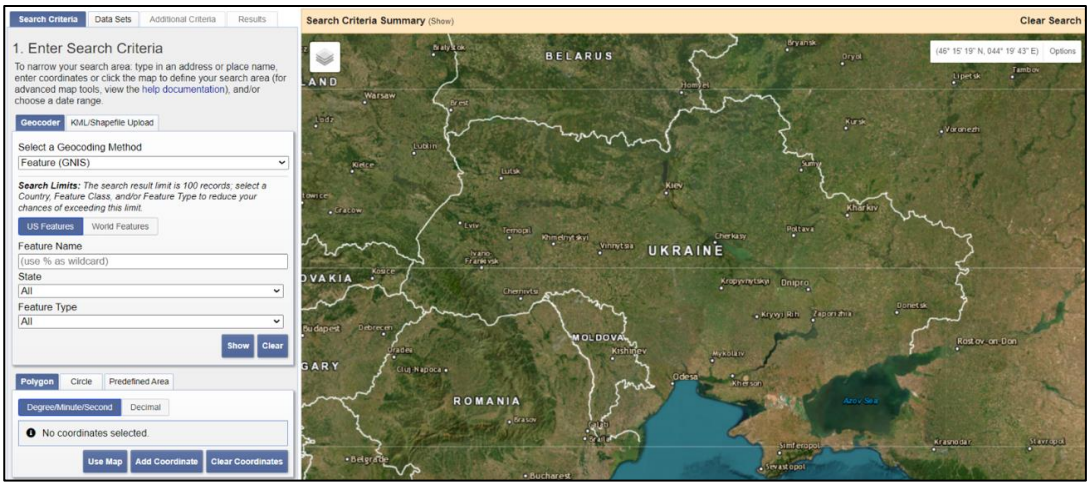


Рис. 2. Скріншот інтерфейса USGS EarthExplorer [10]

Проект OneGeology (див. рис. 3) спрямований на створення глобальної геологічної карти, яка надає уніфіковану інформацію про структуру земної кори різних регіонів. На уроках географії цей ресурс можна використовувати для ознайомлення учнів із геологічною будовою Землі, зокрема з процесами утворення ландшафтів і впливом геологічних чинників на формування поверхні.

OneGeology дозволяє інтерактивно вивчати регіональні та глобальні особливості ландшафтів, що робить навчання більш динамічним та цікавим.

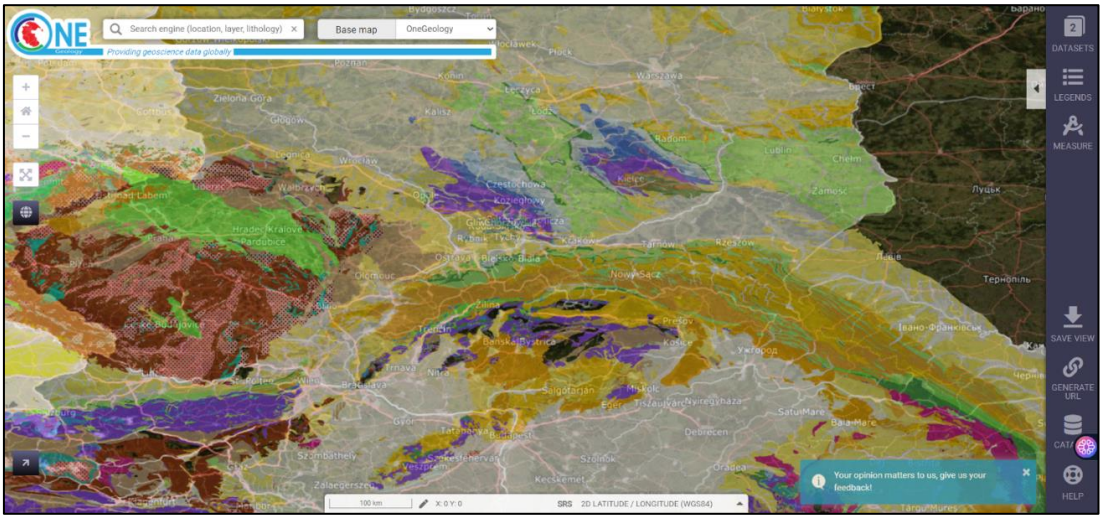


Рис. 3. Скріншот інтерфейса OneGeology [9]

Інструмент Global Surface Water Explorer (див. рис. 4) дозволяє досліджувати і завантажувати дані про поверхневі води на Землі. Цей ресурс є цінним дидактичним матеріалом для вивчення водних ландшафтів, таких як річкові системи, озера та болота. Використання цих даних на уроках допоможе учням краще розуміти динаміку водних ресурсів та їхній вплив на формування ландшафтів. Крім того, цей інструмент сприяє усвідомленню важливості збереження водних екосистем і їхньої ролі в сталому розвитку.

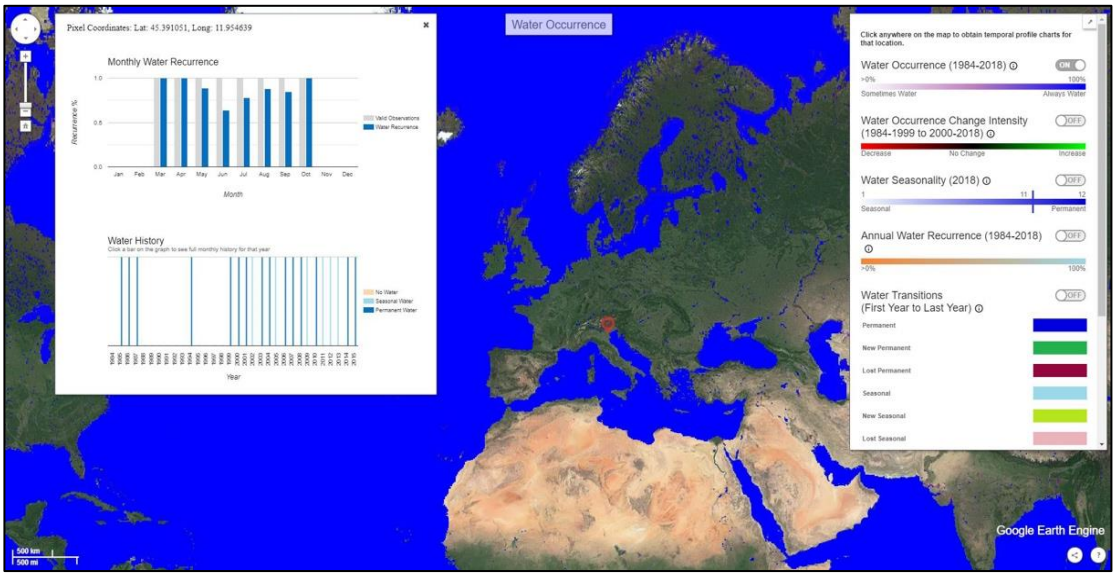


Рис. 4. Скріншот інтерфейса Global Surface Water Explorer [8]

Таким чином, використання сучасних геоінформаційних технологій у навчанні ландшафтознавства надає учням унікальну можливість поглиблено досліджувати ландшафти, аналізувати зміни у їхній структурі та розуміти взаємозв'язки між природними процесами. Використання ресурсів, таких як Bing Maps, USGS EarthExplorer, OneGeology, British Geological Survey, Global Surface Water Explorer і World Bank Open Data, дозволяє створити інтерактивні та інноваційні уроки, що сприяють активному залученню учнів до навчального процесу та розвитку їхніх дослідницьких навичок. Вивчення геоінформаційних систем є важливим аспектом сучасної географічної освіти, особливо у темах, пов'язаних з ландшафтознавством. Вивчення відгуків учнів і вчителів щодо використання ГІТ у навчальному процесі є важливим аспектом оцінки їхньої ефективності та впливу на освітній процес. Розуміння думок і переживань основних учасників освітнього процесу дозволяє глибше оцінити не лише переваги, а й можливі труднощі, пов'язані з інтеграцією ГІТ у викладання ландшафтознавства.

У процесі дослідження було проведено анкетування, в якому взяли участь 49 учнів закладів загальної середньої освіти. Зібрані емпіричні дані стали основою для оцінювання ефективності застосування геоінформаційних технологій (ГІТ) у шкільному курсі географії. Особливу увагу приділено аналізу впливу використання ГІТ на якість сприйняття та засвоєння навчального матеріалу учнями. Більшість учнів (45 із 49) зазначили, що ГІТ активно використовуються на уроках географії, що свідчить про високий рівень впровадження цих технологій у навчальний процес. Лише 3 учні вказали, що ГІТ використовується інколи, і лише 1 учень відповів, що не стикався з ГІТ. Це підтверджує загальну тенденцію до активного застосування ГІТ у шкільній освіті, хоча залишаються окремі. Усі опитані учні погодились, що використання ГІС допомагає краще розуміти географічні явища та поняття

На основі отриманих даних, можна зробити висновок, що найбільш поширеним застосуванням ГІТ серед учнів є створення карт. Зокрема, 85,7% опитаних учнів вказали на цю функцію як основний спосіб використання ГІТ. Це не дивно, оскільки створення карт є базовим і найпопулярнішим методом застосування ГІТ на уроках географії, що допомагає учням візуалізувати географічні об'єкти та явища. Однак інші функції ГІТ, такі як аналіз просторових даних (8,2%) і візуалізація географічних явищ (2 учні), використовуються значно рідше. Така різниця у використанні може свідчити про те, що вчителі здебільшого зосереджуються на основній функції ГІТ – створенні карт – через її доступність, зрозумілість для учнів та легкість у застосуванні. Водночас, складніші та менш наочні функції, такі як аналіз просторових даних, можуть вимагати більшого часу для пояснення

та глибшого технічного розуміння, що, можливо, обмежує їх використання в класах. Більшість учнів, а саме 87,8% вважають, що використання ГІТ допомагає створювати цікаві та зрозумілі матеріали на уроках географії. Решта 12,2% відповіли, що ГІТ допомагають у цьому лише час від часу. Жоден з опитаних учнів не вказав, що ГІТ зовсім не сприяють створенню цікавих матеріалів. Ці результати свідчать про загальну позитивну оцінку ролі ГІТ у покращенні навчального досвіду, але також підкреслюють, що певна частина учнів не завжди бачить ці переваги.

Результати дослідження підтверджують, що використання ГІТ на уроках географії не лише сприяє кращому розумінню просторових процесів, але й підвищує зацікавленість учнів до предмету. Абсолютна більшість учнів (87,8%) відзначили важливу роль ГІС у створенні цікавих навчальних матеріалів, що підтверджує їхню ефективність у наданні візуальної підтримки та полегшенні сприйняття інформації. Бажання більшості учнів дізнатися більше про ГІТ у ландшафтознавстві також вказує на необхідність глибшої інтеграції цих технологій у навчальний процес. Водночас, хоча позитивні відгуки є переважними, частка учнів, для яких ефективність ГІТ не є постійною (12,2%), підкреслює необхідність розгляду індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання.

Анкетування також виявило потребу у подальшому розвитку навичок роботи з ГІС. Лише 22 учні вважають свої навички достатніми, тоді як 24 учні мають базові знання, але прагнуть їх розширити, троє учнів мають недостатні навички і потребують значної підтримки. Це вказує на необхідність інтеграції додаткових ресурсів та тренувань, щоб усі учні могли ефективно використовувати ГІС на уроках географії.

Результати анкетування демонструють, що ГІС є потужним інструментом для покращення якості викладання географії, зокрема ландшафтознавчих тем. Більшість учнів вважають, що ці технології роблять навчання цікавішим та більш наочним, що позитивно впливає на їхні навчальні досягнення. Отримані результати також демонструють значний інтерес учнів до використання ГІС у навчальному процесі. Більшість учнів позитивно оцінюють роль ГІС у створенні цікавих та зрозумілих матеріалів, а також виявляють бажання поглиблювати свої знання про ці технології, зокрема у контексті ландшафтознавчих тем. Однак існує певна частка учнів, для яких ці технології є корисними лише час від часу або чия зацікавленість у певних аспектах географії (ландшафтознавство) є менш вираженою. Наведене підкреслює важливість індивідуального підходу до навчання та необхідність адаптації методів викладання для задоволення потреб різних груп учнів. Крім того, кілька вчителів географії проходили відкрите опитування, в якому відповіли, що вони використовують ГІС-технології на

уроках, але не завжди. За їхніми словами – учні, як правило, виявляють більший інтерес до навчання, коли мають можливість працювати з інтерактивними інструментами, такими як ГІС.

Ці новітні системи дозволяють учням краще зрозуміти просторові взаємозв'язки та процеси, які можуть бути непростими для уявлення через традиційні методи навчання. Реакція учнів на використання ГІС на уроках, як правило є дуже позитивною.

Щодо переваг використання геоінформаційних технологій, то більш якісно можна пояснити тему та матеріал для дітей, їм легше сприймати і візуалізувати подану інформацію, а з недоліків – це те, що не завжди є можливість включати в урок ГІС з технічних причин.

Висновки. Загалом, інтеграція геоінформаційних технологій у навчання ландшафтознавчої тематики сприяє підвищенню рівня інформаційної грамотності учнів, допомагає формувати у них навички роботи з географічними даними та сприяє розвитку екологічної свідомості.

Використання сучасних ресурсів робить навчання не лише інформативним, але й захоплюючим та практично орієнтованим, що є важливою складовою підготовки учнів до майбутнього в умовах сучасного інформаційного суспільства. Таким чином, дослідження підтверджує важливість і ефективність впровадження ГІС для навчання ландшафтознавчої тематики у школі. Інтеграція ГІС може значно покращити якість географічної освіти, сприяти формуванню навичок критичного мислення та підвищити інтерес учнів до географії та природознавства.

Дослідження підтверджує, що інтеграція ГІС у шкільне навчання сприяє якісному оновленню географічної освіти, розвитку аналітичних та дослідницьких навичок, а також підвищенню зацікавленості учнів у вивченні географії та ландшафтознавства.

Література:

1. Бабійчук С.М. Дидактичні умови застосування геоінформаційних систем у дослідницькій діяльності старшокласників : автореф. дис. на зд. наук. ст. к.п.н. (13.00.09 - теорія навчання). Національна Академія педагогічних наук України Інститут педагогіки. Київ, 2017. 22 с. URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Babiychuk_aref.pdf

2. Вішнікіна, Л. О., Шуканова, А. В., Федій, О. І. Застосування географічних інформаційних систем у підготовці майбутніх вчителів географії. *Витоки педагогічної майстерності.* 2022. Вип. 29. С. 254–256.

3. Геоінформаційні системи і бази даних : монографія / Зацерковний В. І. Бурачек В. Г, Железняк О. О., Терещенко А. О. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 492 с. URL: http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/28038

4. Пересадько, В. А., Сауленко, О. С., Байназаров, А. М. Історія і перспективи застосування геоінформаційних систем у навчальному процесі з географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії*. 2019. № 30. С. 81–93.

5. Проскурняк М., Спридончук О. Впровадження ландшафтознавчого підходу у вивчення шкільного курсу географії. *Географічна освіта і наука: виклики і поступ: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 140-річчю географії у Львівському університеті* (м. Львів, 18–20 травня 2023 р.) / відповід. редактори: В. Біланюк, Є. Іванов. У 3-ох томах. Львів: Простір-М, 2023. Т. 1. С. 92-97. URL: (PDF) Географічна освіта і наука: виклики і поступ : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Том 1 | Євген Іванов (Eugene Ivanov) - Academia.edu

6. Суходольська, І. Л., Окуневич, Д. Я. Особливості використання ГІС-технологій на уроках географії. *Географічна освіта у шкільних та позашкільних закладах: проблеми, пошуки, перспективи*. Рівне: РДГУ, 2020. С. 66–69.

7. URL: https://www.bing.com/maps?cp=50.452714%7E30.570955&lvl=9.5&style=h

8. URL: https://global-surface-water.appspot.com/map

9. URL: https://portal.onegeology.org/OnegeologyGlobal/

10. URL: https://earthexplorer.usgs.gov

References:

1. Babiichuk S.M. (2017). *Dydaktychni umovy zastosuvannia heoinformatsiinykh system u doslidnytskii diialnosti starshoklasnykiv* [Didactic Conditions for the Use of Geoinformation Systems in the Research Activities of High School Students]. Kyiv: Natsionalna Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy Instytut pedahohiky. 22 p (in Ukrainian).

2. Vishnikina, L. O., Shukanova, A. V., Fedii, O. I. (2022). Zastosuvannia heohrafichnykh informatsiinykh system u pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv heohrafii [Application of geographic information systems in the training of future geography teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. P. 254–256. (in Ukrainian).

3. Zatserkovnyi V. I. Burachek V. H, Zhelezniak O. O., Tereshchenko A. O. (2014). Heoinformatsiini systemy i bazy danykh : *monohrafiia* [Geographic information systems and databases]. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia. 492 p. (in Ukrainian).

4. Peresadko, V. A., Saulenko, O. S., Bainazarov, A. M. (2019). Istoriia i perspektyvy zastosuvannia heoinformatsiinykh system u navchalnomu protsesi z heohrafii [History and prospects of using geographic information systems in the teaching of geography]. *Problemy bezperervnoi heohrafichnoi osvity i kartohrafii*. № 30. P. 81–93. (in Ukrainian).

5. Proskurniak M., Sprydonchuk O. (2023). Vprovadzhennia landshaftoznavchoho pidkhodu u vyvchennia shkilnoho kursu heohrafii [Introduction of a landscape approach to the study of geography in schools]. *Heohrafichna osvita i nauka: vyklyky i postup: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, prysviachenoi 140-richchiu heohrafii u Lvivskomu universyteti (m. Lviv, 18–20 travnia 2023 r.)*. Lviv: Prostir-M. P. 92-97. (in Ukrainian).

6. Sukhodolska, I. L., Okunevych, D. Ya. (2020). Osoblyvosti vykorystannia HIS-tekhnolohii na urokakh heohrafii [Features of using GIS technologies in geography lessons]. *Heohrafichna osvita u shkilnykh ta pozashkilnykh zakladakh: problemy, poshuky, perspektyvy*. Rivne: RDHU. P. 66–69.

7. URL: https://www.bing.com/maps?cp=50.452714%7E30.570955&lvl=9.5&style=h

8. URL: https://global-surface-water.appspot.com/map

9. URL: https://portal.onegeology.org/OnegeologyGlobal/

10. URL: https://earthexplorer.usgs.gov

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2, 373.2.02

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1331-1340

Васильєва Світлана Андріївна кандидат педагогічних наук, старший дослідник, Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1842-2298

ДУМКА ПЕДАГОГІВ-ПРАКТИКІВ ПРО ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЇХ МІСЦЕ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ФАКТИЧНІ ДАННІ

Анотація. У статті висвітлено думку педагогів-практиків базових закладів дошкільної освіти, які беруть участь у науковому дослідженні «Цифрові технології виховання старших дошкільників під час війни» (2025-2026 рр.) під час війни в Україні.

Результати опитування дозволяють вести мову про те, що у всіх респондентів сформовано ставлення до цифрових технологій; вони знайомі з цифровими технологіями, активно застосовують їх у власному житті та професійній діяльності; обирають класичні способи застосування цифрових технологій, що вказує на сталість застосування форм здійснення освітнього процесу в ЗДО; застосовують способи пізнання віртуального та реального світів, що оточують дитину, способи використання цифрового освітнього контенту.

Водночас педагоги-практики потребують знання: для виявлення та впровадження механізмів впливу цифрових технологій, управління такими технологіями з метою підкорення їх можливостей (функціоналу) та цифрового контенту на користь процесу формування особистості дитини; для відкриття у цифровій технології виховного потенціалу, як рушійної сили, що вплине на ефективність виховного процесу за реалізації педагогічних умов формування особистості дитини-дошкільника засобами цифрових технологій.

Уваги потребують розгорнуті відповіді респондентів, які показали рівний розподіл думок на два напрями. Один напрям – розуміння питання анкети і відповідь на питання, як людини, особистості, без врахування процесу виховання старшого дошкільника. Другий напрям – відповідь на питання, як педагога-практика, що застосовує ЦТ в освітньому процесі з метою виховання дітей.

Також у статті висвітлено чинники, які присутні у цифровій технології: використання моделі людської поведінки при розробці ЦТ;

існування систем ускладнення у ЦТ та діях, пов'язаних із такими системами; врахування психічних станів дітей при різних рівнях складності цифрового контенту та дій, до яких спонукає цифровий контент у цифровій технології; врахування змін у логіці кодів, які присутні у цифровій технології.

Результати цього опитування відкрили потребу педагогів-практиків у науково-методичного супроводі процесу інтеграції цифрової технології у виховний процес за використання виховного потенціалу, що є змісті цифрових технологій, як чинника впливу на формування особистості дитини.

Ключові слова: виховний процес, заклад дошкільної освіти, педагог-практик, старші дошкільники, цифрові технології.

Vasilieva Svitlana Andriivna candidate of Pedagogical Sciences, senior Researcher, Institute of Educational Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1842-2298

THE OPINION OF EDUCATORS-PRACTICES ABOUT DIGITAL TECHNOLOGIES, THEIR PLACE IN THE EDUCATIONAL PROCESS DURING THE WAR: FACTUAL DATA

Abstract. The article highlights the opinion of teachers-practitioners of basic preschool education institutions who participate in the scientific study "Digital technologies of educating senior preschoolers during the war" (2025-2026) during the war in Ukraine.

The survey results allow us to say that all respondents have formed an attitude towards digital technologies; they are familiar with digital technologies, actively use them in their own lives and professional activities; they choose classic ways of using digital technologies, which indicates the consistency of the application of forms of implementing the educational process in preschool education; they use ways of knowing the virtual and real worlds surrounding the child, ways of using digital educational content.

At the same time, teachers-practitioners need knowledge: to identify and implement mechanisms of influence of digital technologies, to manage such technologies in order to subdue their capabilities (functionality) and digital content for the benefit of the process of forming the child's personality; to discover in digital technology the educational potential as a driving force that will affect the effectiveness of the educational process in the implementation of pedagogical conditions for the formation of the personality of a preschool child by means of digital technologies.

Attention is drawn to the detailed answers of the respondents, who showed an equal distribution of opinions in two directions. One direction is the understanding of the questionnaire question and the answer to the question as a person, an individual, without taking into account the process of educating a senior preschooler. The second direction is the answer to the question as a practicing teacher who uses digital technology in the educational process for the purpose of educating children.

The article also highlights the factors present in digital technology: the use of a model of human behavior in the development of digital technology; the existence of systems of complication in digital technology and actions related to such systems; taking into account the mental states of children at different levels of complexity of digital content and actions that digital content in digital technology encourages; taking into account changes in the logic of codes present in digital technology.

The results of this survey revealed the need for practicing teachers to provide scientific and methodological support for the process of integrating digital technology into the educational process, using the educational potential contained in digital technologies as a factor influencing the formation of a child's personality.

Keywords: educational process, preschool educational institution, practicing teacher, senior preschoolers, digital technologies.

Постановка проблеми. Сучасний процес цифровізації дошкільної освіти демонструє використання педагогами-практиками цифрових технологій, цифрового контенту в освітньому процесі в умовах закладу дошкільної освіти.

Доцільне застосування цифрових технологій (ЦТ) з метою виховання старших дошкільників пов’язано із процесами управління такими технологіями, вибором цифрових освітньо-виховних контентів, їх впливом на формування особистості старших дошкільників.

До того ж активне використання цифрових технологій педагогами-практиками актуалізує необхідність вивчення досвіду застосування цифрових технологій, їх вибору, впливу на процес виховання, визначення та дотримання умов, які потрібні для використання цифрової технології у виховному процесі старших дошкільників.

Воєнний стан зумовив застосування цифрових технологій у закладах дошкільної освіти, оскільки змішані форми спілкування зі старшими дошкільниками потребують використання цифрових технологій, як засобів, не тільки педагогами-практиками, а й батьками і дітьми, в залежності від умов проживання дня і ночі в містах і селищах України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вітчизняними науковцями надано уваги проблемі підготовки майбутніх педагогів та процесу застосування цифрових технологій в умовах закладів дошкільної освіти (Баранова В.,Бондарчук О., Жигора І., Зінчеко З., Ляшенко С., Мардарова І., Найдюк І., Ніколаєску І., Степанова Н., Фамілярська Л., Чекан О.) [1; 2; 3; 4; 5; 6: 7; 8].

Водночас, динамічність процесу цифровізації дошкільної совіти, зокрема освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні, її входження у виховний процес старших дошкільників, передбачає вивчення думки педагогів-практиків закладів дошкільної освіти щодо застосування цифрових технологій у виховному процесі, виявлення досвіду використання цифрових технологій з метою виховання особистості дитини.

Мета статті. Розкрити фактичні данні здійсненого опитування з метою висвітлення сформованості ставлення педагогів-практиків до цифрових технологій та їх місця у виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. У рамках наукового дослідження «Цифрові технології виховання старших дошкільників під час війни» (2025-2026 рр.) здійснено опитування педагогів-практиків базових ЗДО, отримано результати про обізнаність педагогів-практиків і досвід використання цифрових технологій, зміст та способи їх застосування у виховному процесі старших дошкільників в умовах закладів дошкільної освіти.

Результати опитування педагогів-практиків свідчать про те, що 60% педагогів-практиків знайомі із цифровими технологіями, орієнтуються в назвах. 30% педагогів-практиків застосовують загальну назву «цифрова технологія», не уточнюючи, які саме цифрові технології використовують у виховному процесі старших дошкільників; 10% вихователів пов'язують цифрові технології із навчанням дітей старшого дошкільного віку.

На питання (У який спосіб Ви застосовуєте цифрову технологію в процесі виховання старших дошкільників) 60% педагогів-практиків звертаються до форм організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (онлайн заняття, віртуальні екскурсії), з них 40% використовують способи пізнання віртуального та реального світів; 20% педагогів-практиків не називають способи; 10% вихователів пояснюють процес застосування та називають способи (демонстрація, як засіб для підготовки занять; створення історій, наочності; порівняння, аналіз, обговорення); з числа респондентів тільки 5 осіб застосовують цифрові технології для створення відеороликів, 5 осіб – використовують книги з 3D-анімацією та для індивідуальної роботи.

На питання «Яким чином цифрова технологія впливає на виховання особистості дошкільника?» 30% педагогів визначили позитивний, негативний вплив цифрових технологій на виховання особистості дошкільника

(*зокрема перевантаження нервової системи*); 25% респондентів означили вплив цифрових технологій на розвиток психічних процесів у дітей, 10% розглядають цифрові технології як одну із умов для активізації освітнього процесу, 5% для процесу засвоєння знання, засвоєння матеріалу, 10% для формування соціальних навичок, 20% вихователів не виявили бажання відповідати на питання.

У виборі найдоцільнішого способу застосування ЦТ для виховання старших дошкільників 70% педагогів-практиків означили поєднання (інтеграцію) традиційних форм здійснення освітнього процесу із цифровими технологіями та різними активностями дітей; 10% вихователів зупинилися на інтеграції інтерактивних розвивальних цифрових ресурсів в освітній процес з урахуванням вікових особливостей дітей та педагогічних цілей і 20% педагогів, які до найдоцільнішого способу зарахували форми здійснення освітнього процесу (онлайн-заняття, проєктна діяльність, віртуальні екскурсії).

Анкета № 2 дозволила дізнатися про вибір педагогами-практиками змісту цифрової технології, спрямованість (направленість) обраного цифрового контенту на виховну ціль, що ставить перед собою вихователь у виховному процесі дітей старшого дошкільного віку.

100% педагогів-практиків обрали відповідь «так» на питання: «У ході виховного процесу вибрана Вами цифрова технологія забезпечує змістову сторону виховної цілі, яку Ви поставили перед собою?», «У процесі формування особистості дошкільника цифрова технологія забезпечує процес педагогічної взаємодії дитини і педагога?» із поясненнями (20%) з яких можемо констатувати позитивну налаштованість педагогів до цифрової технології, ствердження вірного власного вибору змістового наповнення цифрової технології для застосування у виховному процесі, що забезпечує процес педагогічної взаємодії дитини і педагога.

90% педагогів знаходять у цифровій технології зміст для виховної ситуації і констатують, що ЦТ здійснює виховний вплив на дитину, 5% – не завжди, 5 % відмічають, що не достатньо (питання «У цифровій технології присутня виховна ситуація?»). 20% з усіх респондентів звернули увагу на контроль за змістом цифрової технології, якість інформації, що подається і яку отримує дитина.

35% вихователів відмічають, що ЦТ формує середовище, що сприяє навчанню та розгортанню індивідуального підходу до дитини; 10% згадали про часові межі застосування ЦТ у виховному процесі, 15% про вплив ЦТ на психічний розвиток старших дошкільників та комунікацію, надаючи увагу моделюванню ситуацій ставлення дитини на місце героїв, що присутні у ЦТ. (питання «Чи здійснює обрана Вами цифрова технологія, виховний

вплив на дошкільників?? У ході застосування цифрової технології відбувається взаємодія між Вами та дитиною середнього/старшого дошкільного віку?).

Питання анкети № 3 виявили виховні цілі педагогів за їх присутності у змісті цифрових технологій.

У 70% респондентів уважають, що в основі виховних цілей лежить розвиток мислення дитини, її інтелекту, психічних процесів; 30% респондентів віддали перевагу формуванню якостей особистості дитини з огляду на той факт, що всі респонденти (100%) зазначають, що у змісті цифрової технології присутні виховні цілі (питання «У змісті цифрової технології присутні виховні цілі? Які?»).

На питання «Зміст цифрової технології реалізує виховні завдання, методи, прийоми, способи?» 50% респондентів уважають, що так; з них 10% називають виховні завдання, методи, прийоми, способи, ведуть мову про ЦТ як стимул, що спонукає дитину до активної участі у прийнятті рішення, вираженні емоцій; 40% не впевнені у таких можливостях ЦТ, 10% не виявили бажання відповісти.

90% респондентів у розгорнутих відповідях показали рівний розподіл думок на два напрями. Один напрям – це розуміння питання анкети і відповідь на питання, як людини, особистості, без врахування процесу виховання старшого дошкільника. Другий напрям – відповідь на питання, як педагога-практика, що застосовує ЦТ в освітньому процесі з метою виховання дітей.

Відповіді на питання «У змісті цифрової технології є причина для дії дитини? Яка?» констатують, що 40% респондентів не визначають причину для дії дитини у змісті ЦТ; 10% пишуть, що частково така причина є, однак не називають її. 50% респондентів визначають такі причини: вивчення нового матеріалу (30%), ігрова мотивація, потреба у самостійності, проявити себе, що вказує на бачення педагогом причин застосування ЦТ; 20% респондентів ведуть мову про ЦТ як стимул, що спонукає дитину до активної участі у прийнятті рішення, для вираження емоцій, для отримання нагороди, інформації, задля спілкування, бажання взаємодіяти, звернення до власного досвіду, бажання впливати на події, прагнення пізнавати, досліджувати, що демонструє бажання педагогів застосовувати ЦТ поряд із відсутністю звернення до змісту ЦТ з метою використання його для дії дитини у виховному процесі.

На питання «Зміст цифрової технології спонукає дитину до мислення, спрямованого на власне «Я»?» 2% з усіх респондентів визначили, що зміст ЦТ має залучати старших дошкільників до самоусвідомлення, тоді як 98% дали позитивну відповідь «так».

На питання «Зміст цифрової технології зумовлює переживання дитини, що мають прояви у її ставленні?» відповіді 60% респондентів указують на слабку орієнтацію педагогів у змісті питання, 30% вихователів пояснили позитивну відповідь врахуванням віку дітей, 10% педагогів звернулися до змісту ситуацій, в якому дитина може проявити ставлення до героїв, інших людей, що присутні у змісті ЦТ.

Для нас є важливою думка педагогів-практиків у якій проявляється їхнє ставлення до цифрової технології, її розуміння поряд із орієнтацією у суб'єктивних та об'єктивних чинниках, які впливають на вибір цифрової технології з метою застосування у виховному процесі.

На питання «Які умови потрібні для застосування цифрової технології у виховному процесі дошкільників?» респондентами до умов віднесено матеріально-технічну базу, методичне забезпечення, цифрову компетентність педагога, врахування психофізіологічних особливостей дітей, цифровий інструментарій.

Також вихователі назвали суб'єктивні чинники, що впливають на вибір цифрової технології для виховання дошкільників: цифрове технічне забезпечення, досвід педагога, переконання педагога у важливості цифрової технології, освітні цілі педагога, увага до потреб і інтересів дітей, цифрова грамотність педагога, готовність педагога до нового, емоційний комфорт.

До об'єктивних причин, які зумовлюють вибір цифрової технології з метою введення її до виховного процесу старших дошкільників зараховано: вимогу часу, цифрову безпеку, доступність цифрових ресурсів, якість освіти, нормативні документи, цифрові засоби.

85% педагогів-практиків уважають, що цифрова технологія, як виховний фактор, впливає на формування особистості дитини, 15% відповідають, що «ні».

Чи є цифрова технологія ідеальним продуктом цифрового середовища для виховання дошкільників, тут думки розділилися: 20% – «так», 10% – «ні», 20% – «частково»; 10% – «не завжди», 40% – «за врахування віку дітей та методики виховання».

Беручи до уваги істинність відповідей педагогів-практиків базових закладів дошкільної освіти, зазначимо, що:

-всі респонденти знайомі з цифровими технологіями, активно застосовують їх у власному житті (100%) та професійній діяльності (50%);

-обирають класичні способи застосування цифрових технологій, що вказує на сталість застосування форм здійснення освітнього процесу в ЗДО;

-застосовують способи пізнання віртуального та реального світів, що оточують дитину, способи використання цифрового освітнього контенту;

Водночас педагоги-практики потребують:

-знання про механізми впливу цифрових технологій, управління такими технологіями з метою підкорення їх можливостей (функціоналу) та цифрового контенту на користь процесу формування особистості дитини;

-відкриття у цифровій технології виховного потенціалу, як рушійної сили, що вплине на ефективність виховного процесу за реалізації педагогічних умов формування особистості дитини-дошкільника засобами цифрових технологій:

- забезпечення балансу між цифровими технологіями та традиційними технологіями виховання дітей старших дошкільників;;
- послідовне впровадження методики застосування цифрових технологій у процесі виховання дітей старшого дошкільного віку;
- визначення та реалізація змістової вибірковості цифрових технологій;
- дотримання принципів та правил цифрової гігієни дітей дошкільного віку.

Ці дії розкриють можливість для педагогів діяти осмислено у цифровій технології за врахування чинників, що присутні в ЦТ:

-використання моделі людської поведінки при розробці ЦТ;

-існування систем ускладнення у ЦТ та діях, пов'язаних із такими системами;

-врахування психічних станів дітей при різних рівнях складності цифрового контенту та дій, до яких спонукає цифровий контент у цифровій технології;

-врахування змін у логіці кодів, які присутні у цифровій технології.

Таким чином, враховуючи результати опитування, варто:

- констатувати потребу педагогів-практиків у науково-методичного супроводі процесу інтеграції цифрової технології у виховний процес;

- виховний потенціал, що є змісті цифрових технологій, визначити одним із чинників впливу на формування особистості дитини.

Означений супровід має за мету формування у педагогів-практиків розуміння значення цифрових технологій для виховання старших дошкільників на фоні впливу соціально-політичних та соціально-економічних умов на їх на життя та професійну діяльність.Поряд із цим, ураховуючи, що 70% респондентів відзначають важливість психологічних чинників для розгортання дій дитини за змістом цифрової технології, доцільно загострити увагу на цифровому контенті у цифровій технології та на емоційних проявах, діях дитини, її відповідях на питання: для чого я дію? Які інструменти я обираю для дії? Яким чином я дію? Вирішення цього питання вплине на формування сприймання у дитини цифрової технології як засобу (інструменту) для отримання інформ., спілкування, проживання ситуацій.

Наразі можемо вести мову про існування прагнення педагогів-практиків володіти цифровими технологіями, що проявляється у поступовому введенні їх до виховного процесу, в ідеях, розробках цифрового контенту, у використанні візуально-операційних спроможностей ЦТ, в освітніх цілях, готовності діяти і отримати результат.

Такі прагнення нині знаходиться в умовах війни та постійної боротьби за життя та здоров'я дітей, що, на наш погляд, стримує визначення цифрових технологій ідеальним продуктом цифрового середовища для виховання старших дошкільників.

Висновки. Отримані фактичні данні розкривають характеристики сформованості ставлення педагогів закладів дошкільної освіти до цифрових технологій та їх місця у виховному процесі.

Виявлений стан сформованості ставлення педагогів до цифрових технологій підтверджує розробку педагогічних умов формування особистості дитини-дошкільника засобами цифрових технологій, які підвищать підвищить ефективність виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

Література.

1.Жигора І. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість вихователя. *Стратегії розвитку дошкільної освіти в умовах сьогодення.* Зб. матеріалів І Всеукраїнської науково-практичної конференції (17.05.2023). Кропивницький. ФОП Піскова А.М. 2023. 68 с.

2.Ляшенко С., Зінченко З. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. *Вихователь-методист дошкільного закладу.* 2013. № 7, с. 16-30.

4.Мардарова І., Баранова В. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2019. № 1(64). С. 161-166.

4.Найдюк І. Підготовка майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до впровадження STREAM-технологій у практичну діяльність. *Наукові інновації та передові технології.* 2024. № 4 (32). С. 1052–1060.

5.Ніколаєску І., Степанова Н. Забезпечення готовності майбутніх вихователів до реалізації сучасних форм методичної роботи в умовах закладу дошкільної освіти. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2024. 12(7), 63–68. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-009 (дата звернення 16.08.2025 р.).

6.Фамілярська Л. Інформаційно-освітнє середовище дошкільного навчально-виховного закладу. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ.* 2014. URL: http://bit.do/fPRKi (дата звернення 15.07.2025 р.).

7.Чекан О. Застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу. *Навчальний посібник.* 2015. С.184.

References:

1.Zhyhora I. (2023). *Stratehiyi rozvytku doshkil'noyi osvity v umovakh s'ohodennya. [Strategies for the development of preschool education in today's conditions]*. Kropyvnyts'kyy. FOP Piskova A.M. [in Ukrainian].

2.Lyashenko S., Zinchenko Z. (2013). *Vykhovatel'-metodyst doshkil'noho zakladu. [Preschool teacher-methodologist].* Vydavnytstvo MTSFR. [in Ukrainian].

3.Mardarova I., Baranova V. (2019). *Naukovyy visnyk MNU im. V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni nauky. [Scientific Bulletin of the V. O. Sukhomlynsky Moscow National University. Pedagogical Sciences].* Mykolayiv. [in Ukrainian].

4.Naydyuk I. (2024). *Naukovi innovatsiyi ta peredovi tekhnolohiyi. [Scientific innovations and advanced technologies].* Naukovi perspektyvy. [in Ukrainian].

5.Nikolayesku I., Stepanova N. (2024). *Osvita. Innovatyka. Praktyka. [Education. Innovation. Practice.].* Sumy. [in Ukrainian].

6.Familyars'ka L. (2014). *Elektronni informatsiyni resursy: stvorennya, vykorystannya, dostup. [Electronic information resources: creation, use, access.].* Vinnytsya. [in Ukrainian].

7.Chekan O. (2015). *Zastosuvannya komp"yuternykh tekhnolohiy u profesiyniy diyal'nosti vykhovatelya doshkil'noho navchal'noho zakladu. Navchal'nyy posibnyk. [Application of computer technologies in the professional activities of a preschool teacher. Textbook.].* Mukachevo. [in Ukrainian].

УДК 378.147:796.8(351.74+355)(4)(47)(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1341-1350

Ващенко Іван Михайлович кандидат історичних наук**,** доцент кафедри спеціальної фізичної підготовки, Пенітенціарна академія України, м. Чернігів, https://orcid.org/0000-0003-0236-2753

Ковальчук Володимир Ярославович кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-5888-7458

Сорочук Ганна Петрівна асистент, кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет м. Луцьк, https://orcid.org/0009-0001-2516-5990

ФОРМУВАННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РУКОПАШНОГО БОЮ В СИЛОВИХ СТРУКТУРАХ ЄВРОПИ, СРСР ТА НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Анотація. У статті досліджується історія формування та подальші реформи систем рукопашного бою як складової професійної підготовки військових і правоохоронців у Європі, СРСР та незалежній Україні. Проаналізовано ключові впливи – від європейського фехтування та боксу до східних єдиноборств (дзюдо, джиу-джитсу), а також виникнення самбо як синтезу різних шкіл. англійський бокс, який на кінці 19-го століття був дуже жорстокою забавою англійських простолюдинів, став спортом джентльменів, французький сават, де на відміну від боксу, билися не тільки кулаками, а застосовувалися удари ногами: по ногам, в тулуб і в голову.

Розглянуто трансформацію спортивних практик у прикладні методики для поліції та спецпідрозділів, вплив інструкторських підходів 1920–1940-х рр., а також пострадянську еволюцію підготовки в умовах незалежності України. Окрему увагу приділено порівняльному аналізу середовищ служби (патрульна поліція – відкритий простір; ДКВС – обмежений простір) та наслідкам цього для вибору технік, навчальних програм і методик оцінки ризиків. У роботі запропоновано блокову структуру навчальних модулів, яка поєднує базові прийоми, прикладну підготовку в екіпіруванні та стресові сценарії – з акцентом на безпеку, правові межі застосування сили та адаптацію методик до антропометричних

і психологічних особливостей персоналу. Практичні рекомендації спрямовані на підвищення ефективності і легітимності застосування рукопашних навичок у сучасних умовах забезпечення громадської безпеки.

У продовженні аналізу робота деталізує методичні підходи до впровадження блокової системи навчання: окреслено критерії відбору базових прийомів за показниками простоти засвоєння, ефективності у реальних умовах та мінімального травматизму. Запропоновано процедури адаптації програми до різних категорій персоналу (патрульні, оперативники, працівники установ виконання покарань, спецпідрозділи) з урахуванням антропометрії, рівня підготовки та специфіки службових завдань. Окремий розділ присвячено інтеграції правової освіти, медичної підготовки та тренінгів для формування рефлекторної реакції у критичних ситуаціях. Представлено модель оцінювання результатів, яка поєднує фізичні тести, експертну оцінку тактичної поведінки. У висновках обґрунтовано необхідність міжвідомчої координації, стандартизації інструкторських курсів та подальших емпіричних досліджень для оптимізації національних програм підготовки силових структур.

Ключові слова: рукопашний бій, бойові мистецтва, Збройні сили, фехтування, бокс, сават, дзюдо, джиу-джитсу, самбо.

Vashchenko Ivan PhD in History, Associate Professor of the Department of Special Physical Training, Penitentiary Academy of Ukraine, Chernihiv, https://orcid.org/0000-0003-0236-2753

Kovalchuk Volodymyr Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Sports and Health Lutsk National Technical University Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-5888-7458

Sorochuk Hanna assistant, Associate Professor of the Department of Physical Culture, Sports and Health Lutsk National Technical University, Lutsk, https://orcid.org/0009-0001-2516-5990

FORMATION AND REFORM OF HAND-TO-HAND COMBAT SYSTEMS IN THE SECURITY FORCES OF EUROPE, THE USSR, AND INDEPENDENT UKRAINE

Abstract. The article examines the history of the formation and subsequent reforms of hand-to-hand combat systems as an integral component of the professional training of military and law enforcement personnel in Europe, the USSR, and independent Ukraine. The study analyzes key influences – from

European fencing and boxing to Eastern martial arts (judo, jiu-jitsu) – as well as the emergence of sambo as a synthesis of different schools. English boxing, which in the late 19th century was a brutal pastime of the English commoners, gradually transformed into a gentleman's sport. French savate, in contrast to boxing, involved the use of both hands and feet, including kicks to the legs, torso, and head.

The article considers the transformation of sports practices into applied techniques for police and special units, the influence of instructional approaches from the 1920s–1940s, and the post-Soviet evolution of training within the framework of Ukraine's independence. Special attention is given to the comparative analysis of operational environments (patrol police – open spaces; the State Criminal-Executive Service – confined spaces) and how these conditions affect the selection of techniques, training programs, and risk assessment methods.

The study proposes a modular training structure that integrates fundamental techniques, applied training in full equipment, and stress-based scenarios – emphasizing safety, the legal boundaries of force application, and adaptation of methods to the anthropometric and psychological characteristics of personnel. Practical recommendations aim to enhance the efficiency and legitimacy of hand-to-hand combat skills in the contemporary context of public security.

Continuing the analysis, the work details methodological approaches to implementing the block-based training system: criteria for selecting core techniques are defined based on simplicity of mastery, real-world efficiency, and minimal injury risk. The article suggests procedures for adapting training programs to various personnel categories (patrol officers, operatives, correctional officers, special units), taking into account anthropometry, fitness levels, and specific operational tasks. A separate section is devoted to the integration of legal education, medical training, and stress inoculation exercises aimed at developing reflexive reactions in critical situations.

A proposed evaluation model combines physical tests with expert assessment of tactical behavior. The conclusions justify the need for interagency coordination, standardization of instructor certification programs, and further empirical research to optimize national training systems for security and law enforcement agencies.

Keywords: hand-to-hand combat, martial arts, armed forces, fencing, boxing, savate, judo, jiu-jitsu, sambo.

Постановка проблеми. З огляду на сучасні виклики безпеки, ефективна система фізичної та бойової підготовки є важливою складовою професійної діяльності військових та поліцейських.

Дослідження історичних етапів розвитку рукопашного бою дозволяє адаптувати перевірені методи до сучасних умов.

Мета статті. Проаналізувати еволюцію рукопашного бою в різних історичних епохах і визначити ключові віхи його розвитку як елемента професійної підготовки в силових структурах.

Виклад основного матеріалу. Європейські витоки: фехтування довгий час залишалося привілеєм дворян, які мали право на носіння зброї. Для простолюду самозахист був можливий лише через бій без зброї – кулаками, кийками, ножами. Від цього виникли різні народні стилі боротьби. Іспанська наваха, англійський бокс, французький сават – приклади того, як побутова необхідність переходила в мистецтво [6].

Наприкінці XIX століття з розвитком спорту почали з'являтись клуби, де практикували бокс і боротьбу. Ідея впровадження єдиноборств у систему підготовки охоронців порядку набула актуальності завдяки таким діячам, як Ніл Ознобішин і Аркадій Харлампієв [4].

У 1910-х роках Іван Лєбєдєв та Сергій Ощепков почали впроваджувати техніки дзюдо та джиу-джитсу в поліцейську підготовку. Ощепков, який навчався в Японії в Кодокані, розробив бойову версію дзюдо, що стала основою для створення самбо – унікальної радянської системи рукопашного бою, що поєднувала ефективні техніки з різних шкіл [3, 5].

Після здобуття незалежності Україна успадкувала радянські підходи до фізичної підготовки, поступово інтегруючи міжнародні методики та власні розробки.

Сьогодні рукопашний бій є обов'язковим компонентом підготовки силовиків та активно розвивається в спортивному середовищі [7, 8].

Після завершення Громадянської війни керівництво ЧК, ОГПУ, міліції та РСЧА звернуло особливу увагу на фізичну підготовку кадрів до виконання службових завдань і ведення рукопашної сутички. Цьому сприяли досвідчені фахівці старого режиму [2, 3, 4].

Віктор Опанасович Спірідонов – офіцер царської армії, учасник російсько-японської та Першої світової воєн. У 1927 році видав посібник «Самозахист без зброї», а також низку методичних праць з техніки і методики рукопашного бою [2, 3].

Сергій Васильович Ощепков – навчався в Японії, мав другий дан з дзюдо. Після повернення до Російської імперії (а згодом і в Радянському Союзі) він працював над впровадженням дзюдо у військову та поліцейську підготовку.

Він вважається одним з основоположників радянського самбо (самозахист без зброї), оскільки ініціював введення прийомів самозахисту в нормативи ГПО (Готовий до праці та оборони) [3].

Ніл Миколайович Ознобішин у 1930 році видав посібник «Мистецтво рукопашного бою», який згодом був заборонений [4], він був одним із перших, хто зробив спробу систематизувати та класифікувати прийоми рукопашного бою в СРСР.

Його система була одна з найбільш ефективних для того часу. Вона базувалась на шести бойових дистанціях (від "дальньої" до "боротьби в клінчі"), що дозволяло бійцю ефективно застосовувати різні прийоми залежно від відстані до супротивника. Ретельному врахуванні психології конфлікту та поведінки, що було новаторським підходом для військово-прикладних систем.

Посібник «Мистецтво рукопашного бою» включав техніки з різних джерел, зокрема з французького (савату), англійського боксу та дзюдо. Заборона книги була пов'язана з початком сталінських репресій.

Владислав Павлович Волков у своєму посібнику для НКВС (1940 рік), що мав назву «Техніка самозахисту», відрізнявся жорстким, прикладним характером і був призначений для швидкого та ефективного знешкодження супротивника. Він описав техніки роботи з ножем, задушення та анатомічного впливу [1]. На відміну від спортивного дзюдо чи боротьби, прийоми Волкова були максимально адаптовані для реальних бойових умов (вузькі простори, нерівна поверхня, одяг), що зробило його систему ключовим елементом підготовки співробітників спецпідрозділів.

Незважаючи на інноваційність підходів згаданих діячів, значна частина радянських систем підготовки часто була орієнтована на спортивні форми (наприклад, спортивне самбо). Це сприяло масовому впровадженню, але обмежувало арсенал техніки правилами. Лише окремі фахівці, такі як Н.М.Ознобішин, акцентували увагу на необхідності вивчення практики вуличного бою, поведінку та психологію злочинців [4]. Таким чином, відбувався поділ: відкриті спортивні системи слугували для масової фізичної підготовки, тоді як жорсткі, неспортивні техніки були об’єднані у спеціальні програми підготовки силових та розвідувальних структур.

Реформування методики фізичної та бойової підготовки персоналу ДКВС та ОВС

Загальна концепція

Пропонується змінити традиційну методику формування навчальних планів, програм та тематичних занять шляхом впровадження блокової послідовності. Такий підхід передбачає структурування матеріалу на великі та малі блоки [7].

Малий блок – це базовий прийом або дія, що відпрацьовується в контексті різних ситуацій: прийоми нападу, захисту, маневрування, акробатика, моделювання ситуацій, психодинамічні тренінги, естафети, ігри

тощо [8]. Приклад малого блоку – прийом затримання "важіль руки назовні". Основний прийом: класичне викручування зап'ястка назовні; варіанти з додатковими елементами: кидок "задня підніжка", викручування зігнутого ліктя тощо.

Звільнення від захватів: за волосся, горло, одяг, зап'ястки (однією чи обома руками).

Захист від ударів: саморобними предметами (заточками, палицями, ножами) у різних площинах (вертикальній, горизонтальній, діагональній); максимально наближені до реальних умов загрози – імітація побутових і професійних типів атак. Обеззброєння: при загрозі з боку нападника з пістолетом (спереду або ззаду). У процесі навчання необхідно пояснювати тактичні особливості як захисника, так і нападника**,** включаючи: анатомічно небезпечні зони, реальні сценарії, або професійного нападу, моделі саморобної зброї (заточки, палиці), наслідки для здоров'я при успішному або помилковому застосуванні сили [9].

Всі дії мають бути логічними, виправданими, без принципу "чим більше, тим краще". Прийоми обираються за оптимальністю, ефективністю, простотою засвоєння та можливістю адаптації до особливостей курсанта (антропометрія, біомеханіка, психологія) [7].

Структура блоків.

Малий блок являє собою мінімальний функціональний модуль, що охоплює вивчення базового прийому або дії у контексті різних службово-оперативних та побутових ситуацій. Відпрацювання елементів здійснюється із залученням прийомів нападу, захисту, маневрування, прикладної акробатики, моделювання ситуацій, методик психодинамічного тренінгу, а також змагальних та ігрових форм [8].

Комплексний підхід до підготовки включає вивчення базових прийомів контролю, їхніх модифікацій, методів звільнення та протидії загрозам, а також практику обеззброєння в умовах, що моделюють реальні ризики. Ефективність і безпека таких навчальних програм значною мірою визначаються наявністю тактичного обґрунтування, медичного супроводу та дотриманням етичних і правових норм [9].

Великий блок об'єднує дисципліни однакової функціональної спрямованості (наприклад, фізична підготовка або рукопашний бій). Модуль складається з кількох малих блоків (легка атлетика, гімнастика, прикладна акробатика) та має на меті забезпечення комплексної фізичної та психологічної готовності курсанта до бойового застосування. Система підготовки має базуватися на критеріях оптимальності, ефективності, простоти засвоєння та можливості адаптації до індивідуальних особливостей курсанта (антропометрія, біомеханіка, психологічний профіль) [7].

Навчальний процес вимагає вилучення складних, травмонебезпечних або малоефективних технік [7], залишаючи лише ті прийоми, що мають високу ймовірність застосування в реальних умовах службової діяльності [9]. Кінцевою метою є забезпечення збереження життя і здоров'я персоналу під час виконання службових обов'язків [8].

Навчальні курси для інструкторів повинні мати комплексний, міждисциплінарний характер, охоплюючи ключові галузі, необхідні для ефективної педагогічної та методичної діяльності. До обов'язкових модулів мають входити: педагогіка та психологія (методика викладання та формування навичок, психологія навчання дорослих), медична підготовка (перша домедична допомога), спеціалізована підготовка (вогнева, тактична та спеціальна фізична підготовка).

Завершення курсів має підтверджуватися ліцензією інструктора та наданням освітнього рівня бакалавра (за умови відповідності освітнім стандартам).

Пропонується створення навчально-методичних центрів при кожній установі Державної кримінально-виконавчої служби (ДКВС) та органів внутрішніх справ (ОВС). Діяльність цих центрів повинна перебувати під методичним та адміністративним наглядом обласних підрозділів професійної підготовки. Розробка програм для ДКВС та ОВС має здійснюватися за окремими проектами, відповідно до їхніх унікальних функціональних завдань.

Навчальний процес повинен максимально імітувати реальні умови служби. Це передбачає мінімізацію спортивної складової на користь прикладних бойових технік. Крім того, вимагається проведення вправ у формі одягу, максимально наближеній до повсякденної (службової), а тренування мають виконуватися на твердій поверхні (не спортивний килим) [7, 8], що є критично важливим для формування стійких навичок, адаптованих до службового середовища.

Висновки Підготовка поліцейських та персоналу ДКВС у Незалежній Україні має суттєві відмінності, які досі не враховуються належним чином у навчальних програмах [7]. Поліцейські, зокрема патрульна служба й карний розшук, зазвичай працюють у парі, мають доступ до вогнепальної зброї, засобів зв'язку, транспорту і маневру. Їхні дії відбуваються у відкритому просторі, на вулицях міст, що дозволяє відступити, отримати підтримку та швидко викликати підкріплення [9]. Персонал ДКВС працює в умовах обмеженого простору – житлових зон установ виконання покарань, де вони щоденно контактують із десятками або й сотнями засуджених без зброї, без напарника та можливості відступу. Засуджені нерідко виготовляють саморобну холодну зброю (заточки, леза, тощо), яку важко

виявити та яка використовується раптово. З огляду на специфіку службової діяльності, вимоги до методики професійної підготовки мають бути адаптовані до реальних оперативних умов [8].

Формування ефективних рухових навичок у рамках спеціальної фізичної підготовки (СФП) оперативного персоналу має ґрунтуватися на трьох ключових методичних принципах.

По-перше, необхідно дотримуватись принципу функціонального мінімалізму та універсалізації техніки. Це передбачає концентрацію на обмеженому наборі технічних елементів, які забезпечують високу оперативну ефективність при мінімізованих енергетичних та когнітивних витратах. Пріоритет надається прийомам, що легко відновлюються в оперативній пам'яті та не містять складних, багатофазних моторних рухів, що підвищує їхню надійність в умовах дефіциту часу.

По-друге, критично важливим є принцип ситуаційної валідності (функціональності під екіпіруванням). Тренувальний процес повинен здійснюватися в повному службовому спорядженні (включаючи бронезахист та тактичний ремінь). Таке моделювання є необхідним, оскільки інтеграція екіпірування істотно модифікує центр маси тіла та обмежує обсяг рухів, що безпосередньо впливає на біомеханіку та кінцеву ефективність застосовуваних прийомів.

По-третє, кінцева мета досягається через принцип формування рефлекторного моторного руху. Необхідно довести виконання ключових навичок до підсвідомого, автоматизованого рівня шляхом багаторазового повторення та застосування стресових тренувальних протоколів. Ці протоколи мають інтегрувати фактори, що дезорганізують діяльність (фізичне виснаження, акустичний стрес, несподіваність загрози), гарантуючи надійне та своєчасне застосування навичок в умовах екстремальних фізичних та психологічних навантажень.

Основною метою адаптованої гімнастики та акробатики є вдосконалення навичок безпечного падіння (страхування) та перекатів на твердих, зокрема асфальтованих поверхнях, що є характерними для службових приміщень. Такі вправи спрямовані на зниження ризику травматизму та забезпечення швидкого відновлення стійкої позиції після падіння чи зіткнення. Особлива увага приділяється розвитку координації, амортизаційних рухів та контролю положення тіла під час контакту з поверхнею.

Спеціальні вправи з легкої атлетики та маневрування передбачають відпрацювання не лише швидкісного бігу, а й маневрових дій – зміни напрямку руху, відступу для створення безпечної дистанції, прориву крізь натовп, або пересування в обмеженому просторі. Також включено елементи подолання перешкод у бойових умовах.

Основна мета – розвиток просторової орієнтації, координації та реакції на динамічні зміни обстановки.

Витривалість та силова підготовка спрямована на формування спеціальної витривалості, необхідної для тривалого фізичного контролю супротивника, або пересування у повному спорядженні. Тренування включають комбіновані силові вправи, функціональні комплекси на витривалість, а також інтервальні навантаження, що імітують реальні оперативні дії. Особливу увагу приділено розвитку сили корпусу, нижніх кінцівок і хвату, що забезпечують ефективність під час фізичних контактів.

Метою психологічної підготовки є формування стресостійкості, уміння контролювати емоції, агресію та приймати рішення в умовах високого психологічного навантаження та інформаційного дефіциту. Заняття проводяться у формах, наближених до реальних ситуацій: моделюються сценарії одиночних і групових нападів, дії в тісному просторі, можливість використання саморобної зброї. Особлива увага приділяється роботі з ризиками під час взаємодії із засудженими, або військово-полоненими, які мають досвід служби у силових структурах і можуть володіти спеціальними техніками нападу [8].

Важливою складовою підготовки є чітке розуміння меж правової обґрунтованості і легітимності допустимого застосування фізичної сили відповідно до Закону України «Про Національну поліцію» та статутів Збройних Сил України. Тренування мають включати відпрацювання вербальних команд, процедур фіксації, затримання й арешту, а також алгоритмів комунікації з правопорушниками. Дотримання правових норм під час практичних занять сприяє підвищенню рівня професійної відповідальності та зменшенню ризику перевищення повноважень.

Література:

1. Волков В.П. Курс самозахисту без зброї «САМБО». Тільки для співробітників НКВС. Навчальний посібник для шкіл НКВС. Видання шкільно-курсового відділення відділу кадрів НКВС СРСР. 1940 р.

2. В. О. Спірідонов Основи самозахисту, тренування та методика. Москва 1927 рік Динамо для співробітників НКВС.

3. В. О. Спірідонов «Крівництво самозахисту без зброї за системою джиу-джитсу». Видавництво військової типографії Наркомвійськмор та РВС СРСР 1927 рік.

4. Н. М. Ознобішин «Мистецтво рукопашного бою». Видавництво НКВС 1930 рік.

5. Самозахист без зброї (САМБО). Навчальний посібник для співробітників міліції. Москва 1958 рік.

6. І. В. Лєбєдєв «Самооборона та Арешт». Петроград 1915 рік.

7. Методичні рекомендації для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Спеціальна фізична підготовка» Організація фізичної підготовки з особовим складом підрозділів національної поліції України. МВС України Львівський державний університет Внутрішніх Справ. Львів 2021 рік.

8. Тактика самозахисту та особистої безпеки національної поліції. Методичні рекомендації. Харківський національний університет внутрішніх справ Харків 2017.

9. Робоча програма «Тактики самозахисту та особистої безпеки». Національна поліція України. Державний заклад професійної освіти зі специфічними умовами навчання. «Академія патрульної служби» 2024. Цикл тактико-фізичної підготовки. Київ.

References

1. Volkov, V.P. (1940). *Kurs samozakhystu bez zbroyi «SAMBO» [Unarmed Self-Defense Course "SAMBO"].* Course Department of the NKVD USSR Personnel Division.

2. Spiridonov, V.O. (1927). *Osnovy samozakhystu, trenuvannya ta metodyka [Fundamentals of Self-Defense, Training and Methodology]*. Moscow: [in Russian].

3. Spiridonov, V.O. (1927). *Kerivnytstvo samozakhystu bez zbroi za systemoiu dzhyu dzhytsu [Self-defense manual without weapons based on the jiu-jitsu system]*. Viiskova typohrafiia Narkomviiskmor ta RVS SRSR [in Ukrainian].

4. Oznobishyn, N.M. (1930). *Mystetstvo rukopashnoho boiu [The art of hand-to-hand combat]*. NKVS [in Ukrainian].

5. Samozakhyst bez zbroi (SAMBO). (1958). *Navchalnyi posibnyk dlia spivrobitnykiv militsii* [*Self-defense without weapons (SAMBO): A textbook for police officers]*. Moscow [in Russian].

6. Lebedev, I.V. (1915). *Samooborona ta Aresht [Self-defense and arrest]*. Petrohrad [in Russian].

7. *Metodychni rekomendatsii dlia samostiinoi roboty z navchalnoi dystsypliny "Spetsialna fizychna pidhotovka". Orhanizatsiia fizychnoi pidhotovky z osobovym skladom pidrozdiliv Natsionalnoi politsii Ukrainy.* (2021). Lviv: Lvivskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, MVS Ukrainy [in Ukrainian].

8. *Kharkivs'kyi natsional'nyi universytet vnutrishnikh sprav.* (2017). *Taktyka samozakhystu ta osobystoi bezpeky Natsionalnoi politsii: Metodychni rekomendatsii [Tactics of self-defence and personal safety of the National Police: Methodical recommendations]*. Kharkiv: Kharkivs'kyi natsional'nyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].

9. *Natsionalna politsiya Ukrainy.* (2024*). Robocha programa "Taktyky samozakhystu ta osobystoi bezpeky" [Working programme "Tactics of self-defence and personal safety"].* Державний zaklad profesiinoi osvity zi spetsyfichnymy umovamy navchannia «Akademiia patrulnoi sluzhby», Tsykl taktyko-fizychnoi pidhotovky. Kyiv [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.81

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1351-1363

Вернигора Олена Леонідівна кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українського ділового мовлення, Національна академія Служби безпеки України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1725-6075

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті проаналізована проблема ефективності використання активних методів навчання в процесі професійної підготовки майбутніх філологів. Акцентовано увагу на тому, що сучасна вища школа потребує інноваційних підходів до організації освітнього процесу, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й розвиток критичного мислення, комунікативної компетентності, творчості та здатності до самостійного ухвалення рішень. Здійснено аналіз сутності поняття «активні методи навчання» та охарактеризовано їхній потенціал у формуванні професійних і загальнокультурних компетентностей студентів-філологів. Розглянуто практичне застосування таких методів, як рольові ігри, кейс-стаді, проєктна діяльність, мозковий штурм, дискусійні панелі та інтеграція цифрових інструментів.

Розкрито, як ці методи сприяють розвиткові фахових компетентностей студентів, формуванню критичного мислення, аналітичних і комунікативних навичок, креативності та здатності до самостійного вирішення професійних завдань. Показано, що систематичне впровадження активних методів у навчальний процес сприяє підвищенню мотивації студентів, посиленню міжособистісної взаємодії, розвитку навичок командної роботи та рефлексії. Особлива увага приділена інтерактивності навчального процесу, можливостям адаптації матеріалу під індивідуальні потреби студентів та стимулюванню їхньої мотивації. У статті доведено, що активні методи навчання є дієвим засобом інтеграції теоретичної та практичної підготовки, оскільки формують у студентів готовність до професійної діяльності, пов'язаної з мовою, текстом і комунікацією. Запропоновано методичні рекомендації щодо оптимального поєднання традиційних і активних форм роботи на заняттях з фахових дисциплін. Підсумки дослідження свідчать, що системне використання активних методів навчання значно підвищує якість підготовки майбутніх фахівців-філологів, робить навчальний процес динамічним, впливає на мотивацію та

сприяє формуванню компетентностей, необхідних для професійної діяльності у сфері лінгвістики, перекладу та літературознавства.

Ключові слова: активні методи навчання, професійна підготовка, майбутні філологи, комунікативна компетентність, мотивація, інноваційні технології, ефективність освітнього процесу.

Vernyhora Olena Leonidivna Candidate of Pedagogical Sciences, Lecture of the Ukrainian Business Language Department, National Academy of Security Service of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1725-6075

EFFECTIVENESS OF THE USE OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS

Abstract. The article explores the effectiveness of using active learning methods in the preparation of future philologists, emphasizing the importance of interactive and student-centered approaches in modern higher education. Active learning strategies, such as role-playing games, case studies, project-based activities, brainstorming sessions, discussion panels, and the integration of digital tools, are analyzed as key techniques that enhance both theoretical knowledge and practical skills.

The study demonstrates how these methods contribute to the development of professional competencies, critical thinking, analytical and communicative abilities, creativity, and independent problem-solving skills among philology students.

Particular attention is given to the interactive nature of the learning process, the possibility of adapting materials to individual student needs, and the motivation that active engagement fosters. Practical examples illustrate how these methods can be applied in real educational contexts, including simulating scientific conferences, performing translation tasks, analyzing stylistic features of literary works, and creating original linguistic or literary research projects.

Role-playing activities allow students to practice professional communication skills and adjust their language use for different audiences, while case studies provide opportunities to apply theoretical knowledge to real-world linguistic and literary problems. The integration of digital tools, such as online libraries, e-learning platforms, and videoconferencing, enhances information literacy and digital competence, facilitating student engagement and independent research. The findings indicate that the systematic implementation of active learning methods significantly improves the quality of philological education, making the learning process dynamic, motivating, and effective.

Keywords: active learning methods, professional training, future philologists, communicative competence, motivation, innovative technologies, effectiveness of the educational process.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти підготовка майбутніх філологів вимагає впровадження нових педагогічних підходів, які забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток професійних компетентностей, критичного мислення, аналітичних та комунікативних навичок. Традиційні методи навчання, орієнтовані переважно на пасивне сприймання інформації через лекції та читання, вже не відповідають сучасним вимогам ринку праці та запитам студентів. Філологи, які готуються до роботи у сфері перекладу, викладання мов, літературознавства чи лінгвістики, потребують активних форм навчання, адже це допоможе відпрацювати різні професійні ситуації, сприятиме розвиткові творчих здібностей та здатності до самостійного вирішення професійних завдань.

Активні методи навчання, такі як рольові ігри, кейс-стаді, проєктна діяльність, мозковий штурм та інтерактивні дискусії сприяють формуванню цілісної професійної компетентності студентів. Вони стимулюють здобувачів вищої освіти до активної участі в навчальному процесі, підвищують мотивацію до навчання та забезпечують ефективне поєднання теоретичних знань з практичними навичками. Особливо актуальним на сьогодні є використання цифрових інструментів і мультимедійних ресурсів, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти та розвитку інформаційної грамотності.

Актуальність проблеми щодо ефективності застосування активних методів навчання в підготовці майбутніх філологів обумовлена потребою у формуванні висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно виконувати професійні завдання в умовах сучасного освітнього й культурного середовища, а також готових до постійного професійного розвитку та самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання щодо застосування активних методів навчання в підготовці майбутніх філологів розглядають Варварук І., Гагіна Н., Галаєвська Л., Гасюк Н., Гнатик К., Деркач І., Курилова Ю., Кучерук О., Лада О., Лось О., Музика Т., Нечерда В., Пащенко П., Парфьонова О., Поясок Т., Приходій Р., Сахневич І., Тор Т., Фодор К., Черненко К., Чернова Г. тощо.

Виділення невирішених питань проблеми. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо активних методів навчання, у підготовці майбутніх філологів залишається низка невирішених питань. По-перше,

недостатньо розроблені системні методики інтеграції активних форм навчання в різні курси філологічного циклу, що ускладнює їхнє планове використання та оцінку ефективності. По-друге, існує проблема адаптації активних методів до індивідуальних потреб студентів, зокрема тих, хто має різний рівень підготовки або специфічні навчальні запити. Крім того, актуальним залишається питання комплексного поєднання традиційних і активних методів навчання, а також використання цифрових технологій та інтерактивних ресурсів у навчальному процесі.

Метою дослідження є визначення ефективності використання активних методів навчання в підготовці майбутніх філологів та аналіз їхнього впливу на формування професійних, комунікативних, аналітичних та креативних компетентностей студентів. У межах дослідження передбачено вивчення практичних кейсів, застосування рольових ігор, кейс-стаді, проєктної діяльності, мозкового штурму, дискусійних панелей та інтеграції цифрових інструментів, а також визначення переваг та труднощів впровадження активних методів у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система вищої освіти потребує переорієнтації навчального процесу з передавання готових знань на активне залучення студентів до пізнавальної діяльності. Це особливо актуально для підготовки словесників, адже професійна діяльність фахівця-філолога пов'язана не лише з опануванням мовної системи, а й з умінням ефективно спілкуватися, аргументувати, аналізувати тексти й творчо мислити. У Стандарті вищої освіти України зазначено, що здобувач вищої філологічної освіти повинен «вільно спілкуватися з професійних питань, організовувати ефективну міжкультурну комунікацію; ефективно працювати з інформацією; розуміти основні проблеми філології та підходи до їх розв'язання із застосуванням доцільних методів та інноваційних підходів; організовувати процес свого навчання й самоосвіти тощо» [1]. Тому застосування активних методів навчання стає необхідною умовою в підготовці майбутніх словесників.

Галаєвська Л. зазначає, що «активні методи навчання – це методи, які стимулюють пізнавальну діяльність здобувачів освіти, вони побудовані в основному у діалогічній формі, передбачають вільний обмін думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми та характеризуються високим рівнем активності здобувачів освіти» [2].

На думку науковців, «одним із важливих аспектів професійної освіти є усвідомлення студентами необхідності оновлення процесу навчання, що мотивуватиме філологів до розширення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в майбутньому» [3, с. 118]. Ефективність використання активних методів навчання є надзвичайно актуальною темою

сучасної педагогіки та методики викладання мов і літератури. У сучасних умовах розвитку освіти традиційні форми навчання, засновані переважно на пасивному засвоєнні знань через лекції та читання, вже не можуть повною мірою задовольнити потреби студентів-філологів. Особливо це стосується тих, хто готується до професійної діяльності у сфері лінгвістики, перекладу, літературознавства та викладання мов. Чернова Г. доводить, що «до основних переваг активних методів навчання можна віднести більшу залученість здобувачів освіти до освітнього процесу, розвиток креативності та критичного мислення, практичний досвід, співпрацю, комунікацію тощо» [4, с. 324].

Варварук І. зуважує, що «традиційні стратегії навчання у філології часто спираються на лекційні формати, механічне запам'ятовування та пасивний досвід навчання для студентів. На противагу їм необхідно висвітлити переваги інтеграції інноваційних педагогічних стратегій, які сприяють становленню майбутнього філолога, розвивають критичне мислення та практичне застосування лінгвістичних і літературних концепцій» [5]. Активна участь у навчальному процесі сприяє формуванню внутрішньої зацікавленості, адже студенти бачать практичну цінність здобутих знань.

Крім того, активні методи забезпечують розвиток аналітичного та критичного мислення, уміння порівнювати, узагальнювати, аргументувати позицію, що є ключовими складниками професійної компетентності філолога. На думку Галаєвської Л., «до активних методів навчання відносять метод проєктів, моделювання ситуацій, рольові та ділові ігри, проведення «круглих столів», мозковий штурм, кейс-метод тощо» [2]. Вони дозволяють студентам не просто отримувати знання, а активно формувати власні компетенції, критично аналізувати інформацію, оцінювати різні погляди на проблему та застосовувати теоретичні знання на практиці.

Особливо ефективною є робота в малих групах та командна діяльність, що дозволяє студентам-філологам навчатися в колективі, обмінюватися знаннями та досвідом, формувати лідерські якості та навички співпраці. У процесі групових завдань студенти набувають навичок конструктивного обговорення, уміння вести дискусію, обґрунтовувати власну думку та ухвалювати рішення на основі консенсусу. Це особливо важливо в процесі підготовки майбутніх лінгвістів, перекладачів, редакторів та викладачів, де ефективна комунікація та вміння працювати з колегами та аудиторією є ключовими компетентностями.

Проєктна діяльність у підготовці філологів дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичними навичками. Студенти мають можливість самостійно або в групі обирати теми досліджень, проводити аналіз текстів, створювати переклади, літературні огляди чи наукові статті, застосовувати

методи порівняльного аналізу та синтезу інформації. Така діяльність сприяє формуванню навичок наукового пошуку, критичного мислення та творчого підходу до вирішення професійних завдань. Крім того, виконання проєктів стимулює мотивацію студентів, оскільки вони бачать конкретний результат своєї роботи, що позитивно впливає на їхню активність та зацікавленість у навчанні [6].

Інтерактивні технології, такі як онлайн-платформи, цифрові словники, мультимедійні ресурси, відео та аудіоматеріали, значно підвищують ефективність активного навчання. Використання таких ресурсів дозволяє студентам філологічних спеціальностей працювати з автентичними текстами, слухати мовлення носіїв мови, порівнювати стилі та варіанти перекладу, розвивати навички аудіювання, читання, письма та усного мовлення в реальних умовах. Важливим є також інтегрування міждисциплінарного підходу: наприклад, поєднання лінгвістики з культурологією, історією та психологією дозволяє студентам глибше розуміти мову та літературу, формує більш комплексний підхід до професійної діяльності [7].

Проблемні методи навчання та **кейс-методи** стимулюють аналітичне мислення та здатність до самостійного пошуку рішень. Впровадження методу кейсів у підготовці філологів дозволяє ефективно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, сприяти мотивації до навчання та допомогти розвитку критичного мислення й уміння вирішувати проблеми. Метааналіз показує, що метод кейсів має значно вищий вплив на когнітивні результати (знання та навички), ніж традиційні лекції, хоча вплив на мотивацію та ставлення студентів менш виражений [8]. Такий метод допомагає краще зрозуміти, як застосовують теорію на практиці, що позитивно впливає на розвиток критичного мислення. Студентам пропонують конкретні ситуації або тексти, що потребують аналізу, критичного осмислення та вироблення власних висновків. Це сприяє формуванню навичок логічного мислення, здатності робити аргументовані припущення, узагальнювати та систематизувати отриману інформацію Для майбутніх філологів це важливо, оскільки їхня професійна діяльність передбачає не лише знання мовних правил та норм, а й здатність інтерпретувати тексти, виявляти стилістичні особливості, оцінювати контекст та культурні аспекти.

Дискусії та дебати сприяють розвитку критичного мислення, навичок публічного виступу та переконливого аргументування. У процесі обговорення різних поглядів студенти вчаться аналізувати інформацію, ставити запитання, захищати свої позиції та сприймати аргументи опонентів.

Така діяльність особливо ефективна в підготовці майбутніх викладачів мови, оскільки вони мають не лише володіти знаннями, а й уміти передавати їх [9].

Активні методи навчання забезпечують розвиток у студентів філологічних спеціальностей не лише фахових компетентностей, а й універсальних умінь – креативності, комунікативної культури, самостійності, здатності до самоорганізації та ефективного управління власним часом. Завдяки їх використанню освітній процес набуває більшої динамічності, інтерактивності та мотиваційного потенціалу, а також стає гнучкішим і зорієнтованим на індивідуальні потреби кожного здобувача вищої освіти. Систематичне застосування активних методів у навчальних програмах філологічних факультетів сприяє підвищенню якості професійної підготовки, формує конкурентоспроможність випускників і забезпечує їхню готовність до практичної діяльності у сфері філології.

Результати дослідження.

Практичне застосування активних методів навчання в підготовці майбутніх філологів демонструє високу ефективність і різноманітність підходів, що дозволяють студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й активно розвивати професійні навички та компетентності. Одним із найпоширеніших методів **є рольові ігри**, які дають змогу студентам імітувати реальні професійні ситуації. Наприклад, участь у наукових конференціях, перекладацьких завданнях або літературних дебатах дозволяє відпрацьовувати комунікаційні навички, формувати уміння адаптувати мовлення під різні аудиторії та розвивати здатність ефективно взаємодіяти з колегами. У процесі рольових ігор студенти вчаться аргументувати свої думки, обґрунтовувати позицію та знаходити компроміси, що є надзвичайно важливим для майбутніх філологів, особливо тих, хто планує займатися перекладом або викладанням мови [10]. На думку П. Пащенко, «ділова гра сприяє створенню невимушеної, неформальної обстановки на заняттях, відвертих, доброзичливих і довірливих стосунків між студентами та викладачами, що формує у майбутніх фахівців вміння спілкуватися[11]. Рольові ігри найбільш ефективно можна використовувати під час засвоєння таких тем, де виникає багато дискусійних питань, розв’язуючи їх, з’являється можливість порівняти різні думки. Ще одним ефективним активним методом є **кейс-стаді**, що передбачає аналіз конкретних мовних чи літературних ситуацій. Студенти отримують завдання, пов’язані з реальними проблемами, наприклад, дослідженням стилістичних особливостей художніх творів або виявленням мовних помилок у текстах різного жанру. Такий підхід дозволяє застосовувати теоретичні знання на практиці, розвивати аналітичні здібності та навчитися приймати обґрунтовані рішення в складних професійних ситуаціях. Кейс-стаді сприяє формуванню критичного мислення, здатності до системного аналізу інформації та аргументованого висловлювання власної думки [12].

Проєктна діяльність є ще одним потужним інструментом активного навчання, що стимулює креативність та самостійність студентів. Виконання авторських лінгвістичних або літературних досліджень дозволяє не лише глибше оволодіти предметним матеріалом, а й навчитися планувати власну роботу, організовувати діяльність у команді та ефективно розподіляти завдання між учасниками проєкту. Проєкти можуть охоплювати широкий спектр завдань: від створення словників та перекладів до дослідження мовних явищ у художніх текстах чи аналізу культурного контексту літературних творів. Така діяльність формує у студентів відповідальність за результат, уміння самостійно шукати інформацію та адаптувати її під поставлені цілі [6]. «Проєктна діяльність дає можливість отримати під час навчання практичний результат за допомогою інтеграції знань, мовленнєвих умінь, комунікативних стратегій, індивідуальних характеристик та особистісних якостей. Виконання групового проєкту залучає студентів до активної іншомовної комунікативної взаємодії, підвищує мотивацію, посилює навчальну автономію, сприяє адекватній самооцінці учасників» [13, с. 96].

Мозковий штурм та дискусійні панелі дозволяють студентам швидко генерувати ідеї, обговорювати альтернативні підходи до вирішення професійних завдань та навчатися аргументованій самооцінці власних пропозицій. У процесі таких активностей студенти не лише обмінюються думками та пропозиціями, а й розвивають навички ефективної комунікації, критичного мислення та колективного вирішення проблем. **Дискусійні панелі** стимулюють здатність слухати інших, враховувати різні погляди на проблему та формувати обґрунтовані висновки, що є важливим для філологів у професійній діяльності, пов’язаній із аналізом текстів, викладанням або підготовкою перекладів.

Інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес відкриває нові можливості для розвитку інформаційної та цифрової грамотності студентів. Використання онлайн-бібліотек, електронних платформ, інтерактивних навчальних ресурсів та відеоконференцій дозволяє студентам працювати з автентичними матеріалами, проводити дистанційні дослідження, організовувати колективні обговорення та презентації, перекладати тексти, аналізувати літературні твори, проводити наукові дослідження та готувати колективні проєкти. Цифрові інструменти сприяють активному залученню студентів до навчального процесу, розвивають самостійність, навички пошуку та аналізу інформації, а також формують здатність адаптуватися до сучасних технологічних умов професійної діяльності.

Отже, практичні кейси застосування активних методів навчання демонструють їхню високу ефективність у підготовці майбутніх філологів.

Рольові ігри, кейс-стаді, проєктна діяльність, мозкові штурми та інтеграція цифрових інструментів не лише покращують засвоєння теоретичних знань, а й сприяють розвитку професійних, аналітичних, комунікативних та креативних навичок. Системне використання цих методів у навчальному процесі дозволяє формувати висококваліфікованих, всебічно розвинених спеціалістів, здатних ефективно виконувати професійні завдання та адаптуватися до вимог сучасного ринку праці.

Для підвищення ефективності підготовки майбутніх філологів доцільно систематично впроваджувати активні методи навчання на всіх етапах освітнього процесу.

Вони сприяють формуванню навичок міжособистісного та міжкультурного спілкування, розширюють мовний досвід, допомагають долати психологічні бар'єри та підвищують мотивацію до навчання. Викладачам потрібно поєднувати традиційні лекції з інтерактивними формами роботи, такими як рольові ігри, кейс-стаді, проєктна діяльність, мозковий штурм та дискусійні панелі. Такий підхід дозволяє не лише покращити засвоєння теоретичного матеріалу, а й розвивати аналітичні, критичні та комунікативні навички студентів, що є ключовими для професійної діяльності у сфері лінгвістики, перекладу та літературознавства.

Особливу увагу варто приділяти адаптації активних методів до індивідуальних потреб студентів. Наприклад, для студентів з різним рівнем підготовки або спеціальними освітніми потребами слід підбирати диференційовані завдання, які стимулюватимуть їх до самостійного пошуку рішень, критичного аналізу текстів та активної участі в груповій роботі.

Використання індивідуальних та групових завдань у поєднанні з інтерактивними формами дозволяє підтримувати високий рівень мотивації та залученості студентів у навчальний процес.

Особливо ефективним є **поєднання активних методів із міждисциплінарним підходом**. Студентам-філологам корисно залучати знання з культурології, історії, психології та педагогіки, що дозволяє глибше розуміти мовні та літературні явища, а також розвивати критичне мислення та аналітичні навички. Викладачам рекомендується формувати завдання, які стимулюють комплексний аналіз текстів, порівняння стилістичних особливостей та застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях.

Обов'язковою є організація регулярного **оцінювання ефективності активних методів навчання**. Це може здійснюватися через проведення моніторингових досліджень, анкетування студентів, аналіз успішності виконання практичних завдань та проєктів. Такий підхід дозволяє виявляти сильні та слабкі сторони навчального процесу, коригувати методики викладання та підвищувати якість підготовки здобувачів вищої освіти.

Не менш важливим є розвиток професійної компетентності викладачів, що працюють з активними методами. Рекомендується підвищувати кваліфікацію педагогів через участь у тренінгах, семінарах та конференціях, присвячених сучасним методикам навчання, інтерактивним технологіям та цифровим інструментам. Це забезпечить ефективне впровадження інноваційних методів у навчальний процес та сприятиме формуванню висококваліфікованих фахівців.

Загалом, системне застосування активних методів навчання, адаптованих до індивідуальних потреб студентів, у поєднанні із цифровими технологіями та міждисциплінарним підходом дозволяє створити сучасну, гнучку та мотивуючу освітню модель, яка сприятиме формуванню всебічно розвинених майбутніх філологів, здатних до самостійного навчання, критичного мислення, творчого аналізу текстів та ефективної комунікації в професійній сфері, що значно підвищує якість вищої освіти та рівень підготовки фахівців. Ефективність використання таких методів полягає у підвищенні мотивації студентів до навчання. Робота в групах, участь у дискусіях чи рольових іграх моделює реальні ситуації спілкування, що допомагає майбутнім філологам оволодіти культурою діалогу, толерантністю та навичками міжособистісної взаємодії. Такий досвід є незамінним у подальшій педагогічній, перекладацькій чи науковій діяльності.

Отже, активні методи навчання забезпечують не лише засвоєння знань, а й формування цілісної професійної особистості майбутнього філолога. Їх ефективність виявляється в поєднанні теорії з практикою, розвитку комунікативних і творчих здібностей, підвищенні мотивації до самонавчання. Тому впровадження таких методів у навчальний процес є необхідною умовою модернізації філологічної освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Активні методи дозволяють студентам не лише засвоювати знання, а й застосовувати їх на практиці, аналізувати, оцінювати та створювати нову інформацію. З огляду на сучасні вимоги до підготовки фахівців-філологів, інтеграція активних методів у навчальний процес є обов'язковою умовою підвищення якості освіти та формування конкурентоспроможних, всебічно розвинених спеціалістів. Їхнє впровадження забезпечує не лише успішне оволодіння професійними знаннями та навичками, а й формує у студентів готовність до постійного професійного розвитку та самовдосконалення в динамічному світі науки та освіти.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження свідчать про високу ефективність використання активних методів навчання в підготовці майбутніх філологів. Активні методи сприяють підвищенню академічних досягнень студентів, формуванню аналітичного та критичного мислення,

розвитку креативності та комунікативних навичок. Вони забезпечують активну участь студентів у навчальному процесі, стимулюють їхню мотивацію та відповідальність за результати власної роботи.

Особливо важливим є те, що активні методи навчання формують здатність студентів до самостійного навчання та практичного застосування знань у реальних професійних ситуаціях. Це дозволяє майбутнім філологам ефективно адаптувати теоретичні знання до конкретних завдань у сфері перекладу, викладання, літературознавства та лінгвістики. Крім того, активні методи сприяють розвитку міжособистісних навичок, умінню працювати в команді, обговорювати різні думки та ухвалювати обґрунтовані рішення, що є ключовими компетностямими сучасного фахівця-філолога.

Перспективи розвитку. Подальші дослідження можуть зосереджуватися на детальному вивченні впливу окремих активних методів на формування фахових компетентностей філологів, таких як навички перекладу, літературного аналізу або методичної підготовки до викладання мов. Перспективним є також інтегрування міждисциплінарних підходів, що поєднують лінгвістику, культурологію, психологію та педагогіку, для більш глибокого розвитку професійних та аналітичних здібностей студентів.

Отже, активні методи навчання демонструють високу ефективність у формуванні професійних, соціальних та комунікативних компетентностей майбутніх філологів. Вони створюють умови для всебічного розвитку студентів, підвищують якість освіти, сприяють формуванню творчого й критично мислячого фахівця, здатного успішно адаптуватися до сучасних професійних викликів та реалізувати свій потенціал у сфері філології.

Література

1. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень. Галузь знань 03 «Гуманітарні науки». Спеціальність 035 «Філологія». Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.06.2019 р. № 869 URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/ zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf.

2. Галаєвська Л. Активні методи навчання. 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723339/1/Тези_Галаєвська%20(1).pdf.

3. Гнатик К., Фодор К., Тор Т. Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка.* 2024. 1(68). С. 117 – 121.

4. Чернова Г. Значення активних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів інформатики. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. (8) С. 323 – 328.

5. Варварук, І., Сахневич І., Гасюк Н., Музика Т., Лада О. Ефективні стратегії викладання філологічних дисциплін: практичні заняття та інноваційні підходи. *Diversitas.* 2024. С. 1338 – 1356.

6. Кучерук О., Сергієнко Б., Шурхно Н. Проєктна діяльність як компонент лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (13-15 травня 2021 року, м. Запоріжжя): Електронний збірник наукових праць ЗОІППО – № 4(46) – 2021.

7. Поясок Т. Сучасні технології освітнього процесу : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2024. 224 с.

8. Байона Дж. та Дюран В. Метааналіз впливу методу кейсів та лекційного викладання на когнітивні та афективні результати навчання. *Міжнародний журнал управлінської освіти*. 2024.

9. Курилова Ю. Дебати як інноваційна педагогічна технологія в системі підготовки вчителів української мови й літератури. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 4. С. 163 – 180.

10. Пригодій Р., Деркач І. Рольова гра як одна із інтерактивних технологій навчання англійської мови як другої іноземної: з досвіду формування мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентності у студентів – майбутніх філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 74. Том 2. 2024. С. 326 – 330.

11. Пащенко П., Черненко К. Використання методів активного навчання у професійній підготовці майбутніх спеціалістів. Матеріали Всесвітньої конференції SWorld-Ger. 2023. С. 83 – 86.

12. Нечерда В. Педагогічний потенціал технології “case-study” у формуванні соціально успішної особистості учня. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice.* №. 4 (40), 2021.

13. Гагіна Н., Лось О. Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* серія «Філологія». 2023. 16(84). С. 94 – 98.

References

1. Nakaz Ministerstva osviti i nauki Ukraïni “Standart vishhoï osviti Ukraïni. Pershij (bakalavrs'kij) riven'. Galuz' znan' 03 «Gumanitarni nauki». Special'nist' 035 «Filologija»” [The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine” Standard of Higher Education of Ukraine. First (Bachelor's) Level. Field of Knowledge 03 "Humanities". Specialty 035 "Philology""]. *mon.gov.ua* Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/ vishchaosvita/ zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf. [in Ukrainian].

2. Galaєvs'ka, L. (2020). *Aktivni metodi navchannja [Active Methods of Study].* Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/ 723339/1/Tezi_Galaєvs'ka%20(1).pdf. [in Ukrainian].

3. Gnatik, K., Fodor, K., Tor, T. (2024). Vikoristannja interaktivnih metodiv u profesijnij pidgotovci majbutnih filologiv [The Use of Interactive Methods in the Professional Training of Future Philologists]. *Innovacijna pedagogika - Innovative Pedagogy*, 1(68), 117 – 121 [in Ukrainian].

4. Chernova, G. (2024). Znachennja aktivnih metodiv navchannja u pidgotovci majbutnih vchiteliv informatiki [The Importance of Active Learning Methods in the Training of Future Teachers of Informatics]. *Ukraïns'ki studiï v єvropejs'komu konteksti - Ukrainian Studies in the European Context*, (8), 323 – 328 [in Ukrainian].

5. Varvaruk, I., Sahnevich I., Gasjuk N., Muzika T., Lada O. (2024). Efektivni strategiï vikladannja filologichnih disciplin: praktichni zanjattja ta innovacijni pidhodi [ffective

Strategies for Teaching Philological Disciplines: Practical Lessons and Innovative Approaches]. *Diversitas - Diversitas*, 1338 – 1356 [in Ukrainian].

6. Kucheruk, O., Sergiєnko, B., Shurhno, N. (2021). Proєktna dijal'nist' jak komponent lingvometodichnoї pidgotovki majbutnih uchiteliv ukraïns'koї movi ta literaturi [Project Activity as a Component of Linguistic Methodological Training of Future Teachers of the Ukrainian Language and Literature]. *Proceedings from VII Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «NepererVna osvita novogo storichchja: dosjagnennja ta perspektivi» – The Seventh International Scientific and Practical Conference «Continuous Education of the New Century: Achievements and Prospects».* (pp. 109-111). Zaporizhzhja [in Ukrainian].

7. Pojasok, T. (2024). *Suchasni tehnologiї osvitn'ogo procesu [Modern Technologies of the Educational Process]*. Kremenchuk : PP Shherbatih O. V. [in Ukrainian].

8. Bajona Dzh. ta Djuran V. (2024). Metaanaliz vplivu metodu kejsiv ta lekcijnogo vikladannja na kognitivni ta afektivni rezul'tati navchannja [Meta-analysis of the Impact of the Case Method and Lecture Teaching on Cognitive and Affective Learning Outcomes]. *Mizhnarodnij zhurnal upravlins'koї osviti - International Journal of Management Education*. [in Ukrainian].

9. Kurilova, Ju. (2024). Debati jak innovacijna pedagogichna tehnologija v sistemi pidgotovki vchiteliv ukraïns'koї movi j literaturi [Debates as an Innovative Pedagogical Technology in the System of Training Teachers of the Ukrainian Language and Literature]. *Ukraïns'kij pedagogichnij zhurnal - Ukrainian Pedagogical Journal*, 4, 163 – 180 [in Ukrainian].

10. Prigodij, R., Derkach, I.(2024). Rol'ova gra jak odna iz interaktivnih tehnologij navchannja anglijs'koї movi jak drugoї inozemnoї: z dosvidu formuvannja movlennєvoї ta lingvosociokul'turnoї kompetentnosti u studentiv – majbutnih filologiv [Role-playing as one of the interactive technologies for teaching English as a second foreign language: from the experience of forming speech and linguistic and sociocultural competence in students - future philologists]. *Aktual'ni pitannja gumanitarnih nauk - Current issues of the humanities*, 74, 2. 2024, 326 – 330 [in Ukrainian].

11. Pashhenko, P., Chernenko, K. (2023). Vikoristannja metodiv aktivnogo navchannja u profesijnij pidgotovci majbutnih specialistiv [The use of active learning methods in the professional training of future specialists]. *Proceedings from Vsesvitna konferentsiia «SWorld-Ger» – The World Conference «SWorld-Ger»*. (pp. 83-86). [in Ukrainian].

12. Necherda, V. (2021). Pedagogichnij potencial tehnologiї “case-study” u formuvanni social'no uspishnoї osobistosti uchnja [The pedagogical potential of the “case-study” technology in the formation of a socially successful personality of a student]. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4 (40), 2021. [in Ukrainian].

13. Gagina, N., Los', O. (2023). Rozvitok inshomovnoї komunikativnoї kompetentnosti studentiv filologichnih special'nostej metodami aktivnogo navchannja [Development of foreign language communicative competence of students of philological specialties using active learning methods]. *Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademija». serija «Filologija» - Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". series "Philology"*, 16(84), 94 – 98 [in Ukrainian].

УДК 378.14

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1364-1375

Вилков Сергій Валентинович доктор юридичних наук, старший викладач кафедри педагогіки педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-0328-9957

ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ: ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний змістовий аналіз правової компетентності майбутнього вчителя як педагогічної категорії. Її протрактовано як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує правові знання, уміння та ціннісні орієнтації і забезпечує готовність педагога діяти у межах правового поля, захищати права учасників освітнього процесу та формувати в учнів правову свідомість і культуру.

Визначено концептуальні підходи до розуміння сутності правової компетентності у структурі професійної підготовки педагогічних кадрів. Розкрито її зміст, основні структурні компоненти (знання законодавчо-нормативної бази, правові уміння та навички, ціннісно-мотиваційні орієнтації, готовність до правомірної поведінки) та функціональне значення в освітній діяльності сучасного педагога.

Особливу увагу приділено ролі правової компетентності у формуванні громадянської позиції вчителя, розвитку його правової культури, професійної відповідальності та здатності діяти відповідно до етичних і правових норм. Показано взаємозв'язок між рівнем правової компетентності педагога та ефективністю реалізації ним виховних і освітніх завдань, зокрема у сфері правопросвітницької роботи з учнями.

Обґрунтовано, що правова компетентність є не лише складовою професійної компетентності вчителя, а й необхідною умовою його готовності орієнтуватися в сучасному законодавчо-нормативному полі освіти, захищати права й інтереси учасників освітнього процесу, попереджати правопорушення в шкільному середовищі. Підкреслено, що формування правової компетентності майбутнього педагога має розглядатися як цілісний і безперервний процес, інтегрований у професійну підготовку та спрямований на виховання свідомого, відповідального і правово грамотного вчителя. Уточнено, що правомірна поведінка, як складова правової компетентності майбутнього педагога: сприяє зміцненню його професійної відповідальності; забезпечує формування авторитету

вчителя як прикладу для наслідування; створює умови для ефективного правового виховання учнів; підтримує ідею розвитку правової держави через освітнє середовище.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель, правова компетентність, правомірна поведінка, правова культура.

Vilkov Serhiy Valentinovich Doctor of Law, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, Mykhailo Dragomanov UDU, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-0328-9957

LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS A PEDAGOGICAL CATEGORY: CONTENT ANALYSIS

Abstract. The article provides a thorough content analysis of the legal competence of a future teacher as a pedagogical category. It is interpreted as an integrative personal and professional quality that combines legal knowledge, skills and value orientations and ensures the readiness of the teacher to act within the legal field, protect the rights of participants in the educational process and form legal awareness and culture in students. Conceptual approaches to understanding the essence of legal competence in the structure of professional training of pedagogical personnel are determined. Its content, main structural components (knowledge of the legislative and regulatory framework, legal skills and abilities, value and motivational orientations, readiness for lawful behavior) and functional significance in the educational activities of a modern teacher are revealed. Particular attention is paid to the role of legal competence in the formation of a teacher's civic position, the development of his legal culture, professional responsibility and the ability to act in accordance with ethical and legal norms. The relationship between the level of legal competence of a teacher and the effectiveness of his implementation of educational and educational tasks, in particular in the field of legal educational work with students, is shown.

It is substantiated that legal competence is not only a component of a teacher's professional competence, but also a necessary condition for his readiness to navigate in the modern legislative and regulatory field of education, to protect the rights and interests of participants in the educational process, to prevent offenses in the school environment. It is emphasized that the formation of the legal competence of a future teacher should be considered as a holistic and continuous process, integrated into professional training and aimed at educating a conscious, responsible and legally literate teacher. It is specified that lawful behavior, as a component of the legal competence of a future teacher: contributes to the strengthening of his professional responsibility; ensures the formation of the

teacher's authority as a role model; creates conditions for effective legal education of students; supports the idea of developing a legal state through the educational environment.

Keywords: professional training, future teacher, legal competence, lawful behavior, legal culture.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, зокрема впровадження концепції «Нової української школи», зумовлюють підвищені вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Одним із ключових аспектів їхньої професійної компетентності виступає правова компетентність, яка визначає здатність діяти в межах правового поля, забезпечувати дотримання прав дитини та реалізацію принципів демократичного управління освітнім процесом. Актуальність дослідження правової компетентності майбутнього вчителя як педагогічної категорії посилюється необхідністю формування вчителя-громадянина, здатного не лише передавати знання, а й виховувати правосвідомість учнів; зростанням ролі правової культури в умовах євроінтеграційних процесів і реформування системи освіти України; потребою науково-категорійного осмислення сутності правової компетентності для розробки ефективних педагогічних моделей її формування у закладах вищої освіти; а також недостатнім рівнем теоретико-методологічного обґрунтування цього феномену в сучасній педагогічній науці. У цьому контексті правова компетентність майбутнього вчителя постає як важлива педагогічна категорія, дослідження якої є необхідною умовою підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення правового захисту учасників освітнього процесу та формування громадянського суспільства в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці активно досліджують проблему правової компетентності майбутнього вчителя як педагогічної категорії, розглядаючи її з різних методологічних і практичних позицій. Так, І. Гальдецька у своїх працях зосереджує увагу на теоретичних основах формування правової компетентності, визначаючи її ключові компоненти - мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та діяльнісно-рефлексивний. Дослідниця обґрунтовує структуру професійної компетентності вчителя та підкреслює значення особистісно-правових якостей педагога як суб’єкта освітніх правовідносин [3].

О. Муращенко розглядає сутність правової компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті сучасних викликів - технологізації, глобалізації та цифровізації, акцентуючи на необхідності креативності й адаптивності педагога до нових умов освітнього середовища [9].

Л. Кравченко аналізує співвідношення понять «правова культура» та «правова компетентність», наголошуючи на їх спільному та відмінному змісті, а також підкреслює роль правової компетентності як чинника розвитку правової культури особистості, що вимагає інтеграції культурологічного та компетентнісного підходів у педагогіці [7].

О. Армейський досліджує сутність і структуру правової компетентності вчителів технологій, пропонуючи спеціалізований підхід до її формування залежно від професійної спрямованості майбутніх педагогів [1]. О. Дьоміна у своїх наукових працях обґрунтовує теоретико-методологічні та концептуальні основи правової культури, розкриває її структуру й функції у студентському середовищі, аналізує поняття та роль соціалізації особистості, а також визначає правову соціалізацію як ключовий чинник формування правової культури молоді [4].

Окрему увагу дослідниця приділяє значенню правового виховання, уточнюючи його сутність, функції та механізми реалізації у процесі становлення правової культури студентів [5].

Своєю чергою, дисертаційне дослідження Н. Коваленко присвячене проблемі формування правосвідомості та правової культури студентів закладів вищої освіти неюридичного профілю.

Авторка пропонує теоретико-методологічне підґрунтя цієї проблеми, визначає специфіку правового виховання зазначеної категорії студентської молоді та окреслює сучасний стан її розвитку [8].

Таким чином, наукові розвідки українських дослідників демонструють багатогранність проблеми правової компетентності вчителя, її теоретико-методологічний потенціал і значущість для удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів.

Метою статті є здійснення змістового і наукового аналізу правової компетентності майбутнього вчителя як педагогічної категорії, з'ясування її сутнісних характеристик та місця в системі професійної підготовки педагогів у контексті сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Як підкреслює О. Муращенко, сучасні дослідження правової компетентності розглядають її не як сукупність знань та навичок, а як інтегративне утворення знань, умінь та практичного досвіду, яке забезпечує здатність людини керувати власною поведінкою, дотримуватися суспільних норм та гармонійно взаємодіяти з оточенням. У навчальному середовищі така компетентність починає формуватися через пізнавальну діяльність, спрямовану на вивчення основ правознавства. Водночас вона вказує на рівень розвитку майбутнього фахівця та стан його професійної зрілості, відображаючи рівень сформованості правової свідомості та відповідального ставлення до правових норм [9, с. 108].

На думку дослідниці, правова компетентність майбутніх фахівців - це інтегрована характеристика, що охоплює не лише правові знання, а й уміння, навички та готовність використовувати їх у практичній діяльності. Вона проявляється у вмінні діяти відповідно до чинного законодавства, приймати правомірні рішення та брати відповідальність за власні дії [9, с. 108].

Схожу позицію поділяє Т. Ціпан, проте вона розглядає правову компетентність у ширшому - професійному - контексті. Дослідниця наголошує, що це не лише інтелектуальна, а й моральна категорія, адже поєднує знання про право з етичними переконаннями та особистісним ставленням до правових явищ. Саме така єдність морального і правового, на її думку, формує основу для юридично виваженої поведінки майбутнього фахівця. Вона підкреслює, що правова компетентність - це складне утворення, у якому знання, цінності, особисті установки та моделі поведінки діють у тісній взаємодії [11].

Аналіз наукових джерел дає змогу зробити висновок, що правова компетентність майбутнього вчителя має багатовимірний характер. Вона поєднує знаннєвий, ціннісно-мотиваційний і діяльнісно-практичний компоненти.

У трактуванні О. Муращенка йдеться про інтегровану особистісно-професійну характеристику, яка забезпечує не лише володіння системою правових знань, а й уміння застосовувати їх у педагогічній діяльності.

Т. Ціпан, своєю чергою, розширює це бачення, наголошуючи на тому, що правова компетентність тісно пов’язана з моральними орієнтирами, правовою культурою та соціальною активністю особистості.

Особливої уваги заслуговує зв’язок між правовою компетентністю та правовою культурою. Як підкреслює О. Муращенко, правова культура є підґрунтям компетентності, адже формування правової компетентності виходить за межі індивідуальної правосвідомості й має суспільний вимір. Дослідниця зазначає, що розвиток цієї якості сприяє підвищенню загального рівня правової культури громадян, формує відповідальне ставлення до законів і норм поведінки [9]. Якщо правова культура задає ціннісні орієнтири, то правова компетентність виступає її практичним виміром — здатністю застосовувати знання та навички у професійній і повсякденній діяльності. На думку Л. Кравченко, правова культура має власну специфіку як складова суспільного та професійного життя. Вона формується під впливом матеріальних і духовних інтересів, ціннісних орієнтацій та переконань, зокрема у сфері права [7]. Науковиця зазначає, що саме у студентські роки закладаються основи професійної правової культури, яка згодом стає підґрунтям розвитку правової компетентності [7].

Отже, правова компетентність фахівця - це не лише знання чи навички, а інтегрована особистісна якість, що включає професійно важливі риси. Серед них — відповідальність, рішучість, витримка, наполегливість, здатність до аналітичного мислення, емоційна врівноваженість і готовність діяти в реальних ситуаціях. Поєднання цих характеристик із правовими знаннями формує справжню сутність правової компетентності як однієї з ключових умов ефективної професійної діяльності [7, с. 31].

А тому особливої актуальності набуває вивчення правової компетентності саме майбутніх учителів, адже педагог виступає не лише транслятором знань, а й тим, хто формує правові і громадянські цінності у молодого покоління. Вчительська діяльність потребує поєднання високого рівня правової культури з умінням формувати правосвідомість учнів, забезпечувати дотримання прав дитини та створювати правове середовище в освітньому процесі.

Таким чином, аналіз категорії «правова компетентність майбутнього вчителя» є ключовим для розуміння її сутності, структури та значення у системі професійної підготовки педагогічних кадрів.

О. Армейський визначає правову компетентність учителя як багатофакторне явище, що охоплює систему теоретичних знань педагога та способів їх застосування у конкретних педагогічних і правових ситуаціях, зокрема під час організації правового виховання учнів та здійснення власної професійної діяльності в межах правового поля. До її складу належать ціннісні правові орієнтації й відповідні професійні якості. Правова компетентність, на думку вченого, відображає рівень засвоєння вчителем правових знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної соціальної взаємодії та виконання професійних обов’язків, а також його готовність і здатність застосовувати правові норми при розв’язанні професійних завдань, виконанні трудових функцій і вирішенні життєвих ситуацій. Важливим аспектом є наявність у педагога мотивації до постійного вдосконалення власної правової компетентності шляхом самонавчання та підвищення кваліфікації [1, с.42].

Д. Клочкова трактує правову компетентність учителя як складне інтегративне особистісне утворення в загальній структурі педагога, яке включає загально-правові та професійно-педагогічні знання, уміння й професійні якості, що забезпечують здійснення правового виховання школярів та організацію педагогічної діяльності в межах правового поля [6].

За О. Муращенко, правова компетентність педагога виявляється у його здатності інтегрувати правові знання у професійну діяльність, забезпечувати захист прав і свобод усіх учасників освітнього процесу - учнів, їхніх батьків і колег. Ключовими елементами компетентності

дослідниця вважає сформовану правосвідомість та внутрішню переконаність у необхідності діяти відповідно до законодавства, виховувати в учнів повагу до правових норм та орієнтувати їх на правомірну поведінку [9, с.109].

Як засвідчує проведений аналіз, у працях різних дослідників простежується спільне розуміння правової компетентності вчителя як багатогранного, інтегративного утворення, яке поєднує знання, уміння, навички, цінності та особистісні якості педагога.

Так, О. Армейський наголошує на багатофакторності цього феномену, виокремлюючи не лише знання та навички, а й ціннісні правові орієнтації та мотивацію до постійного професійного самовдосконалення. У його трактуванні правова компетентність має виразно практичний вимір - здатність учителя діяти у межах правового поля, вирішувати професійні та життєві ситуації з урахуванням правових норм.

Д. Клочкова розглядає правову компетентність як інтегративне особистісне утворення, акцентуючи на єдності правових і педагогічних знань, умінь та професійних якостей. На відміну від О. Армейського, Д.Клочкова менше уваги приділяє мотиваційним аспектам, натомість акцент робить на цілісності структури особистості педагога.

О. Муращенко підкреслює функціональну сторону правової компетентності вчителя - його здатність захищати права та свободи всіх учасників освітнього процесу, інтегрувати правові знання у професійну діяльність і формувати в учнів повагу до правових норм. В її підході центральними виступають правосвідомість та внутрішня готовність педагога діяти відповідно до закону. Більш узагальнене визначення правової компетентності дає О.Іваній, трактуючи її як складне інтегроване утворення у структурі особистості педагога. Вона охоплює загальноправові та професійно-педагогічні знання, уміння й професійні якості, необхідні як для здійснення правового виховання учнів, так і для організації власної педагогічної діяльності у межах правового поля [5, с. 6].

Таким чином, у різних авторів виявляється спільне бачення правової компетентності як інтегративного поєднання знань, умінь та особистісних якостей, однак розставляються різні акценти.

З огляду на це, правову компетентність майбутнього вчителя можна визначити як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує правові знання, уміння та ціннісні орієнтації і забезпечує готовність педагога діяти у межах правового поля, захищати права учасників освітнього процесу та формувати в учнів правову свідомість і культуру.

О. Армейський зазначає, що в освітній сфері реалізуються правовідносини, які регулюються нормами різних галузей права. Зокрема, норми

освітнього права визначають відносини, що виникають безпосередньо в межах освітнього процесу та пов'язані з його організацією й здійсненням. Водночас існують і інші види правовідносин, які стосуються матеріального, кадрового, фінансового та іншого забезпечення функціонування освіти.

Вони регламентуються нормами трудового права (прийом педагогічних працівників, укладення трудових договорів, організація робочого часу), цивільного права (визначення правового статусу закладів освіти, укладення господарських договорів, надання платних послуг, захист немайнових прав), адміністративного права (атестація педагогів, ліцензування та акредитація діяльності освітніх установ), фінансового права (фінансування закладів освіти, соціальне забезпечення, встановлення пільг і допомог).

Учитель має добре орієнтуватися в усьому спектрі таких правовідносин, що зумовлює необхідність їх систематизації для цілісного представлення у змісті правової компетентності [1, с. 43].

Думка О. Армейського є важливою для розуміння сутності правової компетентності педагога, оскільки вона акцентує увагу на багатовимірності правовідносин у сфері освіти. Її аналіз можна подати у кількох аспектах:

- комплексність правового регулювання освіти. Автор підкреслює, що освітні відносини не обмежуються лише нормами освітнього права. До них долучаються трудові, цивільні, адміністративні та фінансові норми, що забезпечує цілісне функціонування освітньої системи. Це означає, що педагог перебуває у полі взаємодії багатьох правових механізмів;
- роль учителя як суб'єкта різних правових відносин. Учитель не лише виконує освітню функцію, а й виступає учасником трудових відносин (укладення договору, дотримання трудової дисципліни), цивільних (наприклад, взаємодія у сфері додаткових освітніх послуг), адміністративних (атестація, ліцензування діяльності закладу) та фінансових (отримання зарплати, соціальних пільг);
- необхідність правової грамотності педагога. Оскільки правовідносини у сфері освіти різнопланові, учитель повинен мати здатність орієнтуватися у них, щоб захищати свої права, виконувати професійні обов'язки та забезпечувати законність у власній діяльності, що підсилює значущість правової компетентності як інтегрального компоненту педагогічної професії;
- практичне значення для формування правової компетентності. О. Армейський підводить до висновку, що систематизація знань про правові відносини є необхідною умовою їх включення у зміст правової компетентності вчителя. Тобто майбутній педагог повинен не лише знати норми права, а й розуміти їхню взаємодію в контексті освітнього процесу.

Вважаємо, що думка О. Армейського поглиблює розуміння структури правової компетентності вчителя, адже показує, що вона формується не тільки через засвоєння норм освітнього права, а й завдяки інтеграції знань з інших галузей права, що вимагає від учителя системного бачення правовідносин та здатності застосовувати їх на практиці.

Одним із важливих аспектів формування правової компетентності майбутнього вчителя, як вважає П.Шевцов, є виховання здатності до правомірної поведінки як усвідомленої соціальної практики. Адже педагог повинен не лише знати норми права, а й демонструвати приклад їх дотримання у власній діяльності, формуючи у школярів повагу до закону та правопорядку. Такий підхід забезпечує розвиток професійної відповідальності, правової культури та активної громадянської позиції вчителя, що безпосередньо впливає на якість правового виховання [10, с. 216].

Відтак, правомірна поведінка майбутнього педагога має не лише особистісний, а й виховний вимір. Учитель, який усвідомлено дотримується правових норм, стає носієм позитивного прикладу для учнів, адже його власна діяльність виступає своєрідним «практичним уроком» поваги до закону. Це означає, що формування правової компетентності вчителя не обмежується засвоєнням теоретичних знань, а передбачає розвиток ціннісних орієнтацій, умінь і навичок, необхідних для щоденного правомірного вибору.

Таким чином, правомірна поведінка як складова правової компетентності майбутнього педагога: - сприяє зміцненню його професійної відповідальності; - забезпечує формування авторитету вчителя як прикладу для наслідування; - створює умови для ефективного правового виховання учнів; - підтримує ідею розвитку правової держави через освітнє середовище.

Висновки. Проведений змістовий аналіз дозволяє стверджувати, що правова компетентність майбутнього вчителя є складною інтегративною категорією, яка поєднує знання, уміння, навички, цінності та особистісні якості педагога і водночас відображає рівень його готовності діяти у правовому полі професійної діяльності. Її сутність полягає не лише в обізнаності з нормами освітнього права, а й у здатності орієнтуватися в системі правовідносин різних галузей – трудових, цивільних, адміністративних, фінансових, що розширює професійний світогляд майбутнього педагога та підсилює його відповідальність як суб'єкта освітнього процесу. Змістовна структура правової компетентності охоплює загальноправові та професійно-педагогічні знання, уміння застосовувати правові норми у конкретних педагогічних ситуаціях, навички правомірної поведінки та ціннісні орієнтації, що формують повагу до закону й прав людини.

Водночас правова компетентність виконує важливу функцію у професійній діяльності вчителя: вона є підґрунтям для ефективної організації освітнього процесу, забезпечення захисту прав усіх його учасників, формування в учнів правової культури та виховання громадянина з активною правовою і громадянською позицією. Особливого значення набуває виховний вимір правової компетентності: майбутній учитель, засвоївши норми права, стає провідником їх практичного втілення у шкільному середовищі, а його власна правомірна поведінка має потужний виховний ефект, оскільки слугує прикладом для дітей та формує у них повагу до закону і правопорядку. Таким чином, формування правової компетентності майбутнього вчителя виступає важливою соціально-педагогічною умовою розвитку правової держави через систему освіти, адже саме школа створює середовище, де закладаються основи правової культури молодого покоління.

Отже, правова компетентність майбутнього вчителя постає як багатогранна педагогічна категорія, що інтегрує знання, практичні вміння та особистісні цінності й водночас визначає професійну й громадянську зрілість педагога. Її формування має бути стратегічним завданням сучасної педагогічної освіти, оскільки воно безпосередньо впливає на якість освітнього процесу, ефективність правового виховання учнів та становлення правової держави.

Перспективним напрямом подальших досліджень є пошук ефективних методів і технологій її розвитку, інтеграція правових знань у зміст фахових дисциплін, а також вироблення дієвих механізмів оцінювання рівня правової компетентності майбутніх учителів.

Література:

1. Армейський О. С. Сутність і структура правової компетентності вчителів технологій. Імідж сучасного педагога. 2018. №4 (181). С 39–45.

2. Бакланова Н. М. Формування правової компетентності майбутніх учителів. Освітологічний дискурс. 2016. № 2 (14). С.115-124.

3. Галдецька І. Г. Теоретичні основи формування правої компетентності у майбутніх учителів як педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 265-269.

4. Дьоміна О. С. Формування правової культури студентської молоді в умовах сучасного українського суспільства : автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ, 2007. 19 с.

5. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автор. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Харків, 2012. 20 с.

6. Клочкова Д.М., Чернуха Н.М. Взаємозв'язок формування правової компетенції майбутнього вчителя з правовим вихованням особистості. Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2011. №12 (223). С.168-174.

7. Кравченко Л. М. Правова культура і компетентність особистості: спільне та відмінне культурологічного і компетентнісного підходів. Імідж сучасного педагога. 2020. № 4(193). С. 29–33. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-29-3

8. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2009. 21 с.

9. Муращенко О. Сутність правової компетентності майбутніх вчителів початкових класів / Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика»: зб. матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції. 19 грудня 2024 року / [наук. ред.: П. М. Бойчук, О. Л. Фаст]. Луцьк: КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Частина 1. 2024. С.107-110.

10. Шевцов П. Сутність і структурні компоненти правової компетентності майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2025. № 1(23). С. 208–220. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334081

11. Ціпан Т.С. Професійна компетентність сучасного вчителя. Інноватика у вихованні. 2016. № 3. С.174–184.

References:

1. Armeiskyi, O. S. (2018). Sutnist i struktura pravovoi kompetentnosti vchyteliv tekhnolohii [The essence and structure of the legal competence of technology teachers]. *Imidzh suchasnoho pedahoha - The image of a modern teacher, 4 (181)*, 39- 45 [in Ukrainian].

2. Baklanova, N. M. (2016). Formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Formation of legal competence of future teachers]. *Osvitolohichnyi dyskurs - Educational discourse, 2 (14)*, 115-124 [in Ukrainian].

3. Haldetska, I. H. (2014). Teoretychni osnovy formuvannia pravoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv yak pedahohichna problema [Theoretical foundations of the formation of legal competence in future teachers as a pedagogical problem]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia - Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology, 28*, 265-269 [in Ukrainian].

4. Domina, O. S. (2007). Formuvannia pravovoi kultury studentskoi molodi v umovakh suchasnoho ukrainskoho suspilstva [Formation of legal culture of student youth in the conditions of modern Ukrainian society]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

5. Ivanii, O. M. (2012). Strukturno-zmistova model formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u navchalno-vykhovnomu protsesi universytetu [Structural and content model of the formation of legal competence of a future teacher in the educational process of the university]. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

6. Klochkova, D.M., Chernukha, N.M. (2011). Vzaiemozviazok formuvannia pravovoi kompetentsii maibutnoho vchytelia z pravovym vykhovanniam osobystosti [The relationship between the formation of the legal competence of a future teacher and the legal education of the individual]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka - Bulletin of Luhansk National Taras Shevchenko University, 12 (223)*, 168-174. [in Ukrainian].

7. Kravchenko, L. M. (2020). Pravova kultura i kompetentnist osobystosti: spilne ta vidminne kulturolohichnoho i kompetentnisnoho pidkhodiv [Legal culture and individual competence: common and distinctive features of cultural and competence approaches *]. Imidzh suchasnoho pedahoha - The image of a modern teacher, 4(193),* 29-33. Retrieved from https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-4(193)-29-3 [in Ukrainian].

8. Kovalenko, N. Yu.(2009). Formuvannia pravosvidomosti i pravovoi kultury studentiv v Ukraini [Formation of legal awareness and legal culture of students in Ukraine]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

9. Murashchenko, O. (2024). Sutnist pravovoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [The essence of legal competence of future primary school teachers]. P. M. Boichuk, O. L. Fast (Eds.) *Natsionalna osvita v stratehiiakh sotsiokulturnoho vyboru: teoriia, metodolohiia, praktyka - National education in socio-cultural choice strategies: theory, methodology, practice:* zb. materialiv VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. (Ch. 1) (pp.107-110). Lutsk: KZVO «Lutskyi pedahohichnyi koledzh» Volynskoi oblasnoi rady [in Ukrainian].

10. Shevtsov, P. (2025). Sutnist i strukturni komponenty pravovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii [The essence and structural components of the legal competence of future teachers of labor training and technologies]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty - Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects, 1(23),* 208–220. Retrieved from https://doi.org/ 10.31865/2414-9292.23.2025.334081[in Ukrainian].

11. Tsipan, T.S. (2016). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Professional competence of a modern teacher]. *Innovatyka u vykhovanni - Innovation in education, 3,* 174–184 [in Ukrainian].

УДК 797:616-036.22-057.875

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1376-1387

Вовк Ігор Васильович доктор філософії, завідувач кафедри рухової активності та масового спорту, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького, м. Львів, https//orcid.org/ 0000-0001-6075-6094

Зубрицький Ярослав Яремович старший викладач кафедри фізичного виховання, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0641-0409

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розглянуто питання забезпечення належного рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Визначено, що малорухливий спосіб життя протягом тривалого періоду часу може стати серйозною проблемою для підтримки фізичної форми здобувачів вищої освіти. Мета дослідження − виявлення напрямів дисципліни «Фізичне виховання» у забезпеченні належного рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. З'ясовано, що систематична фізична активність студентської молоді є одним із визначальних чинників здорового способу життя в умовах воєнного стану, мета фізичного виховання здобувачів вищої освіти полягає у забезпеченні комбінації змін у когнітивній, емоційній і фізіологічній сферах.

Установлено, що таке передбачає те, що фізичне виховання є педагогічним процесом, спрямованим на усунення наявних негативних тенденцій в їхньому фізичному розвитку й здоров'ї, цілеспрямованим впливом засобами, методами фізичної культури на системи організму через стимулювання основних компонентів здорового способу життя з урахуванням особливостей ситуації, спричиненої воєнним станом. На підставі аналізу та узагальнення наявної інформації установлено, що для підвищення фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану необхідно: чітко визначити цінності фізичної активності в житті, місце і роль фізичних вправ; розробити нові методи розвитку інтересів і мотивів та свідомого ставлення до занять фізичними вправами та підвищення фізичної активності в умовах воєнного стану; впроваджувати

нові вітчизняні та закордонні форми фізичного виховання у змішаній формі; переорієнтувати процес фізичного виховання у ЗВО у он-лайн форматі на навчально-методичний з акцентом вирішення нагальних завдань цього процесу; впроваджувати нові форми самостійних занять фізичними вправами та додаткові самостійні заняття; забезпечити оволодіння навичками здорового способу життя. За результатами дослідження розширено відомості щодо можливості фізичного виховання здобувачів вищої освіти у забезпеченні належного рівня їхньої фізичної активності, як чинника здоров'язбереження, в умовах воєнного стану.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фізичне виховання, воєнний стан, фізична активність, здоров'яхбереження.

Vovk Ihor Vasylovych Doctor of Philosophy, Head of the Department of Physical Activity and Mass Sports, Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnology named after S. Z. Gzhytsky, Lviv, https//orcid.org/0000-0001-6075-6094

Zubrytskyi Yaroslav Yaremovych Senior Lecturer, Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0641-0409

THEORY AND PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN OPTIMIZATION OF PHYSICAL ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The paper considers the issue of ensuring the appropriate level of physical activity of students of higher education in the conditions of martial law. It was determined that a sedentary lifestyle for a long period can become a serious problem for maintaining the physical form of higher education students. The purpose of the study is to identify the directions of the discipline "Physical education" in ensuring the proper level of motor activity of students of higher education in the conditions of martial law. It was found that the systematic motor activity of student youth is one of the determining factors of a healthy lifestyle in the conditions of martial law, the purpose of physical education of students of higher education is to ensure a combination of changes in the cognitive, emotional, and physiological spheres. It has been established that this implies that physical education is a pedagogical process aimed at eliminating existing negative trends in their physical development and health, through the purposeful influence of the means and methods of physical culture on the systems of the body through the stimulation of the main components of a healthy lifestyle, taking into account

the specifics of the situation, caused by martial law. Based on the analysis and generalization of the available information, it was established that to increase the motor activity of students of higher education in the conditions of martial law, it is necessary: clearly define the values of motor activity in life, the place and role of physical exercises; develop new methods of developing interests and motives and a conscious attitude to physical exercises and increasing motor activity in the conditions of martial law; introduce new domestic and foreign forms of physical education in a mixed form; to reorient the process of physical education in higher education institutions in an online format to an educational and methodological one with an emphasis on solving the urgent tasks of this process; to introduce new forms of independent exercise classes and additional independent classes; ensure mastery of healthy lifestyle skills. Based on the results of the study, information was expanded on the possibility of physical education of students of higher education in ensuring the proper level of their motor activity, as a factor of health preservation, in the conditions of martial law.

Keywords: students of higher education, physical education, martial law, physical activity, physical health, health care.

Постановка проблеми. Із початком агресії російської федерації проти України проблема здоров'язбереження здобувачів вищої освіти сьогодні, як ніколи, актуальна, і спосіб її вирішення вкрай необхідно розглядати насамперед освітній площині. Упровадження воєнного стану спричинило нові виклики перед закладами освіти, внаслідок чого освітній процес опинився у нових реаліях. Втім, у час, коли країна знаходиться у стані військової агресії з боку рф, найважливішим є не втратити якість освітнього процесу задля задоволення викликів сьогодення.

Безсумнівно, що повернення країни до освітнього процесу під час війни потребує нових рішень щодо залучення здобувачів вищої освіти до систематичної фізичної активності [2]. Проблема є цілком на часі, так як мають місце негативні тенденції, стану здоров'я, а , відтак зменшення потенцій організму щоб протистояти викликам війни. В умовах воєнного стану малорухливий спосіб життя протягом тривалого періоду часу може стати серйозною проблемою для підтримки фізичної форми здобувачів вищої освіти [1]. Навчальна дисципліна «Фізичне виховання», як невід'ємна складова вищої освіти, спрямоване на формування гармонійно розвиненого сучасного фахівця в умовах раціонально організованої фізичної активності [4]. Натомість фізична бездіяльність є значною перешкодою для стану здоров'я та четвертим фактором ризику глобальної смертності. Останнє стає основним фактором відхилень у стані їхнього здоров'я та фізичного розвитку, як умови підтримки високого рівня психофізичного стану [7].

Доведено важливе й навіть непересічне значення фізичної активності для усунення значної кількості негативних процесів, що спричинили у здобувачів вищої освіти відхилення від тієї норми, якою фахівці сьогодні характеризують здоров'я. В умовах воєнного стану, розвиток фізичної активності здобувачів вищої освіти посідає одне з провідних місць поміж завдань їхнього фізичного виховання. Зважаючи на вищевикладене, активізація фізичної діяльності і методів розслаблення засобами фізичного виховання є вкрай актуальним питанням задля здоров'язбереження здобувачів вищої освіти .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підтвердженням інтересу до даної проблеми є велика кількість публікацій. Визначено, що систематичні заняття фізичними вправами сприяють зміцненню здоров'я, покращенню фізичної і розумової працездатності та підвищенню якості навчання [1, 6, 9].

Перебування у стані перманентного стресу, спричинює наслідки на фізичному психічному рівні, якими можуть бути порушення численних параметрів рівня здоров'я [2]. Натомість, вважається [7], що належний рівень фізичної активності є чинником, від якого залежить фізичний і психологічний стан.

Згідно дослідженню [3], яке було проведено по всій Україні спільно з Міністерством здоров'я України, що серед основних факторів здорового способу життя регулярна фізична активність є найменш зрозумілим фактором для здобувачів вищої освіти. Визначено [10], що брак активності може проявлятися в нездоровому наборі ваги, порушенні режиму дня, непослуху, а протягом тривалого часу − брак руху призводить до неадекватного фізичного розвитку. Зв'язок багатьох хвороб та малорухливості було встановлено та доведено науковими дослідженнями [2, 3, 10]. Науковими розвідками [1, 9], засвідчена користь фізичної активності та шкода від надмірного сидіння.

Згідно ідеям [3], запобігання проблемам із здоров'ям починається з їхнього кращого розуміння. Отож, завдання фізичного виховання у нових реаліях освіти полягає у необхідності забезпечення розуміння загроз відсутності фізичної активності [6], а також сприяння всіма можливими засобами компенсувати її брак у режимі дня здобувачів вищої освіти [5].

Мета дослідження − виявлення напрямів дисципліни «Фізичне виховання» у забезпеченні належного рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. В основу дослідження покладено використання комплексу загальнонаукових теоретичних методів: аналіз, синтез, систематизацію, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Насамперед, для реалізації дослідження у визначеному керунку, зазначимо, що організація ефективного навчання, адаптація освітнього процесу із фізичного виховання до вимог воєнного стану передбачає реалізацію Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. У стратегії одним із основних завдань модернізації освіти є забезпечення фізичного розвитку на основі збільшення рухового режиму студентської молоді [3].

Малорухливий спосіб життя протягом тривалого періоду часу позиціонується як серйозна проблема для підтримки фізичної форми здобувачів вищої освіти [2]. Кілька років поспіль пандемія змусила їх по-новому пристосовуватися до повсякденності. Власне це й позначилося на життєдіяльності студентської молоді. Порушення поведінки, соціальної комунікації, переважно сидячий спосіб життя, призводять і до відносно нижчого рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти вже протягом тривалого часу. Самоізоляція викликає додатковий стрес, створюючи загрозу й для психічного здоров'я. Останнє стає основним фактором відхилень у стані їхнього здоров’я та фізичного розвитку, як умови підтримки високого рівня психофізичного стану [8].

Рухову активність розглядають [3] як комплексну характеристику індивіда, що потребує розвитку (вдосконалення) та передбачає наявність у нього мотивації здійснювати м’язову діяльність, реалізація якої відбувається в різних формах і спрямована на вирішення завдань фізичного виховання. Вважається [7], що розвиток фізичної активності студентської молоді повинен бути одним із пріоритетних завдань фізичного виховання у ЗВО.

Взаємозалежність між фізичним вихованням, рівнем фізичної активності і здоров’ям здобувачів вищої освіти підтверджена численними дослідженнями [1-3, 7, 9]. У співвідношенні мети фізичного виховання і досягнутих результатів стан здоров’я здобувачів вищої освіти визначають [4] як інтегрований підсумок навчально-виховного процесу фізичного виховання.

Систематична фізична активність студентської молоді є одним із визначальних чинників здорового способу життя. Вкрай важливо змістити акцент на формування звичного способу життя, що включає регулярні заняття фізичною культурою. Вирішення цього завдання безпосередньо пов’язане з виробленням концепції сучасних методик фізичного виховання в режимі змішаного навчання, які забезпечать досягнення високої якості і гарантованих результатів цього процесу. Саме створенню новітніх методик фізичного виховання належить ключова роль у адаптації навчального процесу до дидактичного виклику сьогодення.

Високому рівню фізичної активності, як найбільш дієвому фізіологічному подразнику, належить провідна роль у процесі повноцінному розвитку організму, який визначає життєвий тонус та психофізичний стан організму загалом. З урахуванням зазначеного, вважаємо, що посилення ролі фізичного вихованні здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану є вагомою можливістю оптимізації їхньої фізичної активності.

На відміну від більшості факторів, які послаблюють стан здоров'я, кількість факторів, які сприяють його покращанню, дуже мала. Фактично, протидією негативним наслідкам обмеження фізичної активності за період навчання у ЗВО є система фізичного виховання. Безсумнівно важливе й навіть непересічне значення фізичної активності для усунення значної кількості негативних процесів, що спричинили у здобувачів вищої освіти відхилення від тієї норми, якою фахівці сьогодні характеризують фізичне та психічне здоров'я, внаслідок тривалого карантину та запровадження воєнного стану. Отож, нині, ефективність фізичного виховання як чинника активізації фізичної діяльності і психологічної нормалізації є вкрай актуальним.

Першочергово студенти повинні усвідомити беззаперечну є значимість і високий потенціал фізичної активності для розширення у створенні резервів здоров'я та підвищенні працездатності. Відтак, раціональна організація фізичної режиму здобувачів вищої освіти під час навчання у ЗВО є запорукою збереження їхнього здоров'я.

У своїй основі сучасна фізична культура має доцільну рухову діяльність у вигляді різноманітних фізичних вправ, які сприяють біологічному розвитку молодого організму, що дозволяє формувати необхідні вміння та навички, розвивати фізичні здібності, оптимізувати стан здоров'я, психічну стійкість і, в цілому, забезпечувати високу працездатність упродовж навчання.

Нам імпонують ідеї [6], що проблему дефіциту фізичної активності здобувачів вищої освіти ЗВО можна вирішити тільки шляхом комплексного поєднання теоретичної інформації щодо значимості фізичної активності в умовах воєнного стану та практики. Досліджено [9], що вагомою причиною низької фізичної активності студентської молоді є відсутність інформації про важливість фізичних вправ і рухів, невміння займатися фізичними вправами. Переконливим є погляд знаних авторитетів у цій галузі [3], що відсутність елементарних знань про рухову активність та її значення для здоров'я, про вплив фізичних вправ на розвиток і діяльність організму є визначальними факторами у формуванні негативного ставлення здобувачів вищої освіти до занять фізичним вихованням та небажання займатись будь-яким видом фізичної активності.

Формування знань здобувачів вищої освіти у питаннях фізичної активності було пов'язане з важливим значенням знань та умінь, навичок реалізовувати знання на практиці у досягненні позитивного результату в зміцненні здоров'я та певною мірою у поліпшенні інших компонентів фізичної активності. Отож, надання переваги такому способу у вирішенні цієї проблеми, на нашу думку, дозволяють збільшити загальний обсяг знань задля створення умов, які б викликали внутрішню потребу та активізували прагнення здобувачів вищої освіти у руховій активності, незважаючи на виклики воєнного стану.

Здобувачі повинні усвідомити, що саме зараз, в умовах воєнного стану, регулярна фізична активність важлива як ніколи, бо вона: корисна не тільки для тіла, але й для психіки, оскільки знижує ризик депресії та покращує загальне самопочуття, а також може допомагати дотримуватися чіткого розпорядку дня. Настрої людей умовах воєнного стану такі самі важливі, як техніка [2]. Саме психологічний стан є чинником мобілізації ресурсів організму, забезпечує легше перенесення коливання настрою і допомагає перемагати. Професійне застосування технік та знань з курсу базової психологічної адаптації до стресових ситуацій може не лише точково стабілізувати психіку, що знаходиться під дією стресу, а й завадити загостренню психологічних проблем та їх переходу до хронічної стадії.

Отож, вважаймо, що в умовах воєнного стану, організація занять із фізичного виховання здобувачів вищої освіти, має бути спрямована на вдосконалення їхньої адаптації до психічних навантажень. Водночас мати профілактичну, реабілітаційну спрямованість та набувати медико-соціального значення. Натомість, знижені фізичні навантаження провокують низький рівень фізичної підготовленості, дисгармонію фізичного розвитку та виникнення широкого спектру захворювань.

Таким чином, в умовах воєнного стану, мета фізичного виховання здобувачів вищої освіти полягає у забезпеченні комбінації змін у когнітивній, емоційній і фізіологічній сферах. Це передбачає те, що фізичне виховання є педагогічним процесом, спрямованим на усунення наявних негативних тенденцій в їх фізичному розвитку й здоров'ї впливом засобами, методами фізичної культури на системи організму через стимулювання основних компонентів здорового способу життя з урахуванням особливостей ситуації, спричиненої воєнним станом.

Проведений аналіз та узагальнення наявної інформації здійсненого обстеження дозволяють згрупувати матеріали, що для підвищення фізичної активності здобувачів вищої освіти, його свідомості, активності у забезпеченні необхідного щоденного рівня такої активності в умовах в умовах воєнного стану необхідно:

– навчити здобувачів вищої освіти вчитися в умовах воєнного стану й тим самим сприяти вирішенню проблеми підвищення якості фізичного виховання;

– чітко визначити цінності фізичної активності в житті, місце і роль фізичних вправ у здоровому способі життя;

– розробити нові методи розвитку інтересів і мотивів та свідомого ставлення до занять фізичними вправами та підвищення фізичної активності в умовах воєнного стану;

– впроваджувати нові вітчизняні та закордонні форми дистанційного фізичного виховання серед студентської молоді;

– переорієнтувати процес фізичного виховання у ЗВО у он-лайн форматі на навчально-методичний з акцентом вирішення нагальних завдань фізичного виховання;

– впроваджувати нові форми самостійних занять фізичними вправами та додаткові самостійні заняття здобувачів вищої освіти ;

– формування вміння самостійно використовувати засоби фізичного виховання у повсякденному житті в умовах воєнного стану з метою забезпечення необхідного щоденного рівня фізичної активності;

– розвиток мотиваційної установки у здобувачів вищої освіти: умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності є готовність до певної активності, виникнення якої безпосередньо залежить від наявності потреби і від об’єктивної ситуації задоволення цієї потреби;

– використання усіх можливих засобів фізичного виховання здобувачів вищої освіти на формування та розвиток стійкої потреби та звички у систематичній руховій активності;

– оволодіння навичками здорового способу життя.

Щодо останнього, то вважаймо, що фізкультурно-оздоровча діяльність здобувачів вищої освіти, має набувати форм активного відпочинку, чим і забезпечується неперервність процесу фізичного виховання. Формою проведення таких занять в умовах воєнного стану є ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурна пауза, активний відпочинок протягом навчального дня, гартувальні процедури та заходи. Важливим при організації цих занять здобувачів вищої освіти є вибір стратегічних напрямів, за якими вони можуть бути організовані, відповідно до їх індивідуальних схильностей і здібностей.

Ще одним із досить важливих шляхів до активізації фізичної активності здобувачів вищої освіти є домашні завдання із фізичного виховання. Під домашньою роботою розуміють діяльність при виконанні завдань викладача поза навчанням, яка передбачені програмою фізичного виховання.

Розробляючи індивідуальні програми занять фізичними вправами, необхідно визначити їх вид (або спрямованість), інтенсивність, тривалість вправ. Їхнє систематичне виконання сприяє формуванню звички у здобувачів вищої освіти до систематичних занять, виконання яких стає потребою фізичного самовдосконалення.

Виконання самостійних занять в умовах воєнного стану, беззаперечно передусім є формою залучення здобувачів вищої освіти до систематичних занять фізичною культурою, сприяють міцному засвоєнню навчального матеріалу та формуванню звички до фізичної активності. Окрім того, що домашнє завдання сприяє міцному засвоєнню пройденого матеріалу, позитивно впливаючи на здоров'я та фізичний розвиток. Завдання фахівця при цьому надати здобувачам вищої освіти фахові рекомендації, котрі мають вирішальну роль для виховання навичок самостійної роботи,. Рекомендації можуть бути загальними і індивідуальними, відповідно до індивідуальних особливостей.

З урахуванням усього вищевикладеного, фізичне виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, насамперед повинні бути орієнтовані на розвиток інтересу, формування умінь і навичок та пов’язаних з ними спеціальних знань щодо розширення потенціалу фізичної активності,. Опрацювання отриманих у ході дослідження результатів дає змогу констатувати, що вирішення питання підтримки належного рівня фізичної активності, як чинника збереження і зміцнення здоров’я студентської молоді потребує уваги та розробки системи заходів на основі використання потенціалу фізичного виховання у ЗВО. Останнє передбачає застосування педагогічних засобів, що уможливлюють інформування, навчання та виховання, спрямовані на освоєння знань, формування і розвиток умінь та навичок підтримки фізичної активності.

Узагальнюючи досліджене питання, з’ясовано, що фізичне виховання у забезпеченні належного рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану може бути ефективним за таких умов:

— ретельного планування й проєктування освітнього процесу на основі обґрунтованого використання засобів фізичного виховання;

— наявності підготовлених якісних матеріалів і завдань в електронному форматі, які будуть доступними та посильними для виконання в будь-який час та з будь-якого місця перебування;

— застосування інноваційних засобів фізичного виховання задля підвищення зацікавленості у заняттях, як академічних так і у вільний від навчання час;

— забезпечення гнучкості навчальної програми, відповідно до уподобань здобувачів вищої освіти щодо вибору фізичної активності.

Вважаймо, що дотримання зазначених умов у процесі фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, має бути стратегічно орієнтована на розуміння студентами того, що бути здоровим зараз як фізично, так і психічно – це їхній обов'язок. Здобувачі вищої освіти повинні чітко усвідомити, що їхнє здоров'я не може бути доведене до ідеалу та виступати основною життєвою цінністю не займаючись фізичною культурою. При цьому важливо зрозуміти, що фізичне виховання дає здобувачам освіти можливість не тільки бути фізично активними, але й допомагає стабілізувати психологічний стан, що безсумнівно призводить до отримання якісних освітніх результатів.

Висновки. У контексті чільних цілей освіти визначено, що збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді в умовах воєнного стану, поряд із забезпеченням належного рівня їхньої психофізичної готовності до професійної діяльності – провідне завдання фізичного виховання у ЗВО. Розвиток фізичної активності здобувачів вищої освіти під час навчання займає одне з провідних місць поміж завдань фізичного виховання. Втім, її стан нині не забезпечує необхідного рівня соматичного здоров'я та психофізичної готовності здобувачів вищої освіти до профе-сійної діяльності.

Визначена проблематика розглядається в загально-державному контексті, оскільки воно стосується високоосвіченої категорії громадян, які в майбутньому мають скласти основу продуктивних сил повоєнного відновлення.

За результатами дослідження розширено відомості щодо можливості фізичного виховання здобувачів вищої освіти у забезпеченні належного рівня їхньої фізичної активності в умовах воєнного стану. Нові вимоги до реалізації освітнього процесу у термін російської воєнної агресії передусім передбачають істотні зміни в педагогічній теорії та практиці фізичного виховання.

Основою вирішення проблеми оптимізації фізичної активності здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану, повинно стати таке: вільний вибір виду фізичної активності можливого за таких умов; оптимальність фізичних навантажень; набуття здобувачів вищої освіти ми знань з основ теорії і методики фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не розкриває всіх аспектів досліджуваної проблеми. Один із напрямів подальших досліджень вбачається у більш глибокій диференціації й індивідуалізації змісту фізичного виховання задля забезпечення належного рівня фізичної активності здобувачів вищої освіти ЗВО в умовах воєнного стану.

Література:

1. *Блавт, О., Герасименко, О., Гуртова, Т. Основні напрями у реалізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Освіта. Інноватика. Практика, 2024. 12(7), 7-13.* https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001
2. *Гуртова, Т., Незгода, С. Педагогічні основи корекції ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у процесі фізичного виховання в умовах воєнного стану. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. № 11(4), 20-25.* https://doi.org/:10.31110/2616-650X-vol11i4-003
3. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
4. Кондрацька Г.Д. (2022). Роль просвітницької роботи в закладах освіти з метою формування здорового способу життя учнівської молоді. Перспективи та інновації науки, 1(6), 194-202. https://doi.org/10.52058/2786-4952 -2022-1(6)-194-202.
5. Колісніченко В.В., Замрозевич-Шадріна С.Р., Шапаренко І.Є., Семаль Н.В., Юденко О.Ю. (2021). Педагогічні умови згуртування спортивного колективу в умовах воєнного стану. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 6(137), 49-53. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).11
6. Орленко Н.А., Скидан І.В., Гейченко С.П. (2022). Фізичне виховання студентів ЗВО під час військових дій в Україні. Фізичне виховання в контексті сучасної освіти: Матеріали XVII Міжнародної науково-методичної конференції. К.: НАУ,108 с.
7. Стадник В.В. (2022). Педагогічні основи психологічного забезпечення процесу фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Інноватика у вихованні, 16, 132-140. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.488
8. Черевко С.В., Лутаєва Н.В., Дорош В.А., Черевко А.Д. (2022). Контроль психоемоційного стану студентів як важливий елемент успішної навчальної та професійної діяльності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 5(150), 119-124. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).26
9. Ridkodubska H., Vyhovskyi L., Vyhovska T., Yakubova L., Humenyuk O., Oliinyk I. (2022). Application of information technologies in the educational process of higher educational institutions under the martial law. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 13(3), 274-287.
10. Yuan, T. (2024). College Students' Level of Participation in Physical Education & Sports, Towards Enhanced Learning Program. Journal of Education and Educational Research, 8(2), 322-333. https://doi.org/10.54097/623hnt68

References:

1. Blavt, O., Herasymenko, O., & Hurtova, T. (2024). Osnovni napriamy u realizatsii fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [The main directions in the implementation of physical education of students under the conditions of martial state]. Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice. Vyp. 12, No 7. S. 7–13. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001 [inUkrainian].
2. Gurtova, T., Nezhoda, S. (2022). Pedahohichni osnovy korektsii mentalnoho zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi fizychnoho vykhovannia v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical fundamentals correction of the mental health of higher education

students in the process of physical education under the conditions of martial state]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. Vyp. 11(4). S. 20–25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-003 [inUkrainian].

3. Boichuk, Yu.D. (Eds.). (2017). Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia : kolektyvna monohrafiia [General theory of health and health: a collective monograph]. Kharkiv: Vyd. Rozhko S. H., 488 s. [in Ukrainian].

4. Kondratska, H.D. (2022). Rol prosvitnytskoi roboty v zakladakh osvity z metoiu formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchnivskoi molodi. [The role of educational work in educational institutions in order to form a healthy lifestyle of student youth]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. (Vols. 1(6). (pp. 194-202). https://doi.org/10.52058/2786-4952 -2022-1(6)-194-202. [in Ukrainian].

5. Kolisnichenko, V.V., Zamrozevych-Shadrina, S.R., Shaparenko, I.Ye., Semal, N.V., & Yudenko, O.Yu. (2021). Pedahohichni umovy zghurtuvannia sportyvnoho kolektyvu v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical conditions for the unity of the sports team in the conditions of martial law]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport).* (Vols. 6(137). (pp. 49-53). https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).11. [inUkrainian].

6. Orlenko, N.A., Skydan, I.V., Heichenko, S.P. (2022). Fizychne vykhovannia studentiv ZVO pid chas viiskovykh dii v Ukraini Physical education of students of higher education institutions during military operations in Ukraine [Physical education of students of higher education institutions during military operations in Ukraine]. *Fizychne vykhovannia v konteksti suchasnoi osvity: Materialy XVII Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii*. K.: NAU. 108 s.

7. Stadnyk, V.V. (2022). Pedahohichni osnovy psykholohichnoho zabezpechennia protsesu fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical foundations of psychological support of the process of physical education of students of higher education in conditions of martial law]. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 16. S. 132–140. https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.488. URL: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.488[inUkrainian].

8. Cherevko, S.V., Lutaieva, N.V., Dorosh, V.A., & Cherevko, A.D. (2022). Kontrol psykhoemotsiinoho stanu studentiv yak vazhlyvyi element uspishnoi navchalnoi ta profesiinoi diialnosti [Control of the psycho-emotional state of students as an important element of successful educational and professional activity]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport).* (Vols. 5(150). (pp. 119-124). https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).26/. [inUkrainian].

9. Ridkodubska, H., Vyhovskyi, L., Vyhovska, T., Yakubova, L., Humenyuk, O., & Oliinyk I. (2022). Application of information technologies in the educational process of higher educational institutions under the martial law. *Journal for Educators. Teachers and Trainers*. (Vols. 13(3). (pp. 274-287). https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.026

10. Yuan, T. (2024). College Students' Level of Participation in Physical Education & Sports, Towards Enhanced Learning Program. Journal of Education and Educational Research, 8(2), 322-333. https://doi.org/10.54097/623hnt68

УДК 37.035.6:373.3:78(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1388-1398

Водяна Валентина Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0001-6358-1680

Баньковський Анатолій Михайлович заслужений працівник культури України, доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-2668-4423

Пришляк Оксана Володимирівна магістрантка кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0009-0003-2524-5127

УКРАЇНСЬКА АВТОРСЬКА ПІСНЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті розглянуто українську авторську пісню для дітей як ефективний засіб патріотичного виховання молодших школярів у контексті сучасного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена потребою формування в дітей стійких національно-патріотичних почуттів, любові до Батьківщини, мови й культури засобами мистецтва, що мають емоційно-естетичний вплив. Пісня, як синтез музичного, поетичного та образно-емоційного компонентів, розглядається як важливий педагогічний інструмент, здатний формувати ціннісно-світоглядні орієнтації особистості.

У роботі уточнено зміст понять «українська авторська пісня для дітей» та «патріотичне виховання молодших школярів», визначено основні функції дитячої авторської пісні – виховну, естетичну, комунікативну та емоційно-психологічну. Показано, що на відміну від народної, авторська пісня створюється з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей учнів початкової школи, відзначається доступністю мелодики, виразністю тексту, педагогічною доцільністю та тематичною спрямованістю. Розкрито жанрово-тематичні напрями авторських пісень патріотичного змісту – твори

про любов до рідного краю, родини, природи; пісні героїко-виховного спрямування; композиції з ігровими, пізнавальними та морально-ціннісними елементами.

Зазначено, що українська авторська пісня для дітей має значний художньо-педагогічний потенціал, оскільки сприяє розвитку емоційної культури, пробудженню почуття гордості за свій народ і державу, усвідомленню належності до української спільноти. Особлива увага приділена ролі вчителя у доборі, інтерпретації та виконанні авторських пісень для дітей, адже саме педагог забезпечує розкриття їхнього змісту й виховного потенціалу.

У статті розкрито теоретичні засади інтеграції художнього, емоційно-ціннісного та пізнавального компонентів у процес формування патріотичних орієнтацій учнів. З методичної точки зору обґрунтовано доцільність добору пісенного репертуару за критеріями тематичної актуальності, доступності, емоційної насиченості та естетичної виразності.

Запропоновано приклади організації навчально-виховного процесу з використанням авторських пісень для дітей у різних формах діяльності: колективному співі, слуханні, інсценуванні, творчій імпровізації.

Проаналізовано сучасні тенденції розвитку авторської пісенної творчості для дітей патріотичного спрямування, серед яких: поєднання традиційних народних мотивів із сучасними музичними стилями, використання цифрових ресурсів і мультимедійних форматів (караоке, анімаційні кліпи, відео-проєкти), залучення дітей до конкурсів і фестивалів патріотичної пісні.

Показано, що інноваційні форми подачі музичного матеріалу сприяють підвищенню мотивації школярів, розширенню їхнього художнього досвіду, інтеграції національних цінностей у сучасне освітнє середовище.

Зроблено висновок, що систематичне використання українських авторських пісень для дітей у навчально-виховному процесі початкової школи сприяє формуванню духовно багатої, національно свідомої особистості, розвитку емоційного інтелекту, музичної культури та громадянської активності молодших школярів. Авторська пісня для дітей розглядається як важливий чинник патріотичного виховання, який поєднує виховний, естетичний та комунікативний потенціали мистецтва, забезпечуючи гармонійне поєднання національної традиції й сучасної педагогічної практики.

Ключові слова: початкова освіта; музичне мистецтво; українська авторська пісня для дітей; патріотичне виховання; національна ідентичність; естетичний розвиток; художньо-педагогічний потенціал.

Vodiana Valentyna Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-6358-1680

Bankovskyi Anatolii Mykhailovych Honored Worker of Culture of Ukraine Associate Professorat the Department of Musicology and Methodology of Musical Art, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-2668-4423

Pryshlyak Oksana Volodymyrivna Master's Student of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0009-0003-2524-5127

UKRAINIAN AUTHORIAL SONG FOR CHILDREN AS A TOOL FOR PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT"

Abstract. The article explores the **Ukrainian authorial song for children** as an effective means of patriotic education for primary school pupils within the modern educational environment. The relevance of the study is conditioned by the need to foster in children stable national-patriotic feelings, love for their homeland, language, and culture through emotionally rich and aesthetically engaging artistic means. The song, as a synthesis of musical, poetic, and imaginative-emotional components, is considered a significant pedagogical instrument capable of shaping a child's system of value-based and worldview orientations.

The study clarifies the concepts of «Ukrainian authorial song for children» and «patriotic education of primary school pupils», defining the main functions of authorial songs – educational, aesthetic, communicative, and emotional-psychological. It emphasizes that, unlike folk songs, authorial songs are created with consideration of children's age-specific and psychophysiological features, characterized by melodic simplicity, clear structure, expressive text, and pedagogical purpose. The paper identifies the main thematic directions of patriotic authorial songs – works about love for the homeland, family, and nature; songs of heroic or moral character; compositions with playful and cognitive elements.

It is highlighted that Ukrainian authorial songs for children possess substantial artistic and pedagogical potential, as they contribute to the development of emotional intelligence, aesthetic perception, and patriotic

consciousness, while fostering pride in national identity. The teacher's role is viewed as crucial in the process of selecting, interpreting, and performing such songs, ensuring their meaningful and educational effectiveness.

The article reveals the theoretical foundations of integrating artistic, emotional-value, and cognitive components in the process of forming pupils' patriotic orientations. From a methodological perspective, it substantiates the criteria for selecting repertoire according to thematic relevance, accessibility, and emotional richness, and suggests various forms of implementation – group singing, listening, dramatization, and creative interpretation of musical material.

Modern trends in the development of children's patriotic songs are analyzed, including the combination of traditional Ukrainian motifs with contemporary musical styles, the use of digital media and multimedia resources (karaoke, animation, video projects), and the active involvement of children in patriotic song contests and festivals. These innovative approaches expand pupils' artistic experience, enhance motivation, and integrate national values into modern education.

It is concluded that the systematic use of Ukrainian authorial songs for children in the educational process of primary school promotes the formation of a spiritually rich, nationally conscious, and emotionally developed personality. Authorial children's song functions as an important tool of patriotic and aesthetic education that harmoniously unites national traditions with contemporary pedagogical practices, contributing to civic awareness and the musical culture of the younger generation.

Keywords: primary education; musical art; Ukrainian authorial song for children; patriotic education; national identity; aesthetic development; artistic and pedagogical potential.

Постановка проблеми. Проблема патріотичного виховання молодших школярів у сучасному освітньому просторі України набуває особливої актуальності в умовах державотворчих процесів, соціокультурних трансформацій і необхідності формування національної ідентичності підростаючого покоління. Освітній процес у початковій школі покликаний не лише забезпечити засвоєння знань, а й сприяти становленню - свідомості, духовно-моральних цінностей, любові до рідної землі, мови, культури й традицій.

У цьому контексті пошук ефективних засобів патріотичного виховання, що поєднують емоційно-естетичний, пізнавальний і ціннісно-світоглядний вплив, є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки.

Одним із таких засобів є українська авторська пісня для дітей, що інтегрує музичний, поетичний, художньо-образний та виховний потенціали.

Її тематична спрямованість, мелодичність і лаконічна форма відповідають віковим особливостям молодших школярів і здатні викликати глибокі емоційні переживання, пов'язані з поняттями Батьківщини, рідного дому, народу, добра, героїзму. Особливе значення у дослідженні авторської пісні має її співвідношення з народною традицією. Саме народна дитяча пісня є культурним і моральним першоджерелом, у якому закладено колективний досвід, етнічну пам'ять і виховну мудрість народу. Авторська дитяча пісня, спираючись на фольклорні інтонації, образи та ритміку, продовжує і творчо переосмислює ці традиції, зберігаючи їхній духовний зміст, але надаючи йому сучасного педагогічного спрямування.

На відміну від народної пісні, що є стихійним продуктом колективної творчості, авторська пісня для дітей створюється професійними композиторами й поетами з урахуванням психолого-педагогічних потреб дітей, конкретних навчально-виховних завдань та цілеспрямованого впливу на особистість. Такий синтез художньої і педагогічної доцільності забезпечує високий рівень її виховного потенціалу.

Водночас сучасна шкільна практика засвідчує фрагментарність використання українських авторських дитячих пісень у системі патріотичного виховання. Нерідко вони застосовуються без глибокого аналізу змісту, без урахування їхніх виховних можливостей або зв'язку з народною традицією. Відсутні систематизовані методичні рекомендації щодо добору репертуару, форм і прийомів роботи з авторськими творами у навчальному та позакласному процесі.

Отже, виникає суперечність між високим виховним потенціалом української авторської пісні для дітей, яка органічно продовжує народну традицію, та недостатньою розробленістю методичних підходів до її використання в освітньому процесі.

Подолання цієї суперечності та обґрунтування теоретико-методичних засад ефективного застосування авторської пісні для дітей у патріотичному вихованні молодших школярів становить сутність наукової проблеми, розв'язання якої є метою статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій За останні роки дослідницький інтерес до ролі музичного мистецтва в патріотичному вихованні дітей стало більш виразним у вітчизняній педагогіці та музикознавстві. Низка праць присвячена загальним теоретико-методичним основам патріотичного виховання засобами музики, де наголошується на емоційно-ціннісній ролі пісні як чинника формування національної ідентичності. Зокрема, у сучасних публікаціях підкреслюється, що музика сприяє емоційному засвоєнню патріотичних наративів та соціалізації школярів [1].

Огляди методичних матеріалів і статей показують переважну увагу до української народної пісні як інструмента виховання в початковій школі: існує значний масив монографій і статей, які аналізують форми впровадження фольклору в навчальний процес, механізми його педагогічного впливу та практичні методики застосування. Одночасно автори відзначають потребу адаптації репертуару до сучасних умов навчання й формування комплексу дидактичних прийомів [2].

Порівняно менш розробленим залишається наукове поле, присвячене саме **українській авторській пісні для дітей** як цілеспрямованому педагогічному інструменту. Окремі статті та конференційні матеріали останніх років торкаються ролі авторських творів у формуванні патріотичних цінностей, зокрема в контексті позакласних заходів і тематичних проєктів, але бракує системних теоретико-методичних моделей і критеріїв ефективності застосування таких творів у початковій школі [3].

У публікаціях 2022–2025 рр. зростає зацікавленість у поєднанні фольклорних та авторських практик (спадкоємність інтонацій, тематична мобілізація символіки), проте більшість робіт фокусуються на описових прикладах і відсутні великі емпіричні дослідження з верифікацією педагогічних результатів. **Це виявляє недостатню розробленість проблеми у сучасному педагогічному дискурсі** та **актуалізує потребу її подальшого теоретико-методичного осмислення,** що зумовлює необхідність досліджень, які б поєднували аналіз змісту, методичний алгоритм впровадження й інструменти оцінювання впливу на формування патріотичних установок учнів [4].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що вітчизняна педагогічна думка має розвинену теоретичну базу щодо ролі музики й народної пісні у вихованні, проте питання застосування української авторської пісні для дітей в системі патріотичного виховання молодших школярів залишається недостатньо розробленим як у теоретичному, так і в методичному аспектах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й методичне висвітлення потенціалу української авторської пісні для дітей як ефективного засобу патріотичного виховання молодших школярів у сучасному освітньому середовищі. Дослідження спрямоване на розкриття змістово-смислових, емоційно-естетичних і виховних можливостей цього музично-поетичного жанру, що інтегрує національні цінності, художні традиції та педагогічні функції музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методичне осмислення української авторської пісні для дітей як інструмента патріотичного виховання молодших школярів потребує інтеграції положень музичної

педагогіки, теорії виховання, культурології та психології дитячої творчості. У системі патріотичного виховання цей жанр виконує не лише естетичну чи розважальну функцію, а насамперед світоглядно-ціннісну, оскільки через образно-емоційний вплив формує у дитини почуття причетності до національної спільноти, гордість за рідний народ, усвідомлення культурної спадщини та історичної тяглості поколінь.

Українська авторська пісня для дітей розглядається як цілісний педагогічний феномен, що поєднує естетичний, морально-етичний і громадянсько-патріотичний зміст. На відміну від народної пісні, яка є колективним витвором і зберігає узагальнені фольклорні образи, авторська пісня має індивідуально-стильове начало, виражене через конкретного композитора та поета, які свідомо закладають у твір виховну ідею. При цьому вона не відривається від народної традиції, а спирається на неї мелодично, ритмічно й тематично, формуючи синтез традиційного та сучасного в естетиці дитячого музичного простору.

У теоретичному вимірі українська авторська пісня для дітей постає як форма культурно-освітньої комунікації, що інтегрує пізнавальний, емоційний і соціокультурний аспекти впливу на особистість молодшого школяра. Її педагогічна цінність ґрунтується на здатності до формування емоційно-ціннісного досвіду дитини, розвитку її творчої уяви та здатності до естетичного сприймання світу. Пісня також має соціокультурну місію – сприяти збереженню і відтворенню національних традицій, трансляції історичної пам’яті, формуванню патріотичної свідомості як складової духовної культури особистості.

З позицій компетентнісного підходу авторська пісня для дітей забезпечує розвиток ключових компетентностей, зокрема соціальної, громадянської, культурної та емоційно-етичної, а також формує готовність дитини до творчої самореалізації у спільній діяльності. Музично-педагогічний аспект проблеми полягає в тому, що пісня виступає не лише як художній твір, а як педагогічно осмислений засіб комунікації, здатний гармонізувати внутрішній світ дитини, викликати емоційний відгук і стимулювати морально-ціннісні переживання. Все це зумовлює інтегративний характер авторської пісні для дітей: вона поєднує мистецьке й виховне, індивідуальне й колективне, традиційне й сучасне, утворюючи цілісну систему духовного, естетичного та громадянського становлення особистості молодшого школяра.

В основі патріотичного змісту авторської пісні для дітей лежить система образів, що апелюють до базових духовно-моральних категорій: любові до рідної землі, мови, родини, праці, історичної пам’яті, героїзму, доброти та людяності. Завдяки цьому пісня стає носієм позитивних

національних моделей поведінки, закріплених у свідомості дитини через емоційно-естетичне переживання. У сучасних творах українських композиторів і поетів, зокрема Наталії Май, Лесі Дичко, Миколи Ведмедері проявляється прагнення поєднати народнопісенну інтонаційність із мелодикою, доступною для дітей, та образами, зорієнтованими на патріотичні й сімейні цінності. Так, пісня *«Рідна моя земле»* Наталії Май прославляє рідний край, викликає гордість за Батьківщину, сприяє емоційному залученню дитини до теми любові до землі [5]. Подібним прикладом є пісня «*Козачата*» (слова Ольги Яворської, музика Миколи Ведмедері), яка містить образи «Україна – наша мати», «ми – нащадки козаків», що сприяє формуванню у дітей любові до Батьківщини. Структура мелодії та поетичного тексту побудована відповідно до вікових особливостей молодших школярів, що полегшує її сприйняття і відтворення [6]. У творчості Лесі Дичко також простежується виразна дитяча тематика. Серед її творів – кантати *«Сонячне коло», «Здрастуй, новий добрий день», «Весна», «Барвінок»*, у яких оживають образи природи, дитячої уяви та елементів народної обрядовості [7; 8]. Творчий доробок Лесі Дичко включає і твори, близькі до дитячого вокального репертуару. До них належать пісні «*Весняне сонечко*» (слова М. Лисича), «*На човні нас було…*» (на слова Лесі Українки), «*Я – хочеш? – зачарую ліс*» (слова М. Руденка), що позначені образністю, поетичністю та яскравим національним колоритом. У цих творах поєднуються природні й емоційні мотиви, притаманні світовідчуттю дитини, з інтонаційною близькістю до народної пісні. Такі зразки авторської музики для дітей формують у молодших школярів естетичне сприйняття українського музичного фольклору, виховують любов до рідної природи та національної культури [9].

Педагогічна доцільність використання у освітньому процесі початкової школи авторської пісні для дітей полягає у тому, що вона створює синергетичний простір для розвитку не лише музичних здібностей, а й емоційного інтелекту, ціннісних орієнтацій і громадянської свідомості учнів. Її вплив виявляється через механізми емоційної ідентифікації, художнього співпереживання та рефлексивного осмислення змісту, що є основою формування духовного світу дитини.

У методичному плані ефективне використання української авторської пісні для дітей у патріотичному вихованні молодших школярів передбачає реалізацію комплексу взаємопов’язаних етапів: добору репертуару, організації навчально-виховного процесу, інтеграції з іншими видами мистецької діяльності та оцінювання результатів виховного впливу.

Добір пісенного матеріалу здійснюється за принципами **національно-культурної відповідності, вікової доцільності** та **емоційної доступності**.

Пісня має бути мелодично зрозумілою, ритмічно простою, текстово виразною й такою, що пробуджує емоційний відгук.

Тематично доцільно використовувати твори, у яких відображено любов до рідного краю, пошану до народних символів, історичних постатей, родинних цінностей.

Організація роботи з авторською дитячою піснею може відбуватися в межах уроків музичного мистецтва, інтегрованих курсів («Мистецтво», «Я досліджую світ») та позакласної діяльності.

Методичний арсенал учителя включає слухання, розучування пісень, колективне та сольне виконання, елементи творчої інтерпретації (інсценізація, малювання за змістом, створення власних поетичних рядків), що сприяє розвитку художньо-творчої активності школярів.

Особливе місце займає інтеграція музики з літературою, образотворчим мистецтвом, історією, що розширює семан-тичне поле пісенного тексту й підсилює виховний ефект.

Педагогічно доцільно використовувати прийоми **емоційного діалогу** та **асоціативного слухання**, які забезпечують глибше усвідомлення дітьми змісту пісні. Наприклад, під час роботи з творами патріотичної тематики учитель може ініціювати обговорення запитань: «Що для тебе означає Україна?», «Які почуття викликає ця музика?», «Що хотів сказати автор?». Такі бесіди стимулюють розвиток внутрішньої рефлексії та сприяють емоційному засвоєнню патріотичних смислів.

Важливим методичним напрямом є створення **пісенних виховних ситуацій** – тематичних свят, концертів, флешмобів, проєктів («Пісня про моє місто», «Співаю про Україну»), у яких діти виступають не лише виконавцями, а й учасниками творчого процесу.

Це формує почуття спільності, соціальної значущості власної діяльності та зміцнює національно-громадянську позицію.

Оцінювання результатів виховного впливу української авторської пісні для дітей може здійснюватися за критеріями сформованості емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини, рівня пізнавальної активності, участі у творчих проєктах, здатності до рефлексії та самоідентифікації з національною культурою.

Таким чином, використання української авторської пісні для дітей в системі патріотичного виховання молодших школярів має ґрунтуватися на цілісній теоретико-методичній моделі, у якій поєднано виховну мету, змістову наповненість, художньо-естетичні засоби й педагогічні технології. Її практична реалізація сприятиме формуванню духовно багатої, емоційно чуйної, соціально активної особистості, здатної ідентифікувати себе з національною культурною спільнотою.

Висновки. Українська авторська пісня для дітей є ефективним засобом патріотичного виховання молодших школярів, що поєднує емоційно-естетичний, пізнавальний і ціннісно-світоглядний вплив. Вона формує у дітей почуття любові до Батьківщини, гордості за народ, усвідомлення національної ідентичності через художньо-емоційне переживання музичного образу. Спираючись на народнопісенну традицію, сучасні автори (Н. Май, М. Ведмедеря, Л. Дичко) створюють твори, у яких поєднуються доступна дітям мелодика, національні мотиви та патріотична символіка. Методично обґрунтоване використання авторських пісень у початковій школі передбачає цілеспрямований добір репертуару, інтеграцію з іншими видами мистецтва, творче осмислення змісту через спів, слухання, інсценізацію. Такий підхід забезпечує розвиток емоційного інтелекту, громадянської свідомості та духовно-моральних цінностей учнів. Системне впровадження української авторської дитячої пісні сприяє формуванню гармонійної, національно свідомої особистості учня.

Література

1. Бухнієва О. Музичне мистецтво як засіб патріотичного виховання молодших школярів в загальноосвітній школі КНР. : *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць* Том 1 № 1 (108). 2024. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/842/806

2. Коваль Т. Виховання молодших школярів засобами української народної пісні в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук.Серія Педагогіка.* Вип 27, том 3, 2020. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203675

3. Нагорна Д. Особливості патріотичного виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. *Мистецтво та освіта в контексті європейського виміру. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції за участю здобувачів вищої освіти та молодих учених*. 02 листопада 2022 року: збірник наукових праць. Вінниця: ВДПУ, 2022. С. 29–32.

4. Мартинюк А. К., Кожевнікова Л. В., Захарченко А. В. Педагогічні умови патріотичного виховання молодших школярів засобами українського фольклору. *Педагогічний та психологічний досвід*, № 2 (97). 2025. DOI: https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-06

5. Рідна моя земле. *Українські пісні*. URL:https://www.pisni.org.ua/songs/3366869.html?utm_source=chatgpt.com

6. Козачата. *Українські пісні*. URL: https://www.pisni.org.ua/songs/5435242.html?utm_source=chatgpt.com

7. Добуш Ю. В. Теоретичні умови аналізу репертуарного ресурсу дитячого хорового виконавства в його історичній ретроспективі (на матеріалі кантати для дітей «Сонячне коло» Л. В. Дичко). *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*, 2019. Вип. 53. С. 21–38. URL: https://intermusic.kh.ua/vypusk53/53_vyp_2_dobush.pdf

8. Соловей Л. Музичний дивосвіт творчості Лесі Дичко. *Дрогобицький музичний фаховий коледж ім.В.Барвінського*. URL:https://ddmu.org.ua/pl/news/muzychnyy-dyvosvit-tvorchosti-lesi-dychko?utm_source=chatgpt.com

9. Леся Дичко. *Українські пісні.* URL:https://www.pisni.org.ua/persons/2592.html?utm_source=chatgpt.com

References

1. Bukhniieva, O. (2024). *Muzychne mystetstvo yak zasib patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv v zahalnoosvitnii shkoli KNR* [Musical art as a means of patriotic education of primary school students in the general education school of the PRC]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 1(108), 18–27. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/842/806 [in Ukrainian].

2. Koval, T. (2020). *Vykhovannia molodshykh shkoliariv zasobamy ukrainskoi narodnoi pisni v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly* [Education of primary school students through Ukrainian folk songs in the context of the New Ukrainian School]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Seriia Pedahohika*, 27(3). https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/27.203675 [in Ukrainian].

3. Nahorna, D. (2022). *Osoblyvosti patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv na urokakh muzychnoho mystetstva* [Features of patriotic education of primary school students in music lessons]. In *Mystetstvo ta osvita v konteksti yevropeiskoho vymiru: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Online Conference (Vinnytsia, November 2, 2022)* (pp. 29–32). Vinnytsia: VDPU [in Ukrainian].

4. Martyniuk, A. K., Kozhevnikova, L. V., & Zakharchenko, A. V. (2025). *Pedahohichni umovy patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv zasobamy ukrainskoho folkloru* [Pedagogical conditions of patriotic education of primary school students through Ukrainian folklore]. *Pedahohichnyi ta psykholohichnyi dosvid*, 2(97). https://doi.org/10.63437/3083-6425-2025-2(97)-06 [in Ukrainian].

5. *Ridna moia zemle* [My native land]. (n.d.). *Ukrainski pisni – Ukrainian songs.* Retrieved from https://www.pisni.org.ua/songs/3366869.html [in Ukrainian].

6. *Kozachata* [Kozachata]. (n.d.). *Ukrainski pisni – Ukrainian songs.* Retrieved from https://www.pisni.org.ua/songs/5435242.html [in Ukrainian].

7. Dobush, Yu. V. (2019). *Teoretychni umovy analizu repertuarnoho resursu dytiachoho khorovoho vykonavstva v yoho istorychnii retrospektyvi (na materiali kantaty dlia ditei "Soniachne kolo" L. V. Dychko)* [Theoretical conditions for analyzing the repertoire resource of children's choral performance in its historical retrospective (based on the cantata "Soniachne kolo" by L. Dychko)]. *Problemy vzaiemodii mystetstva, pedahohiky ta teorii i praktyky osvity*, 53, 21–38. Retrieved from https://intermusic.kh.ua/vypusk53/53_vyp_2_dobush.pdf [in Ukrainian].

8. Solovei, L. (n.d.). *Muzychnyi dyvosvit tvorchosti Lesi Dychko* [The musical universe of Lesia Dychko's creativity]. *Drohobych Music College named after V. Barvinskyi.* Retrieved from https://ddmu.org.ua/pl/news/muzychnyy-dyvosvit-tvorchosti-lesi-dychko [in Ukrainian].

9. *Lesia Dychko. Ukrainski pisni* [Lesia Dychko. Ukrainian songs]. (n.d.). *Ukrainski pisni – Ukrainian songs.* Retrieved from https://www.pisni.org.ua/persons/2592.html [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 355.231:356.232:37.091.33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1399-1409

Волошин Володимир Дмитрович кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри тактико-спеціальних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/0000-0002-4809-0418

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ ТАКТИКО-СПЕЦІАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРОДОННИКІВ

Анотація. У статті розкрито сутність методологічних принципів дослідження змісту та методів тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення ефективності професійної підготовки фахівців прикордонної служби в сучасних умовах.

Метою роботи був аналіз теоретико-методологічних підходів щодо вдосконалення змісту та методів навчання дисциплін тактико-спеціального циклу, зокрема вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

На основі ґрунтовного аналізу наукової літератури, педагогічного досвіду та нормативно-правової бази автор пропонує комплексне застосування різноманітних методологічних підходів. Центральне місце серед них посідає системний підхід, який дозволяє розглядати освітній процес як цілісну структуру, моделювати навчання з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, формулювати чіткі цілі та обирати оптимальні методи навчання.

Важливе значення має програмно-цільовий підхід, що забезпечує інтеграцію навчального матеріалу та орієнтацію на конкретний результат. Процесний підхід акцентує на раціональному поєднанні планування, організації, мотивації та контролю. Ситуаційний підхід дозволяє адаптувати методику викладання до конкретних обставин. Аксіологічний підхід спрямований на створення гуманістичного освітнього середовища, а антропологічний – враховує закони розвитку природи, суспільства та особистості.

Доведено, що саме інтеграція цих підходів забезпечує синергетичний ефект у підвищенні якості професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, формуванні в них необхідних компетентностей для успішної службової діяльності. Запропоновані теоретико-методологічні

засади створюють підґрунтя для подальших досліджень щодо впровадження інноваційних методик навчання у освітній процес вищих військових навчальних закладів.

Ключові слова: тактико-спеціальна підготовка, офіцери-прикордонники, методологічні підходи, системний підхід, вогнева підготовка, особиста безпека.

Voloshyn Volodymyr Dmytrovych candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the department of tactical and special disciplines, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, https//orcid.org/0000-0002-4809-0418

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF RESEARCHING THE CONTENT AND METHODS OF TACTICAL AND SPECIAL TRAINING OF FUTURE SUBURBAN OFFICERS

Abstract. The article reveals the essence of the methodological principles of the study of the content and methods of tactical and special training of future border officers. The relevance of the study is determined by the need to increase the effectiveness of professional training of border service specialists in modern conditions.

The purpose of the work was the analysis of theoretical and methodological approaches to improving the content and methods of teaching disciplines of the tactical-special cycle, in particular fire training and personal safety training.

On the basis of a thorough analysis of scientific literature, pedagogical experience and the legal framework, the author offers a comprehensive application of various methodological approaches. Central among them is a systematic approach, which allows considering the educational process as a complete structure, modeling learning taking into account objective and subjective factors, formulating clear goals and choosing optimal learning methods.

The program-target approach, which ensures the integration of educational material and orientation to a specific result, is of great importance. The process approach emphasizes a rational combination of planning, organization, motivation and control. The situational approach makes it possible to adapt the teaching methodology to specific circumstances. The axiological approach aims to create a humanistic educational environment, and the anthropological – takes into account the laws of development of nature, society and the individual.

It has been proven that it is the integration of these approaches that provides a synergistic effect in improving the quality of professional training of future

border guards, forming the necessary competencies for successful official activity in them. The proposed theoretical and methodological principles create the basis for further research on the implementation of innovative teaching methods in the educational process of higher military educational institutions.

Keywords: tactical and special training, border officers, methodological approaches, systematic approach, fire training, personal safety.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої військової освіти в Україні перебуває в умовах інтенсивної трансформації, зумовленої як глобальними викликами безпеки, так і внутрішніми потребами суспільства у висококваліфікованих, мобільних і компетентних фахівцях. Зокрема, актуалізується питання формування професійної спроможності майбутніх офіцерів-прикордонників ефективно діяти в умовах невизначеності, оперативної змінності оперативно-службової обстановки та високих ризиків. У цьому контексті особливого значення набуває системний перегляд змісту й методів тактико-спеціальної підготовки як ключового елементу професійного становлення офіцера-прикордонника. Проте, ефективність такої підготовки безпосередньо залежить від науково обґрунтованого вибору методологічних орієнтирів, які визначають логіку, стратегію й засоби педагогічного впливу.

Водночас, аналіз педагогічної, філософської, військової та психологічної літератури засвідчує фрагментарність підходів до дослідження цієї проблематики, а також потребу у формуванні цілісної концептуальної основи, здатної інтегрувати різнорідні теоретичні уявлення в єдину наукову картину. Методологічні принципи як інструмент наукового пізнання дають змогу не лише осмислити зміст навчального процесу, а й спрогнозувати результати, окреслити напрями вдосконалення підготовки відповідно до вимог часу. Саме тому дослідження принципів, що визначають логіку побудови змісту та методів викладання у тактико-спеціальному циклі, є надзвичайно важливим для модернізації освітнього процесу у вищих військових закладах, забезпечення його системності, адаптивності та практичної спрямованості.

Об’єктивні цивілізаційні закони існування сучасної світової спільноти формулюють зміст нових тенденцій та вимог до рівня якості освіти, що є пріоритетною метою і фундаментом розвитку соціуму в XXI столітті. Усі сфери діяльності потребують високопрофесійних та компетентних фахівців, які орієнтуються у декількох галузях, прагнуть неперервно професійно зростати, соціально та професійно переміщуватись у соціальній структурі, вміти використовувати отримані знання, уміння і навички у практичній діяльності.

Війна, складна політична та соціально-економічна ситуація надає вищій освіті, зокрема військовій, особистісно значущого, добровільного та загальнодоступного статусу. Нині кожен суб'єкт у системі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, у тій чи іншій мірі намагається вирішити питання забезпечення високої якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова педагогічна, психологічна, військова та філософська література щодо представленої проблеми не містить результатів досліджень.

Аналіз наукових робіт, колективних монографій і наукових публікацій довів, що проблему підготовки офіцерів до майбутньої професійної діяльності вважають актуальною.

Особливої уваги заслуговують дослідження В. Балашова [2], І. Грязнова [7], Д. Іщенка [10], М. Недбая [12], Є. Потапчука [13], які започаткували вивчення проблем професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів.

Дослідження філософських, соціальних та психолого-педагогічних джерел переконує в тому, що проблема використання теоретико-методологічних підходів є актуальною в сучасній науці. Низка дослідників відображали у власних працях досвід використання положень теоретико-методологічних підходів у вивченні певного педагогічного об'єкту чи явища.

Акцентами у проблемі забезпечення тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є законодавчі акти, першим з яких виступає Конституція України [1]. Також було вивчено зміст постанов, наказів та інструкцій прикордонної служби та Міністерства внутрішніх справ України в цілому. Цінними в аналізі проблеми забезпечення тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників були такі праці: щодо основ тактико-спеціальної підготовки представників органів внутрішніх справ (С. Банах, О. Тьорло) [2; 11]; системи заходів особистої безпеки правоохоронців України [6]; проблематики розвитку культури та формування особистої безпеки військовослужбовців (А. Жаров) [5]; психологічних аспектів особистої безпеки військовослужбовців-прикордонників (І. Ковальська) [8]; психологічних особливостей професійної діяльності офіцерів-оперативників прикордонного відомства (С. Філіпов) [12].

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблеми аналізу змісту та методів тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу. Процеси щодо зростання швидкості соціальних змін в об'єктивній дійсності впливають на популярність

інструментів забезпечення високого рівня якості освіти, зокрема – методологію. Реалізація методологічних прицнипів у вивченні педагогічних систем, об'єктів та явищ можливе завдяки використанню методологічних положень, концепцій та парадигм.

В результаті аналізу відповідної наукової літератури, усі методологічні принципи можна співвідносити з відповідним рівнем наукової методології. Сучасна педагогічна та філософська література представлена чимало методологічних прицпипів, які відображають зміст різних дослідницьких напрямів, сутність специфіки конкретних науково-дослідних робіт. З метою якісного аналізу проблем викладання навчальних дисциплін блоку тактико-спеціальної підготовки, варто виокремити та обґрунтувати зміст теоретико-методологічних підходів, що є засадами та уможливлюють глибоке дослідження зазначеної проблеми з різних позицій [3].

Слід наголосити, що різноманітність методологічних принципів не допускає взаємне виключення один одного, а дає можливості реалізувати різні сторони вивчення певної проблеми.

Методологічними основами дослідження проблеми викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки є концепції системного підходу. Науковці, вивчаючи сутність системного підходу, виділяли такі його особливості:

1) забезпечення процесу пізнання та розвитку освітньої системи як цілісного об'єкту, рівня складності системної структури об'єкту, сукупність різноманітних властивих йому зв'язків між елементами та взаємозалежностей;

2) виокремлення сукупності підсистем (елементів, складових та компонентів), взаємозв'язки та взаємодії, що обумовлюють цілісність системного сприйняття об'єкту дослідження.

Загальноприйнятим є тлумачення системного підходу як сукупності процесів, процедур, алгоритмів та способів, і водночас як сукупність вихідних положень, що є визначальними для цілей та стратегії відповідної діяльності. За цим підходом виконано найпродуктивніші дослідження різноманітних соціально-економічних та політичних явищ, у взаємозв'язку з педагогічними, а також розгляд як невід'ємної якості систем, що обумовлюють взаємодію із зовнішнім середовищем та темпи розвитку певної системи. Вивчення досвіду застосування системного методологічного принципу свідчить про те, що завдяки йому можна створити аналог (модель) вивченого об'єкту (до прикладу, процесу викладання навчальних дисциплін тактико-спеціальної підготовки) з врахуванням усіх різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників його генезису. Ці факти є свідченням сутності системного підходу:

1) зорієнтованість на викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки як знаннєвої системи, так і недостовірна інформація про те, як можна вплинути на процес викладання в цілому;

2) можливість сприйняття дисциплін тактико-спеціальної підготовки як функціональних систем;

3) властивість систем здійснювати упорядкування, створює можливості для формулювання чіткої мети і завдань викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки;

4) реалізація вибору та обґрунтування результативних способів, організаційних форм і прийомів у викладанні дисциплін тактико-спеціальної підготовки;

5) здійснення процесу структурування управлінських процедур представників науково-педагогічного складу під час викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки.

У статусі наукового методологічного підходу, системний підхід уможливлює вивчення проблем викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки з різних позицій:

- зовнішньої – як складової цілісного об'єкту, що знаходиться у змінному стані під впливом соціальної сфери;

- внутрішньої – перехідного стану в усвідомленні рівня науково-педагогічних знань [9].

За результатами аналізу сучасних досліджень, необхідно звернути увагу на існування, окрім достатньо досліджених, системного, компетентісного, діяльнісного підходів, так званого комплексного методологічного принципу у вивченні педагогічних процесів, явищ і систем загалом. Ключовою особливістю згаданого підходу є визначення у масиві наукового знання варіативного елементу – педагогічного комплексу або сукупності. Комплексний методологічний принцип надає водночас обґрунтування особистості (процесу взаємодії усіх її характеристик: інтелектуальних, емоційних, вольових, дієво-практичних) та педагогічного процесу (як процес розвиненості кожного його компоненту).

Наступним вартим уваги, методологічним принципом є програмно-цільовий, що визначає метод розробки та реалізації спроектованих задач і базується на сукупному аналізі проблем та створенні системного комплексу прийомів, націлених на забезпечення мети або вирішення відповідних проблем. Свідченням цьому, є невирішена наукова дискусія щодо впровадження цього методологічного принципу в освітньому середовищі, оскільки вважається більш доцільним щодо здійснення планування і управління різноманітних соціально-економічних процесів, тому що процедура

програмування дає змогу поєднати і планування та посилення управлінських рішень.

За умови врахування положень програмно-цільового принципу у викладанні дисциплін тактико-спеціальної підготовки, вони забезпечують інтеграцію навчального матеріалу, чітке визначення мети та орієнтацію на ефективний результат. Зазначений методологічний принцип забезпечує формування та реалізацію програми дій, налаштованих на пріоритетні цілі викладання дисциплін тактико-спеціальної підготовки. Слід наголосити на тому, що за цим підходом можна проектувати відповідну систему вихідних положень (принципів), що відображають стратегію процесу викладання.

Слід зазначити, що ще одним важливим методологічним принципом є процесний. Дослідження підходу належить таким науковцям як К. Роджерс [10] та ін., і який мав пріоритетне положення у наукових пошуках у 60-70-их рр.

Звернення до процесного принципу у викладанні навчальних дисциплін тактико-спеціальної підготовки передбачає раціональне поєднання таких процесів як планування, організація, мотивація та контроль, аналіз, синтез та наукове передбачення, що становлять основу реалізації певних цілей.

Дослідження вище представлених підходів (принципів) не вичерпує сукупність тих, що можуть бути цінними для запропонованої проблеми. Ще одним підходом є ситуаційний підхід, що сконцентрований на тому, що викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки може залежати від певної ситуації (певних обставин), успішним методом викладання (за конкретної ситуації) є той метод, що найбільш доцільний.

Ситуативний підхід є актуальним підходом, тому що в його основі лежить комплекс обставин, а процес контролю над ситуацією відбувається при визначенні найважливіших змінних, ретельне вивчення яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми, що виникають.

Результативність ситуаційного методологічного принципу не знайшла активного відображення в освітньому середовищі. Такими науковцями як П. Лоуренс, Т. Пітерсон доведено у власних наукових дослідженнях – успіх ситуаційного підходу [6]. Вчені наголошували на тому, що за умови звернення до ситуаційного підходу в педагогіці, зокрема у викладанні, необхідно приділяти належну увагу ситуаційним відмінностям об’єктів дисциплін, і застосовувати ці суттєві змінні за кожної доцільної ситуації. Врахування цього факту, на думку вчених, забезпечить максимальна позитивний ефект у викладанні навчальних дисциплін тактико-спеціальної підготовки.

Цінним є також методологічний підхід – аксіологічний підхід, що відображає основи гуманізму у педагогіки, що сприймає особистість як найвищу цінність завдяки розумінню смислу, мети та життєвих ресурсів. Реалізація положень аксіологічного підходу у викладанні «дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки можливе через побудову особливого середовища комфортної комунікації, соціально-психологічної атмосфери та забезпечення індивідуальної та групової діяльності креативного спрямування. Отримання особистістю статусу «цінності» у нерозривному її зв'язку із духовною, соціальною та природньою сутністю, а в освітньому процесі – отримати можливість креативної та відповідальної реалізації своїх переконань, емоцій, почуттів відображає антропологічний методологічний принцип. Відтворення положень зазначеного принципу у викладанні дисциплін тактико-спеціальної підготовки ожливе через організацію роботи з курсантами, у відповідності із законами розвитку природи, соціуму та окремої особистості на основі їх активної взаємодії.

Можна констатувати, що викладання навчальних дисциплін тактико-спеціальної підготовки є складним процесом, а усвідомлення його сутності може відбуватись завдяки різним точкам зору, застосовуючи представлені у статті теоретико-методологічні підходи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стаття присвячена дослідженню методологічних принципів аналізу змісту та методів тактико-спеціальної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Автор обґрунтовує актуальність проблеми, зумовлену сучасними викликами, які стоять перед системою військової освіти, зокрема потребою у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти у складних умовах. У роботі проаналізовано низку наукових підходів, що можуть бути застосовані для вдосконалення методики викладання дисциплін тактико-спеціального циклу, зокрема вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Основним методологічним орієнтиром дослідження визначено системний підхід, який дозволяє розглядати освітній процес як цілісну структуру з усіма його внутрішніми та зовнішніми зв'язками. Цей підхід дає змогу моделювати процес навчання з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних факторів, формулювати чіткі цілі, обирати оптимальні методи та організаційні форми навчання, а також структурувати управлінські процедури. Крім того, у статті розглядаються інші важливі підходи: програмно-цільовий, що забезпечує інтеграцію навчального матеріалу та орієнтацію на конкретний результат; процесний, який акцентує на раціональному поєднанні планування, організації, мотивації та контролю;

ситуаційний, що дозволяє адаптувати методику викладання до конкретних обставин; аксіологічний, спрямований на створення гуманістичного освітнього середовища; та антропологічний, що враховує закони розвитку природи, суспільства та особистості.

Запропоноване комплексне застосування цих підходів відкриває можливість для багатокутного й глибокого аналізу процесу тактико-спеціальної підготовки. Це дозволяє не лише структурувати навчальний контент, але й гнучко реагувати на зміни, орієнтуватися на практичний результат, формувати ціннісне ставлення до професійної діяльності та враховувати індивідуальні особливості курсантів. Таким чином, основним висновком роботи є те, що удосконалення методики викладання спеціальних дисциплін потребує інтеграції різноманітних теоретико-методологічних підходів, які не виключають, а доповнюють один одного. Це забезпечує синергетичний ефект і сприяє підвищенню якості професійної підготовки офіцерів-прикордонників, формуванню в них необхідних компетентностей для успішної та безпечної службової діяльності. Дослідження також окреслює перспективи для подальших наукових розвідок, які можуть бути спрямовані на апробацію запропонованих підходів на практиці та розробку конкретних методичних рекомендацій для викладачів відповідних дисциплін.

Література:

1. Конституція України: Закон України, від 28 червня 1996р. // Відомості Верховної Ради, 1996. - №30. - Ст.141. (Із змінами, внесеними згідно із Законом №2222-IV від 08.12.2004. ВВР. - 2005. - № 2. - ст.44.)

2. Банах С. М., Булачек В. Р., Винярчук І. С., Йосипів Ю. Р., Мовчан М. А. та ін. Тактико-спеціальна підготовка працівників ОВС України: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2011. 300 с.

3. Гершунський Б. С. Дидактична прогностика: методологія, теорія, практика. КиЇв : Вища школа, 1986. 200 с.

4. Грязнов І. О. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2005. 207 с.

5. Жаров А. І. Розвиток культури і формування особистої безпеки воїна Збройних сил України. Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. праць / від. ред. Лях В.В. 2001. Вип. 41.

6. Заходи особистої безпеки працівників міліції під час виконання службових обов'язків : методичні рекомендації (Проект) / уклад. М. М. Дивак, І. В. Клименко, Р. А. Воробйов, О. М. Ботнаренко, С. М. Мартинов. К.: Департамент кадрового забезпечення МВС України, 2013. 71 с.

7. Іщенко Д. В. Курс лекцій з військової педагогіки. Хмельницький: Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.

8. Ковальська І. Е. Особиста безпека військовослужбовців Державної прикордонної служби України: сутність, структура та соціально-психологічні чинники її

забезпечення [Електронний ресурс] // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид. / гол. ред. Грязнов І. О. – 2011. – Вип. 3. – Режим доступу : http:// www.nbuv.gov.ua/ e-journals/ Vnadps/ 2011_3/ 11kiescz.pdf

9. Недбай М. П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2009. 300 с.

10. Потапчук Є. М. Військова психологія : навч. посіб. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.

11. Тактико-спеціальна підготовка працівників Національної поліції: навч. посібник / О. І. Тьорло, Ю. Р. Йосипів, В. М. Синенький та ін. Львів: ЛьвДУВС, 2018. 480 с.

12. Філіппов С. О. Психологічні особливості професійної діяльності офіцерівоперативників Державної прикордонної служби України : дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.09; Нац. академія Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 236 с.

References:

1. Konstytutsiia Ukrainy: Zakon Ukrainy, vid 28 chervnia 1996r. [The Constitution of Ukraine: Law of Ukraine of June 28, 1996]. (1996). Vidomosti Verkhovnoi Rady – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine, 30, art. 141. (Iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonom №2222-IV vid 08.12.2004. VVR. - 2005. - № 2. - st.44.) [in Ukrainian].

2. Banakh, S. M., Bulachek, V. R., Vyniarchuk, I. S., Yosypiv, Yu.R., Movchan, M.A., et al. (2011). Taktyko-spetsialna pidhotovka pratsivnykiv OVS Ukrainy [Tactical and special training of the staff of the Internal Affairs Authorities of Ukraine]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].

3. Gershunskii, B. S. (1986). Didakticheskaia prognostika: metodologiia, teoriia, praktika [Didactic prognostics: methodology, theory, practice]. Kyiv: Vyssh. shk. [in Ukrainian].

4. Hriaznov, I. O. (2005). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv-inozemtsiv pidhotovchykh fakultetiv u protsesi navchannia [Formation of communicative competence of foreign students of preparatory faculties in the learning process]. Candidate's thesis. Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

5. Zharov, A. I. (2001). Rozvytok kultury i formuvannia osobystoi bezpeky voina Zbroinykh syl Ukrainy [Development of culture and formation of personal safety of a soldier of the Armed Forces of Ukraine]. In V. V. Liakh (Ed.), Mulityversum. Filosofskyi almanakh: zb. nauk. prats – Multiverse. Philosophical Almanac: Collection of Scientific Papers, 41 [in Ukrainian].

6. Dyvak, M. M., Klymenko, I.V., Vorobiev, R.A., Botnarenko, O.M., & Martynov, S.M. (Eds.). (2013). Zakhody osobystoi bezpeky pratsivnykiv militsii pid chas vykonannia sluzhbovykh oboviazki v: metodychni rekomendatsii (Proekt) [Personal security measures for police officers during the performance of official duties: methodological recommendations (Project)]. Kyiv: Departament kadrovoho zabezpechennia MVS Ukrainy [in Ukrainian].

7. Ishchenko, D. V. (1998). Kurs lektsii z viiskovoi pedahohiky [A course of lectures on military pedagogy]. Khmelnytskyi: Vyd-vo APVU [in Ukrainian].

8. Kovalksa, I. E. (2011). Osobysta bezpeka viiskovosluzhbovtsiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: sutnist, struktura ta sotsialno-psykholohichni chynnyky yii zabezpechennia [Personal security of servicemen of the State Border Guard Service of Ukraine: essence, structure and socio-psychological factors of its provision]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy: elektron. nauk. fakh. vyd. – Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine: electronic scientific specialized publication, 3. Retrieved from http:// www.nbuv.gov.ua/ e-journals/ Vnadps/ 2011_3/ 11kiescz.pdf [in Ukrainian].

9. Nedbai, M. P. (2009). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do zastosuvannia tekhnichnykh zasobiv u sluzhbovii diialnosti [Formation of professional readiness of future border guard officers for the use of technical means in official activities]. Candidate's thesis. National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi [in Ukrainian].

10. Potapchuk, Ye. M. (2003). Viiskova psykholohiia [Military psychology]. Khmelnytskyi: Vyd-vo Nats. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

11. Tiorlo, O. I., Yosypiv, Yu.R., Synenskyi, V.M., et al. (2018). Taktyko-spetsialna pidhotovka pratsivnykiv Natsionalnoi politsii [Tactical and special training of the National Police staff]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].

12. Filipov, S. O. (2004). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi diialnosti ofitseriv-operatyvnykiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Psychological features of professional activity of operational officers of the State Border Guard Service of Ukraine]. Candidate's thesis. National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi [in Ukrainian].

УДК 378.147:004:316.75

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1410-1424

Гаврилів Соломія Володимирівна магістрант, освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки», кафедра педагогіки та інноваційної освіти, Інститут права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0009-0005-4869-1132

Горохівська Тетяна Миколаївна доктор педагогічних наук, професор, завідувач, кафедра педагогіки та інноваційної освіти, Інститут права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, http://orcid.org/0000-0001-5997-4676

ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. У статті розглянуто проблему визначення педагогічних умов формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій. Наголошено, що в умовах глобалізації та цифровізації освіти національна свідомість виступає ключовим чинником консолідації суспільства, державотворення та розвитку громадянської ідентичності. Проаналізовано наукові підходи до трактування сутності національної свідомості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці, окреслено її роль у формуванні духовно зрілої, патріотично орієнтованої особистості. Здійснено систематизацію педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування національної свідомості студентів у цифровому освітньому середовищі. Виокремлено три групи таких умов: аудиторні (використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, поєднання навчальної та дослідно-пошукової діяльності, формування емоційно-ціннісного ставлення), позааудиторні (розвиток студентського самоврядування, волонтерська діяльність, участь у соціально значущих ініціативах, культурно-просвітницьких заходах, співпраця з громадськими організаціями та ветеранами) та організаційно-педагогічні (самореалізація особистості через створення та підтримку інновацій у навчальному середовищі, мотивація до навчальної діяльності та розвиток пізнавальної активності, забезпечення взаємодії між суб'єктами

навчально-виховного процесу, створення умов для самостійного дослідження та рефлексії, моніторинг і діагностування результатів навчання). Зазначено, що реалізація цих умов сприятиме ефективному вихованню національно свідомої, соціально активної та компетентної особистості студента, здатної до відповідальної участі у розвитку демократичної та незалежної України.

Ключові слова: націоналізм, національна свідомість, заклади вищої освіти, педагогічні умови, цифрові технології, патріотичне виховання, ідентичність, цифровізація освіти.

Havryliv Solomiia Volodymyrivna master, educational and scientific programme "Educational and pedagogical sciences", Department of Pedagogy and Innovative Education, Insistute for Law, Psychology, and Innovative Science, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0005-4869-1132

Horokhivska Tetiana Mykolaivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the department, Department of Pedagogy and Innovative Education, Insistute for Law, Psychology, and Innovative Science, Lviv Polytechnic National University, Lviv, http://orcid.org/0000-0001-5997-4676

ON THE ISSUE OF DETERMINING THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING NATIONAL AWARENESS AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article examines the issue of determining the pedagogical conditions for the formation of national consciousness among students of higher education institutions through digital technologies. It is emphasized that, in the context of globalization and the digitalization of education, national consciousness acts as a key factor in the consolidation of society, state-building, and the development of civic identity. The article analyzes scientific approaches to interpreting the essence of national consciousness in domestic and foreign pedagogical thought and outlines its role in shaping a spiritually mature and patriotically oriented personality. The pedagogical conditions that ensure the effective formation of national consciousness among students in a digital educational environment are systematized. Three groups of such conditions are identified: classroom-based (use of information and communication technologies, interactive teaching methods, integration of educational and research activities, formation of emotional and value-based attitudes), extracurricular (development

of student self-government, volunteer activities, participation in socially significant initiatives, cultural and educational events, cooperation with public organizations and veterans), and organizational-pedagogical (self-realization of the individual through the creation and support of innovations in the learning environment, motivation for learning and cognitive development, ensuring interaction among participants in the educational process, creating conditions for independent research and reflection, and monitoring and assessing learning outcomes). It is noted that the implementation of these conditions contributes to the effective education of nationally conscious, socially active, and competent students who are capable of responsible participation in the development of a democratic and independent Ukraine.

Keywords: nationalism, national consciousness, higher education institutions, pedagogical conditions, digital technologies, patriotic education, identity, digitalization of education.

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку українського суспільства визначають національну свідомість як ключовий чинник єдності, соціальної стабільності та державотворчих процесів. Особливої актуальності це набуває у контексті глобалізаційних та цифрових трансформацій, що впливають на формування світогляду молоді та визначають характер її участі в суспільному житті. Студенти закладів вищої освіти перебувають під впливом різнопланових факторів – соціальних мереж, медіапростору, сімейного та культурного середовища, однолітків, які не завжди сприяють зміцненню національної ідентичності та патріотичних цінностей.

Водночас активне впровадження цифрових технологій у навчальний процес створює нові можливості для формування національної свідомості студентської молоді. Використання інтерактивних платформ, медіаресурсів, цифрових освітніх інструментів дозволяє активізувати пізнавальну діяльність, забезпечує доступ до культурної та історичної спадщини, сприяє усвідомленню власної ідентичності та ціннісних орієнтирів. Однак, попри перспективи, сьогодні залишається невизначеним питання визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій. У зв'язку з цим проблема полягає у необхідності системного наукового осмислення сутності, структурних компонентів та механізмів формування національної свідомості студентів у закладах вищої освіти, а також визначення конкретних педагогічних умов, що сприятимуть її зміцненню та розвитку в умовах цифровізації освіти та інформаційного впливу сучасного медіапростору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій посідає важливе місце в українській науковій думці та розглядається у філософському, психологічному, соціологічному й педагогічному контекстах. Науковці досліджують це явище як складну багаторівневу систему, що охоплює процеси становлення етнічної самосвідомості, національної ідентичності, ціннісних орієнтацій та громадянської позиції особистості.

Зокрема значний внесок у розроблення теоретичних засад формування національної свідомості зробили українські мислителі та педагоги минулого, серед яких – О. Духнович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, С. Русова, які наголошували на ролі виховання, освіти та духовності у становленні нації. Ідеї про гармонійний розвиток особистості в контексті національних цінностей продовжили у своїх працях І. Бех, А. та І. Бичко, С. Бойко, М. Боришевський, І. Данилюк, О. Зайцев, Л. Канішевська, К. Кислюк, М. Козловець, В. Лісовий, Т. Потапчук, О. Проценко, Л. Співак, Д. Тхоржевський, Г. Філіпчук, Д. Чижевський та ін. Дослідники акцентують на тому, що національна свідомість є інтегральним показником духовної культури, що формується під впливом історичних, культурних, моральних та освітніх факторів. Водночас для теоретичного осмислення сутності національної свідомості особливу цінність представляють результати зарубіжних досліджень, а саме наукові праці таких дослідників, як C. Jung, E. Renan, A. Smith, G. Tarde та ін.

Окремий пласт наукових пошуків стосується визначення педагогічних умов як чинників, що забезпечують ефективність виховного процесу. У працях А. Алексюка, А. Аюрзанайна, Г. Голубової, В. Манька та ін., педагогічні умови розглядаються як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, які створюють сприятливе середовище для розвитку особистості, формування її свідомості та громадянської активності.

У сучасних наукових дослідженнях простежується зростання інтересу до використання цифрових технологій у виховному процесі.

В умовах цифровізації освіти особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні національної свідомості студентської молоді. Сьогодні наявна низка досліджень, присвячених використанню цифрових засобів та ІКТ в освітньому процесі. Зокрема ця тема розкривається у працях вітчизняних науковців, серед яких – В. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук, В. Заболотний, О. Шестопал та ін. Автори доводять, що цифрові технології представляють собою засіб підвищення ефективності освітньої діяльності, розвитку критичного мислення, соціальної взаємодії та самовираження студентів.

Проте, незважаючи на активне впровадження цифрових ресурсів у процес навчання, питання визначення педагогічних умов формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій залишається недостатньо розкритим у сучасному педагогічному дискурсі. Існуючі наукові дослідження створюють міцне теоретичне підґрунтя для розуміння сутності національної свідомості та педагогічних умов її формування, однак потребують подальшого розвитку у контексті цифровізації освіти та пошуку нових підходів до виховання національно свідомої, патріотично орієнтованої особистості студента.

Мета статті – висвітлення сутності національної свідомості як ключового чинника державотворення, розкриття її ролей у сучасному суспільстві, а також обґрунтування педагогічних умов формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні проблема національної свідомості набуває особливого значення для України, адже з 2014 р. питання національної ідентичності та єдності суспільства постали з новою силою. Україна виборює своє місце на карті світу, відстоює незалежність і право на власний шлях розвитку. В цих умовах національна свідомість виступає не лише як внутрішній духовний чинник, а й практичний ресурс спротиву, що консолідує народ перед обличчям зовнішніх загроз.

Водночас національна свідомість постає не лише як культурний чи психологічний феномен, а як чинник, що визначає здатність суспільства протистояти викликам, інтегрувати різні групи населення та забезпечувати гармонійний розвиток особистості. Вона стає запорукою збереження державності, формування патріотизму, виховання відповідального громадянина. Особливої актуальності ця проблематика набуває у сучасному інформаційному просторі, в якому ведеться боротьба не лише за території, а й за цінності, за свідомість людей, за їхнє бачення майбутнього.

Відповідно до Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [1], національно-патріотичне виховання розглядається як «наскрізний виховний процес, спрямований на утвердження української національної та громадянської ідентичності, формування оборонної свідомості, соціальної активності, відповідальності та готовності до захисту державних інтересів» [1]. У документі наголошується, що цей процес охоплює всі сфери суспільного життя, зокрема освіту і науку, культуру, молодіжну політику, спорт, туризм, охорону довкілля, безпеку й оборону. Важливими категоріями, що конкретизують зміст національно-патріотичного виховання, є українська громадянська ідентичність – усвідомлення

громадянином України свого політико-правового зв'язку з державою, українським народом та громадянським суспільством, та українська національна ідентичність – усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної історичною пам'яттю, духовно-культурними цінностями, українською мовою та традиціями [1].

Вивчення сутності національної свідомості у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі дозволяє не лише розкрити багатовимірність самого поняття, а й визначити його значення у вихованні молодого покоління, яке формує майбутнє нації в умовах стрімкої цифрової трансформації та жорсткої боротьби за свободу й незалежність. Зокрема основоположником українського націоналізму вважають М. Міхновського, який на початку XX ст. вперше сформулював ідею політичної самостійності України як єдино можливого шляху розвитку нації. У своїй праці «Самостійна Україна» [2] автор наголошував, що «головною причиною нещасть українського народу є брак націоналізму серед широкого загалу, адже саме національна свідомість і прагнення до незалежності мають стати основою державотворчого процесу» [2]. «Націоналізм – це велетенська і непоборна сила, яка яскраво почала проявлятися в XIX віку. Під її могутнім натиском ламаються непереможні, здається, кайдани, розпадаються великі імперії і з'являються до історичного життя нові народи, що до часу того покірно несли свої рабські обов'язки супроти чужинців переможців» [2, с. 32].

«У кожному ідеологічному чи політичному русі найважливішу роль відограють два основні його складники: ідея і людина. Провідні ідеї і світоглядові засади в ідеологічному русі та керівні програмові постанови в політичному – творять "душу", істоту, внутрішній зміст руху.» – зазначав С. Бандера у творі «Перспективи української революції» [3].

Д. Донцов, як ідеолог інтегрального українського націоналізму, визначив – концептуальні засади радикальної національної ідеї, що ґрунтувалася на ідеї цілісної нації та її духовної єдності. Автор розглядав націоналізм як активну, організуючу силу, що спрямовує націю до здобуття політичної та культурної самостійності. «Піднести в вищий стан господарство чи клясу, або націю, мала тільки освіта, всеобіймаючий засіб на всяку соціяльну біду» – стверджував Д. Донцов [4, с. 32]. Він відзначав, що саме через освітню діяльність можливо підвищити рівень культурного, економічного та соціального розвитку нації, формувати свідомих громадян та забезпечувати стабільність і прогрес суспільства. Ідеї Д. Донцова підтверджують необхідність інтеграції національно-патріотичного виховання у систему освіти як ефективного засобу розвитку духовного та соціального потенціалу громадян.

Проблемі національної свідомості приділено значну увагу в різних галузях знань, зокрема психології, соціології та педагогіці з позицій етнічної самосвідомості, і у рамках національної ідентичності, ціннісної системи та факторів формування свідомості.

Зокрема за В. Сухомлинського [6], процес національного самовизначення проходить кілька етапів: від етнічного самоусвідомлення – через відновлення історичної пам'яті та почуття національної гідності – до становлення громадянської активності. У ЗВО ці положення можуть реалізовуватися через інтеграцію національно-патріотичного компоненту у зміст навчальних дисциплін, організацію студентського самоврядування, культурно-освітні заходи та волонтерські ініціативи.

На думку І. Данилюк [6], етнічна ідентичність є одним із ключових проявів етнічної самосвідомості та відіграє фундаментальну, системоутворювальну роль у її структурі. Вона визначається як відчуття приналежності до певної етнічної спільноти, рівності з іншими її членами, що ґрунтується на спільній історичній пам'яті, усвідомленні спільного походження та емоційних зв'язках з предками, а також на відчутті єдності з іншими членами цієї спільноти.

М. Козловець [7] підкреслює багатогранність поняття «ідентичність», зазначаючи, що етимологія слова «ідентичність» включає два ключові значення: перше значення пов'язане з тотожністю особи самій собі – внутрішньою стійкістю, усвідомленням себе як єдиного, цілісного індивіда; друге – стосується виняткової однаковості з кимось або з чимось, тобто певної ідентичності через належність до групи, спільноти чи культурного середовища.

На нашу думку, такий підхід дозволяє розглядати ідентичність як одночасно особистісний і соціокультурний феномен, що має важливе значення для формування національної самосвідомості.

Водночас М. Боришевський [8] знаходить багато спільного між поняттями національного та етнічного.

Автор тлумачить феномен «національної самосвідомості» як процес, за допомогою якого людина усвідомлює себе членом певної національної чи етнічної спільноти та бачить себе носієм національних чи етнічних цінностей, сформованих у ході тривалого історичного розвитку [8]. Натомість Л. Співак [9] зазначає, що національна та етнічна самосвідомість є важливою характеристикою групи, спільноти, що визначає їхню культурну цілісність.

При цьому Г. Філіпчук [10] підкреслює практичну значущість формування національної ідентичності через культурно-освітню діяльність і наголошує: «якщо хочеш бути достойним європейцем, то спершу варто

стати достойним українцем, який цінує та поважає гідність свого роду та народу» [10]. Переконані, що для теоретичного осмислення сутності національної свідомості ключову цінність демонструють результати зарубіжних досліджень.

Зокрема C. Jung [11] запропонував ідею про існування в людській психіці, окрім індивідуального несвідомого, ще й глибинного шару, що містить загальнолюдські праобрази – архетипи. На думку дослідника, феномен архетипу демонструє творчий характер несвідомого, його ірраціональну природу, здатність акумулювати та зберігати енергію національної спільноти.

Ця енергія спрямовується на самоаналіз, самоконтроль і самоствердження. E. Renan [12] відносив до ключових характеристик нації критерії вольового та психологічного характеру. G. Tarde [13] трактував націю як план або систему цілей, що визначають основу національної свідомості для широких мас.

Суголосною є думка A. Smith, [14], відповідно до якої нація визначається як багатомірна концепція, що слугує ідеальним типом, на основі якого організовується людська діяльність. Вищеозначене дає нам можливість виснувати про те, що національна свідомість має як глибинну психологічну основу (архетипи та колективне несвідоме), так і соціально-психологічну структуру, пов’язану з цілями, цінностями та колективними уявленнями нації.

В контекст нашого дослідження важливо зазначити, що формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій потребує наукового обґрунтування та визначення тих педагогічних умов, що забезпечують ефективність цього процесу. Зокрема В. Манько визначає педагогічні умови як «взаємопов’язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх функціональних характеристик, що гарантує високу ефективність освітнього процесу та відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [15, с. 153-161].

А. Аюрзанайн, А. Алексюк розглядають педагогічні умови як «фактори, що впливають на процес досягнення цілей, і поділяють їх на зовнішні (позитивні стосунки між викладачами й студентами; об'єктивність оцінювання результатів освітнього процесу; місце навчання, матеріальна база, клімат й тощо) та внутрішні (індивідуальні особливості студентів, включно зі станом здоров’я, рисами характеру, накопиченим досвідом, уміннями, навичками, мотивацією й тощо)» [16].

На нашу думку, доцільно виокремити три групи педагогічних умов формування національної свідомості студентів засобами цифрових технологій, що представлені в Таблицях 1, 2, 3.

Таблиця 1

Аудиторні умови формування національної свідомості студентів засобами цифрових технологій

Педагогічна умова	***Компоненти педагогічної умови***
Аудиторні умови – передбачають організацію та забезпечення навчального процесу в межах формальної освітньої діяльності, що здійснюється у навчальних аудиторіях або дистанційно з використанням цифрових технологій. Вони спрямовані на систематичне формування знань, ціннісних орієнтацій та навичок, які забезпечують усвідомлення студентами культурної та історичної спадщини України, а також розвиток громадянської відповідальності.	1) *Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).* Передбачає застосування мультимедійних презентацій, електронних ресурсів, освітніх платформ, віртуальних екскурсій, інтерактивних карт і баз даних, що дозволяє ефективно демонструвати історичні факти, культурні явища та діяльність видатних українських діячів у сфері науки, освіти та культури. Використання ІКТ забезпечує наочність навчального матеріалу, збільшує рівень його засвоєння та сприяє розвитку аналітичних і дослідницьких компетентностей студентів. 2) З*астосування інтерактивних методів навчання*, що забезпечують активну участь студентів, їхню взаємодію одне з одним та з викладачем, а також сприяють практичному засвоєнню знань і формуванню ціннісних орієнтацій. Інтерактивні методи охоплюють різноманітні форми роботи: відпрацювання навичок, роботу у групах, дискусії, мозкові штурми, рольові ігри, аналіз історій і ситуацій, дебати та метод «рівний-рівному». 3) *Поєднання навчальної та дослідно-пошукової діяльності,* що передбачає не лише сприйняття студентами інформації у традиційному вигляді, а й активне включення їх у процес самостійного дослідження та аналізу національних, історичних і культурних явищ. 4) *Формування емоційно-ціннісного ставлення* до національної культури, історії та соціально-значущих цінностей. Важливо, щоб студенти не лише усвідомлювали знання у когнітивному плані, а й переживали їх на емоційному рівні, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та внутрішній ідентифікації з національними цінностями.

Вивчення проблематики формування національної свідомості студентів засобами цифрових технологій дозволило нам виокремити ще одну групу педагогічних умов – позааудиторних, представлених в Таблиці 2.

Таблиця 2

Позааудиторні умови формування національної свідомості студентів засобами цифрових технологій

Педагогічна умова	***Компоненти педагогічної умови***
Позааудиторні умови – проведення виховних заходів у неформальній обстановці, заохочуючи студентську молодь до активної громадянської та соціальної діяльності. Така діяльність є важливим компонентом освітнього процесу, що сприяє створенню сприятливих умов задля виховання патріотизму серед студентів. Завдяки можливостям, що надає позааудиторна робота, студенти мають змогу засвоювати не лише теоретичний матеріал, а й застосувати набуті знання на практиці, беручи участь у різноманітних проєктах та ініціативах, які є суспільно значущими.	1) *Розвиток студентського самоврядування.* Організація студентських рад та ініціативних груп слугує розвитку таких якостей, як відповідальність, лідерських якостей та активної громадянської позиції. Беручи участь у студентському самоврядуванні, студенти мають можливість відчути себе частиною процесу вирішення соціальних і суспільних проблем. Застосування цифрових інструментів, таких як Google Workspace, Microsoft Teams, Discord або Slack, дозволяє студентам ефективно взаємодіяти, розвивати відповідальність, організаційні здібності та патріотичну свідомість. 2) *Професійна підтримка.* Допомога викладачів та менторів у реалізації власних ідей студентів (методична допомога та супровід, що сприяє розвитку індивідуального потенціалу). 3) *Волонтерська діяльність.* Студентська молодь активно бере участь у волонтерських ініціативах, що спрямовані на підтримку та допомогу внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, малозабезпеченим громадянам. Діяльність організовується за допомогою онлайн-інструментів, ведучи електронні блоги проєктів та створюючи мультимедійні звіти. Волонтерство сприяє формуванню емпатії, почуттю соціальної відповідальності та патріотизму. 4) *Культурно-просвітницькі заходи.* Організація онлайн-зустрічей, вебінарів, віртуальних виставок, інтерактивних презентацій та цифрових екскурсій, що присвячені історії та культурі України, сприяють розвитку та формуванню національної ідентичності, а також шанобливому ставленню до культурної спадщини. 5) *Науково-дослідна робота.* Студенти беруть участь в онлайн-конкурсах, наукових конференціях, електронних проєктах, а також роботі з цифровими бібліотеками, онлайн-архівами та базами даних. Така діяльність надає студентам можливість краще зрозуміти важливість історичних подій, досягнень української науки і культури. 6) *Використання інтерактивних методів роботи.* Організація дебатів, майстер-класів, квестів та інших форм інтерактивної діяльності стимулює інтерес студентів до патріотичної тематики та заохочує їх активне залучення у виховну діяльність. 7) *Співпраця з громадськими організаціями та ветеранами.* Залучення студентської молоді до спільних проєктів з громадськими організаціями забезпечує відчуття приналежності до важливих суспільних процесів.

Організаційно-педагогічні умови представляють собою різновид педагогічних умов, що залежні від властивостей організації освітнього процесу. Зокрема Б. Чижевський зазначає, що організаційно-педагогічні умови залежать від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних формах [17]. А. Зубко [18] систематизує організаційно-педагогічні умови покращення освітнього процесу в закладах освіти в такому формулюванні: умови, що гарантують освітній процес (рівень професіоналізму викладачів; рівень готовності студентів до навчання); умови, що гарантують покращення освітнього процесу (матеріально-технічна та навчально-методична доступність).

Таблиця 2

Організаційно-педагогічн умови формування національної свідомості студентів засобами цифрових технологій

Педагогічна умова	***Компоненти педагогічної умови***
Організаційно-педагогічні умови – це сукупність факторів, що сприяє регулюванню, взаємодії об'єктів та явищ, пов'язаних із педагогічним процесом, з метою досягнення конкретної мети, підвищення міжособистісних стосунків між викладачами та студентами задля вирішення конкретних дидактичних завдань, що сприяє стимуляції навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів, їхньої ініціативності, самостійності та професійної зацікавленості.	1) *Спрямованість на самореалізацію особистості через створення та підтримку інновацій в освітньому середовищі.* Передбачає створення умов, за яких студенти мають можливість проявляти ініціативу, творчий потенціал та індивідуальні здібності у процесі навчання. Використання цифрових технологій дозволяє реалізувати різноманітні інноваційні форми роботи, зокрема онлайн-проєкти, віртуальні лабораторії, інтерактивні навчальні середовища та симуляційні моделі. 2) *Мотивація до навчальної діяльності та розвиток пізнавальної активності студентів.* Спрямований на створення умов, що стимулюють інтерес студентів до навчання, підвищують їхню активність у пізнавальній та дослідницькій діяльності і формують відповідальне ставлення до власного розвитку. Застосування цифрових технологій дає змогу впроваджувати інтерактивні засоби мотивації. Студенти отримують можливість не лише сприймати інформацію, а й самостійно аналізувати, створювати мультимедійний контент, долучатися до онлайн-дебатів, проєктів та волонтерських ініціатив у цифровому форматі. Це формує у молоді активну громадянську позицію, усвідомлення цінності власної участі у суспільно значущих процесах та глибоку національну ідентичність. 3) *Забезпечення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.* Передбачає створення ефективної комунікації між студентами, студентами і викладачами, а також студентами та професійним середовищем через цифрові платформи: онлайн-форуми, чати, спільні робочі простори (наприклад, Google Workspace, Teams, Miro).

Педагогічна умова	*Компоненти педагогічної умови*
	Взаємодія у віртуальних середовищах стимулює розвиток співпраці, емпатії, комунікаційних навичок та усвідомлення колективної відповідальності за формування національної ідентичності. 4) *Створення умов для самостійного дослідження та рефлексії.* Включає підтримку студентів під час використання цифрових ресурсів для пошукової та аналітичної діяльності: електронні бібліотеки, онлайн-архіви, інтерактивні карти, бази даних. Цей компонент акцентує на самостійності, критичному мисленні та здатності аналізувати національні, культурні та історичні явища. 5) *Моніторинг і діагностування результатів навчання.* Цифрові технології дозволяють ефективно оцінювати рівень сформованості національної свідомості студентів за допомогою онлайн-тестів, опитувань, електронних портфоліо, систем зворотного зв'язку. Постійний моніторинг дозволяє вчасно коригувати навчальні стратегії, стимулює саморефлексію та усвідомлення студентами власного прогресу у формуванні громадянської позиції та національної ідентичності.

Висновки. Отже, формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти сьогодні є одним із ключових завдань української педагогіки. В умовах війни, інформаційного тиску та глобалізаційних викликів саме освіта стає тією силою, що здатна зміцнювати національну єдність, виховувати громадян, які усвідомлюють свою приналежність до українського народу, цінують мову, культуру, історію та готові відстоювати незалежність держави. Аналіз наукових підходів та нормативно-правових документів дозволив стверджувати, що національна свідомість формується через поєднання духовно-моральних, громадянських і культурних засад, а її розвиток потребує створення цілеспрямованих педагогічних умов, що поділяються на три групи: аудиторні умови (забезпечують організацію навчального процесу із застосуванням цифрових технологій, інтерактивних методів, поєднання навчальної та дослідницької діяльності, що сприяє усвідомленню студентами культурної та історичної спадщини); поза-аудиторні умови (передбачають залучення студентів до соціальної, культурно-просвітницької, волонтерської та науково-дослідної діяльності, спрямованої на формування активної громадянської позиції); організаційно-педагогічні умови (охоплюють створення інноваційного освітнього середовища, мотивацію студентів до самореалізації, ефективну комунікацію

між учасниками освітнього процесу, використання цифрових інструментів для моніторингу результатів навчання).

Таким чином, цифрові технології у сучасних умовах виступають не лише технічним засобом, а й потужним педагогічним ресурсом, який дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, розвивати критичне мислення, емоційно-ціннісну сферу та національно-громадянську відповідальність студентів. Їх інтеграція у навчальну й позааудиторну діяльність сприяє формуванню нової генерації молоді – освіченої, свідомої, активної та готової до відстоювання національних інтересів України. Формування національної свідомості студентів закладів вищої освіти засобами цифрових технологій є стратегічним напрямом розвитку української освіти, що забезпечує не лише підготовку фахівця, а й становлення громадянина-патріота, здатного мислити критично, діяти відповідально й зберігати духовно-культурну єдність народу.

Література:

1. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності : Закон України від 13.12.2022 № 2834-IX : станом на 1 січ. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text.
2. Міхновський М. І. Самостійна Україна. Київ : Діокор, 2002. С. 2–17.
3. Бандера С. А. Перспективи української революції. Київ: Ін-т нац. державознавства, 1999. 624 с.
4. Донцов Д. І. Націоналізм. 3-тє вид. Лондон : Укр. вид. спілка, 1966. 363 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа. – 1976-1977.
6. Данилюк І. В. Національна самосвідомість як компонент структури психології етнічної спільноти. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2009. No 11(4). С. 87–89.
7. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації : монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 558 с.
8. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість та ідентифікація громадян як чинник демократичних перетворень в українському суспільстві. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 138–144.
9. Співак Л. М. Психологія розвитку національної самосвідомості в юності: монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2015. 300 с.
10. Філіпчук Г. Г. Національна ідентичність: культурно-освітній вимір: монографія. Чернівці : Друк Арт, 2016. 304 с.
11. Jung, C. G. Psychological Types. Collected Works, Volume 6. Zürich: Rascher Verlag, 1950.
12. Renan, Ernest. What Is a Nation? Lecture delivered at the Sorbonne, March 11, 1882. Paris: Calmann-Lévy, 1882.
13. Tarde, Gabriel. Studies in Social Psychology. Paris: Félix Alcan, 1898.
14. Smith, Anthony D. National Identity. London: University of Nevada Press, 1991.
15. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: зб. наук. пр.

Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161, 153–161.

16. Алексюк А.М., Аюрзанайн А.А. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. К. : ІСДО, 1993. 336 с.

17. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К. : Інститут педагогіки АПН України,1996. 249 с.

18. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. –13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2002. 22 с.

References:

1. Zakon Ukrainy “Pro osnovni zasady derzhavnoi polityky u sferi utverdzhennia ukrainskoi natsionalnoi ta hromadianskoi identychnosti” [Law of Ukraine “On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Affirming Ukrainian National and Civic Identity”], No. 2834-IX, December 13, 2022; as of January 1, 2025. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text.

2. Mikhnovskyi, M. I. (2002). Samostiina Ukraina [Independent Ukraine]. Kyiv: Diokor, pp. 2–17 [in Ukrainian].

3. Bandera, S. A. (1999). Perspektyvy ukrainskoi revoliutsii [Perspectives of the Ukrainian Revolution]. Kyiv: Instytut derzhavnykh i natsionalnykh doslidzhen, 624 p. [in Ukrainian]

4. Dontsov, D. I. (1966). Natsionalizm [Nationalism]. 3rd ed. London: Ukrainske vydavnyche tovarystvo, 363 p. [in Ukrainian].

5. Sukhomlynskyi, V. O. (1976–1977). Vybrani tvory u 5 tomakh [Selected Works in 5 Volumes]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

6. Danyliuk, I. V. (2009). Natsionalna samosvidomist yak komponent struktury psykholohii etnichnoi spilnoty [National Self-Consciousness as a Component of the Structure of Ethnic Community Psychology]. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of General and Pedagogical Psychology, 11(4), pp. 87–89 [in Ukrainian].

7. Kozlovets, M. A. (2009). Fenomen natsionalnoi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii [The Phenomenon of National Identity: Challenges of Globalization]. Zhytomyr: Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet im. I. Franka, 558 p. [in Ukrainian].

8. Boryshevskyi, M. Y. (2003). Natsionalna samosvidomist i hromadianska identyfikatsiia yak chynnyk demokratychnykh transformatsii v ukrainskomu suspilstvi [National Self-Consciousness and Citizen Identification as a Factor of Democratic Transformations in Ukrainian Society]. Sotsialno-psykholohichnyi vymir demokratychnykh transformatsii v Ukraini – Social-Psychological Dimension of Democratic Transformations in Ukraine. Kyiv: Ukrainskyi tsentr politychnoho menedzhmentu, pp. 138–144 [in Ukrainian].

9. Spivak, L. M. (2015). Psykholohiia rozvytku natsionalnoi samosvidomosti molodi: monohrafiia [Psychology of the Development of National Self-Consciousness in Youth: Monograph]. Kamianets-Podilskyi: Ruta, 300 p. [in Ukrainian].

10. Filipchuk, H. H. (2016). Natsionalna identychnist: kulturno-osvitnii vymir: monohrafiia [National Identity: Cultural and Educational Dimension: Monograph]. Chernivtsi: Druk Art, 304 p. [in Ukrainian].

11. Jung, C. G. (1950). Psychological Types. Collected Works, Vol. 6. Zürich: Rascher Verlag [in English].

12. Renan, E. (1882). Qu'est-ce qu'une nation? [What Is a Nation?]. Lecture delivered at the Sorbonne, March 11, 1882. Paris: Calmann-Lévy [in English].

13. Tarde, G. (1898). Études de psychologie sociale [Studies in Social Psychology]. Paris: Félix Alcan [in English].

14. Smith, A. D. (1991). National Identity. London: University of Nevada Press [in English].

15. Manko, V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia profesiino-piznavalnoho interesu studentiv do spetsialnykh dystsyplin [Didactic Conditions for Forming Students' Professional and Cognitive Interest in Special Subjects]. Sotsializatsiia osobystosti: zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Drahomanova – Socialization of Personality: Collection of Scientific Works of the National Pedagogical University named after M. Drahomanov, 2, pp. 153–161. Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

16. Aleksiuk, A. M., & Ayurzanaïn, A. A. (1993). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh intensyfikatsii navchannia: navchalnyi posibnyk [Organization of Independent Student Work under Conditions of Learning Intensification: Textbook]. Kyiv: ISDO, 336 p. [in Ukrainian].

17. Chyzhevskyi, B. H. (1996). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stanovlennia litseiv v Ukraini [Organizational and Pedagogical Conditions for the Establishment of Lyceums in Ukraine]. Kyiv: Instytut pedahohiky APN Ukrainy, 249 p. [in Ukrainian].

18. Zubko, A. M. (2002). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy udoskonalennia osvitnoho protsesu v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadriv [Organizational and Pedagogical Conditions for Improving the Educational Process in the System of Professional Development of Teaching Staff]. Abstract of Candidate Dissertation (13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education"). Kyiv, 22 p. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.5.016:62]:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1425-1442

Герасимчук Віктор Петрович кандидат педагогічних наук, старший викладач, старший викладач кафедри теорії та методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0003-3155-4340

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті висвітлено одне із завдань, освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити майбутніх педагогів використовувати сучасні інформаційні технології в освітній галузі.

Використання Інформаційних технологій у процесі навчання є нагальною потребою сучасної освіти. Здійснено узагальнений аналіз наукових досліджень і публікації з проблематики основ використання інформаційних технологій у процесі навчання. Вказано на зміни, які відбулися в освіті, а саме: кардинально змінився підхід до навчання, зокрема перехід на дистанційне навчання, де робиться акцент на інформаційні технології. Закцентовано одну з проблем дистанційного навчання – залучення здобувачів до навчання із застосуванням інформаційних технологій, задля підвищення якості засвоєння ними навчального матеріалу, настрою і бажання надалі із задоволенням вивчати предмет та виконувати різноманітні завдання.

Інформатизація навчального процесу істотно вплинула на процес придбання знань. Систематизовано, узагальнено й теоретично осмислено основні наукові підходи до інформатизації освіти. Прослідковано, що в українському сегменті мережі Інтернет існує значна кількість ресурсів, які забезпечують вирішення проблем здобуття знань здобувачів в умовах дистанційного навчання, педагоги мають можливість скористатися послугами онлайн-сервісів та онлайн- інструментів.

Показано, що сучасні інформаційні технології розкривають для здобувачів доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження та закріплення професійних навичок. Розкриваються позитивні та негативні сторони впровадження в навчальний процес інформаційних технологій, їх можливості в забезпеченні оптимізації

навчального процесу як ефективного засобу активізації навчальної діяльності здобувачів.

Зроблено висновок, що використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є свідченням професійності та творчого потенціалу сучасного педагога, оскільки стимулом до розвитку є постійна інформатизація суспільства.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційна компетентність технологічна освіта, дистанційне навчання, трудова підготовка

Gerasymchuk Viktor Petrovych PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Technological Education and Computer Graphics, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0003-3155-4340

INFORMATION TECHNOLOGIES IN MODERN SCHOOL TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The article highlights one of the tasks of education in the context of the development of the information society - to teach future teachers to use modern information technologies in the educational field. The use of information technologies in the learning process is an urgent need of modern education. A generalized analysis of scientific research and publications on the issues of the basics of using information technologies in the learning process is carried out. The changes that have occurred in education are indicated, namely: the approach to learning has changed radically, in particular the transition to distance learning, where the emphasis is on information technologies. One of the problems of distance learning is emphasized - attracting applicants to learning with the use of information technologies, in order to improve the quality of their assimilation of educational material, mood and desire to further study the subject with pleasure and perform various tasks. The informatization of the educational process has significantly influenced the process of acquiring knowledge. The main scientific approaches to the informatization of education are systematized, generalized and theoretically conceptualized. It was found that in the Ukrainian segment of the Internet there is a significant number of resources that provide solutions to the problems of students acquiring knowledge in distance learning, teachers have the opportunity to use the services of online services and online tools.

It is shown that modern information technologies open up access to non-traditional sources of information for students, increase the effectiveness of independent work, provide completely new opportunities for creativity, acquisition and consolidation of professional skills. The positive and negative

aspects of the introduction of information technologies into the educational process are revealed, as well as their capabilities in ensuring the optimization of the educational process as an effective means of activating the educational activities of students.

It is concluded that the use of information and communication technologies in the educational process is evidence of the professionalism and creative potential of a modern teacher, since the stimulus for development is the constant informatization of society.

Keywords: informatization of education, information literacy, technological education, distance learning, job training

Постановка проблеми. Сучасний глобалізований освітній простір перебуває під безпрецедентним впливом стрімкого розвитку інформаційних технологій (ІТ) та постійно зростаючих обсягів інформаційних ресурсів. Це зумовлює нагальну потребу у формуванні в учнів не просто знань, а й складних цифрових компетентностей, що інтегрують когнітивні, творчі, особистісні та технологічні вміння, необхідні для ефективної навігації та продуктивної діяльності в цьому динамічному середовищі.

Розвиток цих компетентностей вимагає від педагогів кардинального переосмислення традиційних підходів до викладання та активного впровадження новітніх ІТ-інструментів у навчальний процес. Проблема застосування сучасних інформаційних технологій у шкільних предметах, зокрема у трудовому навчанні, набуває особливої актуальності. Адже сьогоднішні реалії вимагають, щоб учні не просто споживали інформацію, а й вміли ефективно її опрацьовувати, створювати власні цифрові продукти та використовувати ІТ для розв'язання практичних завдань.

Можливості інтеграції ІТ у шкільний освітній процес закріплені на державному рівні. Положення Конституції України, Закони України «Про Національну програму інформатизації» та «Про повну загальну середню освіту», які були прийняті у 20-х роках XXI століття, чітко формулюють вимогу щодо формування в учнів умінь працювати в інформаційній сфері, а також інтеграції традиційних та інноваційних засобів у практичному застосуванні здобутих знань. Ці базові положення наголошують на необхідності практичної підготовки школярів, яка дозволить їм ефективно шукати та застосовувати ІТ як у навчальній, так і в повсякденній соціальній та суспільній діяльності.

Така система шкільної підготовки вимагає від педагогів осучаснених підходів до предметного змісту навчання. Це безпосередньо стосується і трудового навчання, де учнів необхідно навчати на основі широкого впровадження сучасних ІТ. Особлива увага має приділятися формуванню

особистої готовності учнів до оволодіння навичками практичного використання цих технологій.

У 2020 р. до Державного стандарту базової середньої освіти було введено ключову інформаційно-комунікаційну компетентність. У відповідністю із нею, вчителі трудового навчання повинні бути професійно готовими використовувати інформаційні технології у навчанні, зокрема, при виготовленні учнями основної школи попередньо запроектованих технологічних виробів.

У відповідністю із такими вимогами, учні 5-9-х класів через використання засобів сучасних інформаційних технологій повинні проводити технологічні операції із проектування та подальшого відповідних виробів, виявляти власні творчі здатності та бажання у пізнання навколишнього середовища, участі у предметно-перетворювальній діяльності.

Сучасна шкільна технологічна освітня галузь володіє надзвичайно широкими розвивальними можливостями, що вимагають відповідного науково-теоретичного обґрунтування у застосуванні інноваційних технологій навчання. Це, зокрема, стосується і методик застосування ІТ у навчанні школярів виготовленню технологічних виробів, включаючи й вишиті, під час уроків трудового навчання.

Аналіз досліджень Зазначимо, що проблема застосування інформаційних технологій у шкільному навчанні учнів, привертала увагу вітчизняних дослідників, які вивчають її за певними напрямами, зокрема, удосконалення системи навчання при становлення сучасного інформаційного суспільства. Це стосується праць Н.Бібіка, А.Гуржія, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лапінського, В.Мадзігона.

Роботи А.Нісімчука, О.Савченка, В.Сидоренка, І.Смолюка, Ю.Срібної, А.Цини розкривають сутність та особливості застосування сучасних педагогічних технологій у шкільному трудовому навчанні.

Спеціальним предметом праць В.Бикова, Р.Гуревича, Ю.Дорошенка, М.Жалдака, Л.Макаренко, Н.Морзе, Ю.Рамського, Н.Тверезовської є достатньо широка проблематика, яка стосується практичного застосування інформаційних технологій у навчальному процесі в загальноосвітніх школах України. Зміст частини цих науково-педагогічних праць, стосується аналогічних процесів, які проходять у системі професійної освіти.

Проблема професійної підготовки майбутніх вчителів щодо застосування ними сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, перебуває у центрі уваги М.Близнюка, Л.Карташової, А.Руденченка, О.Суховірського, Г.Шугайла.

Процеси реформування, які відбуваються у технологічній освітній галузі вивчаються А.Брехунцем, В.Васенком, О.Коберником, М.Корцем,

Л.Оршанським, В.Сидоренком, В.Стешенком, А.Терещуком, В.Титаренко, Д.Тхоржевським, А.Циною.

Науково-педагогічні дослідження, які належать зазначеним авторам, доводять перспективність та суттєві переваги у практичному застосуванні інформаційних технологій у шкільному вивченні усіх навчальних предметів. У тому числі вони активно застосовуються і в трудовому навчанні.

Метою статті є узагальнення набутого досвіду щодо можливостей використання інформаційних технологій в забезпеченні оптимізації навчального процесу здобувачів освіти і якісної оцінки набутих ними знань.

Виклад основного матеріалу. Світова економіка переживає докорінну трансформацію технологічних укладів, зумовлену стрімким розвитком цифрових технологій, штучного інтелекту та автоматизації**.** Ці глобальні зміни неминуче викликають нагальну потребу в якісних перетвореннях у всіх сферах людської діяльності, і освіта стоїть на передовій цих процесів. До пандемії COVID-19 2019 року використання новітніх інформаційних технологій (ІТ) в освітньому процесі здебільшого було ініціативою прогресивних та далекоглядних педагогів, які прагнули не лише урізноманітнити навчання, але й підвищити його ефективність, зробити його більш інтерактивним та відповідним запитам сучасних учнів. Це був інструмент підвищення конкурентоспроможності та якості освітніх послуг для тих, хто був готовий інвестувати час і ресурси у власне професійне зростання.

Однак, реалії світового карантину 2020-2021 років, що змусили мільйони студентів та учнів перейти на дистанційне навчання, стали каталізатором для безпрецедентно швидкої та масштабної цифровізації освітнього процесу в усьому світі. Те, що раніше здавалося перспективою десятиліття, стало нагальною потребою за лічені місяці. В Україні цей процес набув ще більшої гостроти та прискорення через повномасштабне вторгнення Росії, яке розпочалося 24 лютого 2022 року. Воєнний стан змусив освітні заклади оперативно адаптуватися до навчання в умовах частих повітряних тривог, руйнування інфраструктури та вимушених переселень, що зробило комп'ютерні технології та засоби дистанційного зв'язку не просто бажаним доповненням, а критично важливим фундаментом для забезпечення безперервності освітнього процесу. У відповідь на ці виклики, місце ІТ в освіті було оперативно та законодавчо закріплено, що свідчить про розуміння державою стратегічної важливості цих інструментів.

У цьому контексті, програмний рух «Нова українська школа» (НУШ)**,** що послідовно впроваджується Міністерством освіти і науки України з 2017

року, набуває особливого, навіть пророчого значення. НУШ не просто модернізує зміст і методи викладання; вона ставить амбітну, але життєво важливу мету: випустити зі стін школи всебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до критичного мислення, інноваційної діяльності та конструктивного ризику. Це не просто випускники з набором знань, а майбутні лідери та драйвери змін, готові вести українську економіку вперед у XXI столітті, адаптуючись до глобальних викликів та використовуючи можливості технологічного прогресу для розвитку країни.

Головна мета проєкту НУШ полягає у створенні школи, яка є не просто місцем передачі інформації, а середовищем, де гармонійно поєднуються комфортні умови навчання (психологічна безпека, інклюзивність, сучасна матеріально-технічна база) з можливістю здобуття глибоких і якісних знань. Ключовим аспектом, що відрізняє НУШ від попередніх освітніх парадигм, є акцент на здатності учнів застосовувати набуті знання та навички у реальному, повсякденному житті. Це означає, що освіта має бути не самоціллю, а інструментом для вирішення практичних завдань, формування активної громадянської позиції, успішної самореалізації та адаптації до швидкозмінного світу. Таким чином, НУШ формує не тільки академічну компетентність, а й життєву стійкість та здатність до неперервного навчання.

Сучасне високотехнологічне суспільство обумовлює інформатизацію всіх галузей науки й освіти, тому людина, яка не володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, буде неминуче відкинута за його межі. В статті 12 Закону «Про освіту» сформовано список тих ключових компетентностей, яких набуватимуть учні у процесі навчання.

Важливе місце відведено компетентності в галузі техніки та технологій, компетентності, інноваційності та інформаційно-цифровій компетентності. Саме інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, обробки, створення та обміну робочою інформацією, інформаційну грамотність, оволодіння основами програмування [2, с. 32].

До загальних обов'язкових результатів навчання, серед багатьох, входять уміння, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій(ІКТ). До таких умінь належить проєктування особистісно і соціально значущого виробу. Де одним із орієнтирів для оцінювання результативності такого уміння є здатність учнів скласти індивідуальний план технології виготовлення виробу з використанням, у разі потреби, цифрових пристроїв та графічних редакторів. Наступним етапом є таке ключове уміння, як виготовлення спроектованого виробу відповідно до

технологічної послідовності, що оцінюватиметься через інше важливе уміння – вдосконалення технології виготовлення шляхом використання відповідних способів, технологічних або технічних прийомів роботи.

Результати діяльності учнів можна оцінити через їх участь у громадських заходах, проєктах зі створення й популяризації творів декоративно-ужиткового мистецтва своєї громади та мистецтва європейської культурної спадщини.

Перелічені уміння є складовою компетентнісного потенціалу технологічної освітньої галузі та базових знань, де таку ключову компетентність визначено через уміння трансформувати здобуті знання технологій та обладнання у вдосконалення технологічного процесу, створення нового чи покращеного продукту і з новими якостями, через усвідомлення важливості інновацій у технологічних процесах для сталого розвитку суспільства

Сучасне суспільство поступово адаптується та пристосовується до нового способу життя. ІКТ, що до пандемії та війни були частиною технології навчання, стали основним способом дистанційної форми передачі знань. Внаслідок цього, забезпечення закладів освіти комп'ютерами й високошвидкісним Інтернетом, доступним і для вчителів, і для здобувачів освіти, стало пріоритетним питанням всього освітнього процесу.

Ключовим питанням дидактики є питання як навчати, тобто як передати знання, інформацію, щоб вони були найкраще засвоєні. Широке використання комп'ютерів у навчанні призвело до появи терміну «інформаційні технології навчання».

Під інформаційними технологіями розуміють сукупність методів і технічних засобів збору, організації, обробки, зберігання, передачі й надання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості з керування технічними й соціальними процесами. Використання комп'ютерних та інформаційних технологій у процесі освіти відноситься до категорії «інновація»: створення й поширення інновацій та зміни у способах діяльності та пов'язаних із ними індивідуальних стилях мислення [5, с. 32].

Традиційні методи й засоби навчання вже не відповідають сучасним вимогам, а це спонукає до впровадження інноваційних методів навчання, використання та адаптації даних технологій в освітньому процесі. На шляху досягнення навчальної мети важливо використовувати достатню кількість прикладів, оскільки опанування професійними уміннями та навичками не можливе без демонстрації наочності та інтерактивних засобів.

Ефективність освітнього процесу сьогодні напряму залежить від впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання. Це питання досліджується світовими й вітчизняними науковцями, починаючи ще із 80-

х років XX століття. Використання комп'ютерів у процесі навчання розкрито, наприклад, у роботах Р.Вільямса та К.Макліна. Автори передбачали «вибух» інтересу до комп'ютерної техніки з боку органів управління освітою та закладів освіти, прогнозували необхідність оволодіння новими навичками викладання, а про школу майбутнього говорили, що в ній доведеться навчатись не тільки дітям, а й дорослим [8, с. 49].

Носенко Т.І. визначила активне використання ІКТ як інструмента подання і здобуття знань викладачем і учнями через різні види діяльності: інформаційно-навчальну, учбово-ігрову, експериментально-дослідницьку та самостійну. Це –інструмент підтримки традиційних методів навчання та можливостей створення варіативних методів, що сприяють особистісно орієнтованому розвитку учнів.

Дослідження науковців Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України щодо ключових проблем впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вітчизняній освіті, спирається на аналіз результатів міжнародного моніторингу ООН 2017-2018. За його результатами, Україна має незбалансовані показники та суттєве нарощування відставання від розвинених країн за темпами і швидкістю вітчизняного інформаційного суспільства.

Тому автори інформатизацію освіти визначають як першочергове завдання ефективного розвитку інформаційного суспільства в Україні та передумову збільшення темпів створення, обміну інформацією, знаннями й технологіями. Відсутність об'єднаних зусиль у розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, автори характеризують, як «внутрішній та зовнішній цифровий розрив» [2, с. 45, 46].

У окремих педагогічних працях було досліджено перспективи у розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та штучного інтелекту в економіках країн світу та України в перспективі до середини XXI століття. В підсумках робіт підкреслюється, що сучасний побут людини все більше звільнятиметься від важкої праці та ставатиме задоволенням, завдячуючи тотальному використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Це, без заперечень, є позитивним явищем, що сприяє оптимальному спрямуванню вільного часу для духовного і професійного розвитку.

За прогнозами науковців людству доведеться пережити експоненціальне зростання нових технологій, що можливе за рахунок злиття й синергетичного збагачення різних наук: біології, інформатики, фізики тощо. Це одночасно повинно покращити якість створюваних товарів. Людина високотехнологічного суспільства повинна бути готова до цих змін. У цій підготовці головну роль повинна відігравати освіта та її складова, що спирається на ІКТ.

Р.С.Гуревич значну увагу приділяє інтеграції дисциплін та відзначає розширення використання комп'ютерної техніки та супутніх інформаційних технологій у якості засобу інтенсифікації вивчення всіх загальноосвітніх предметів.

Цим відомим дослідником було перераховано усі види навчальної діяльності, в реалізації яких використовується комп'ютерна техніка та інформаційні технології:

– читання лекцій, зокрема електронних лекцій з поширенням теоретичного матеріалу через комп'ютерні мережі (що активно використовується в процесі дистанційного навчання за час карантинних обмежень);

– проведення практичних і семінарських занять, в яких мультимедійні комп'ютерні технології стають засобом відпрацювання навичок; контроль та перевірка знань і вмінь у різноманітних категоріях від поточного навчання до підсумкових знань;

– проведення аудіо та відео конференцій, виставок, як представлення результату досягнень в процесі вивчення предмета з використанням on-line та off-line технологій;

– як самостійну роботу (з частковим або повним використанням інформаційних технологій) [6, с. 66, 67].

Сучасна освіта не можлива без компетентнісного підходу, коли формування в учнів здатності діяти має випереджати процес накопичення ними будь-яких знань. Запровадження діяльнісного підходу у шкільному навчанні можна реалізувати винятково засобами формування у школярів таких ключових компетентностей, які є найбільш помітною рисою у системі сучасної освіти.

До базових критеріїв технологічності у процесах шкільного навчання вітчизняними науковцями, переважно відносять:

– концептуальність в їх взаємній обумовленості, яка повинна базуватися на науково-педагогічному обґрунтуванні запропонованих послідовностей етапів у навчальній діяльності;

– ознаки комплексності у формах описування самої логіки здійснення цілісності у процесах навчання через взаємозв'язки усіх його складових елементів;

– чітка керованість у відстеженні процесів цілеспрямованого досягнення результатів у процесі навчання;

– відтворюваність як застосування педагогічних технологій навчання в однотипних умовах проведення навчальної діяльності учнів;

– продуктивність обрання педагогічних технологій у відповідності із попередньо запланованими результатами навчальної діяльності, із мінімальним застосуванням навчальних ресурсів, які достатні для гарантій

отримання встановлених відповідними Державними навчальними стандартами результатів організованого навчання [14, с. 78, 79].

Педагогічна технологія навчання вважається така модель діяльності суб'єктів навчального процесу, яка буде здійснюватися через оптимальним чином запланований та організований навчально-виховний процес для досягнення визначених навчальним стандартом цілі, мети та завдань навчання, подальшого особистісного розвитку учнів.

Інформатизація має одне із визначних значень у розвитку суспільства, адже, нею передбачається якісний прорив в інтелектуально-розумовому розвитку цивілізації. Сьогодні, інформатизацією забезпечується інтенсифікація економічного розвитку та науково-технічний прогрес. Саме тому, й спостерігається достатньо інтенсивний розвиток і широке запровадження тих інформаційних технологій, якими здійснюється збирання, передача, збереження, обробка різнопланової інформації, чим суттєво прискорюється розвиток усіх сфер суспільного життя.

У процесі інформатизації суспільного життя виділяються такі його домінуючі напрямки, які безпосередньо стосуються:

– автоматизації базових технологічних процесів та тих засобів, які дозволяють здійснювати ефективну трудову діяльність;

– інформатизації багатьох сфер і галузей у наукових дослідженнях, у тому числі й експериментального характеру;

– технічних засобів, які дозволяють оптимальному управлінню виробничими процесами;

– інформатизація повсякденної побутової сфери та сфери надання послуг;

– широке застосування інформаційних технологій у шкільній та професійно орієнтованій освітній системі [4, с. 43].

Інформатизація освіти є доволі скиданим та тривалим у часі процесом, який пов'язується із застосуванням в освітній практиці таких розробок, котрими дозволяється інтенсифікувати предметне навчання в закладах загальної середньої освіти. На цій основі учням відкривається широкий доступ до фактично необмежених інформаційних ресурсів та їх інтенсивній обробці, що призводить до суттєвого зростання їхніх інтелектуальних можливостей та пізнавальної діяльності.

Встановлені результати численних сучасних наукових розвідок засвідчують, що процеси інформатизації освітньої діяльності зумовлюють переорієнтацію педагогічних підходів. Ця тенденція спрямована на формування навчального середовища, що підтримує особистісний розвиток учнів творчого характеру. Крім того, відбувається активізація інтерактивної, пошукової та дослідницької роботи, трансформація організаційних

форм навчання через домінування самостійної індивідуальної та колективної навчальної діяльності, а також суттєве розширення обсягу лабораторних і практичних занять.

Динаміка у сучасному розвитку інформаційного суспільства призводить до необхідності такої підготовки учнів, які б були здатними до адаптації у сучасних виробничих технологій та відносинах, які диктуються ринком праці. Такі об'єктивні умови призводять до особливої актуальності для системи загальної середньої освіти, якою забезпечується оволодіння учнями сучасними інформаційними технологіями, заснованих на використанні засобів комп'ютерної техніки.

Висока динаміка в оновленні сучасних інформаційних технологій і програмних засобів інтенсифікує процеси інформатизації шкільного навчання, та одночасно спрямовується на поліпшення якісних параметрів у наданні освітніх послуг тим учням, які мають вже сформований інноваційний тип особистого мислення та високий рівень в інформаційній культурі [4, с. 59].

Але, у процесі інформатизації шкільного навчання з'являються і суттєві протиріччя, які проявляються у:

– якісному рівні у розвитку інформаційних технологій та особистою готовністю шкільних педагогів до їх реального запровадження до навчального процесу;

– суттєвому зростанні обсягів інформаційних ресурсів та індивідуальними можливостями учнів у їх сприйнятті, засвоєнні, обробці, пошуку, передачі та використанні у навчальній та повсякденній соціальній діяльності.

Дослідженнями багатьох сучасних науковців визнаються ті домінуючі чинники, які й призводять до недостатньої ефективності у запровадженні інформаційних технологій та порівняно невисокої комп'ютерної освіченості учнів:

– недостатня кількість відомих описів методик і методичних рекомендацій у їх ефективному використанні у процесах шкільного навчання;

– приділення недостатньої уваги до тих науково-педагогічних досліджень, спеціальним предметом яких є використання засобів комп'ютерної техніки на уроках трудового навчання(технології);

– швидкість процесів у моральному старінні інформаційних технологій та постійне оновлення;

– відсутність достатніх рівнів доступу до всесвітньої інформаційної мережі Інтернету у окремих навчальних закладах [15, с. 12, 13].

У спеціальних науково-педагогічних джерелах, наголошується на тому, що організацію трудового навчання(технології) учнів закладів

загальної середньої освіти через застосування засобів інформаційних технологій, необхідно вважати одним із тих перспективних напрямків, які можуть призвести до поліпшення його якісних результатів.

Засобами сучасних інформаційних технологій в організації трудового навчання учням надається можливість у їх ознайомленні із науковими досягненнями у сфері активного пошуку, обробки та подальшого застосування інформації для здійснення проєктно-технологічної діяльності при безпосередньому виготовленні різноманітних виробів. При цьому, вчителі трудового навчання отримують можливість у перегляді традиційних педагогічних підходів в інформатизації навчання школярів виробничим технологіям.

Особливо привабливим для учнів є безпосереднє використання Інтернет-технологій та інформаційних ресурсів, які знаходяться на відповідних сайтах і стосуються ознайомлення школярів із технологіями проєктування і подальшого виготовлення виробів. Такі ресурси відривають для учнів можливості використання широкої номенклатури інформаційних ресурсів при вивченні технологій проєктування і виготовлення виробів, які мають важливе особистісне або суспільне значення [14, с. 59].

До процесу навчальної інформатизації відносяться наступні етапи:

– першим етапом передбачається оволодіння засобами інформаційних технології та визначення шляхів у їх ефективному використанні із суто навчальною метою;

– другим етапом передбачається безпосереднє запровадження інформаційних технологій до усіх навчальних предметів, які викладаються в закладах загальної середньої освіти;

– до третього етапу відносяться ті зміни, які відбуваються у методиці викладання трудового навчання через оволодіння вчителями різними методами і формами запровадження інформаційних технологій [1, с. 34, 35].

Дидактична цінність інформаційних технологій навчання полягає у їхньому безпосередньому виході на базові суміжні поняття, допомагаючи кращому розумінню навчального матеріалу, даючи різнобічну оцінку навчальному матеріалові, звертаючись до електронних словників, енциклопедій, навчальних посібників та довідників. Таке занурення в електронні ресурси сприяє набуттю учнями багажем техніко-технологічних знань, умінь та навичок, забезпечує всебічне розуміння змісту навчального матеріалу з точки зору різних підходів, уніфікуючи методи пошуку, сприйняття та обробки інформації.

Практичне запровадження інформаційних технологій у навчальний процес не створює будь-яких протиріч із загальноприйнятою організаційною структурою у традиційному навчанні, яке спрямовується на

вирішення тих завдань, які визначаються цілями, метою і його змістом. Навпаки, інформаційні технології, дозволяють більш інтенсивно реалізувати завдання навчання, отримати об'єктивну інформацію щодо індивідуальних навчальних можливостей учнів, проєктувати навчальні програми, які дозволяють реалізації встановлених навчальних та успішному управлінню навчальними процесами [14, с. 89, 90].

Суто в функціональному підтексті інформаційні технології, дозволяють учням доволі ефективно опановувати новий навчальний матеріал як під час навчальних занять, так і в ході проведення позакласних форм роботи. При цьому, учні можуть використовувати засоби комп'ютерної техніки, виконуючи домашні завдання або займаючись самоосвітньою діяльністю.

У залежності від рівня складності у навчальних завданнях, які надаються учням, інформаційні технології дозволяють встановити ступінь оволодіння ними відповідними обсягами навчального матеріалу. Це стосується встановлення їх здатностей розпізнавати його складові частини, перевіряти готовність учнів відтворювати або виконувати надані завдання у тих ситуаціях, коли вони вже виконували подібні завдання. Те ж саме стосується і самостійного розв'язання учнями нестандартних завдань, у яких відсутні еталонні рішення.

Застосування інформаційних технологій у шкільному навчанні надає широкі можливості у використанні довідкових джерел, тих програмних навчальних засобів, які мають стимуляційне спрямування. Те ж саме стосується і комп'ютерних ігор із дидактичним спрямуванням та засобів навчання, із суто демонстраційним призначенням.

Застосування у навчальному процесі інформаційних технологій суттєво впливає на його дидактичне забезпечення. Це призводить до безпосередніх змін у значенні використання відповідних навчальних посібників і підручників. Ті ресурси, які знаходяться в інформаційних продуктах розширюють зміст дидактичних засобів навчання через використання відеоматеріалів, звукових ефектів, графіки та мультиплікації [2, с. 19, 20].

Застосування інформаційних технологій здатне призвести до забезпечення переходів від елементарного заучування певних обсягів навчальних матеріалів школярами до активізації процесів їх мислення. При використанні засобів комп'ютерних програмних середовищ, учні можуть виконувати роль дослідників, які здійснюють суб'єктивне відкриття певних законів та закономірностей, у відповідністю із якими проходять певні явища та процеси у навколишній дійсності.

При проведенні віртуальних маніпуляцій із об'єктами навколишньої реальності учні можуть стати відкривачами, вчаться здійснювати висновки та широкі узагальнення. При моделюванні певних об'єктів та процесів

інформаційними технологіями, школярі можуть здійснювати програмування особистої трудової та освітньої діяльності. При суб'єктивному відкритті нових знань, учні формують особистий соціальний досвід [14, с. 44, 45].

На основі практичного застосування інформаційних технологій забезпечується інтеграція тих знань, які учні набули при опануванні різними навчальними предметами. Віртуальні інформаційні середовища надають можливість унаочнювати динаміку у зображенні різноманітних дослідів, об'єктів графіки, технічних предметів і виробничих технологій, які вивчаються учнями. На цій основі в учнів можуть розвиватися навички креативного та логічного мислення.

Інформаційні технології сприяють:

– виконанню учнями навчальних завдань у режимі позитивних емоцій та врівноваженого діалогу із комп'ютерною технікою;

– усунення фактору побоювання вчинення навчальних помилок;

– отримання потрібної допомоги при роботі із педагогічними програмними засобами, які врегульовують послідовне отримання наступної порції навчальних завдань, у залежності від ефективного розв'язання ними попередньо наданих завдань;

– заохоченню у проведенні правильного розв'язання навчальних завдань;

– особистий вибір учнями певних обсягів навчальних завдань, які вони будуть виконувати;

– обрання динаміки у просуванні учнів у віртуальному навчальному просторі [12, с. 76].

Учні взаємодіючи із інформаційними технологіями, розвивають власну позитивну мотивацію у ставленні до навчання. Таке співробітництво і взаємодія повинні викликати появу у школярів почуття особистої безпеки, свободу самовираження, які поєднуються із власною відповідальністю при виконанні навчальних завдань.

Засоби інформаційних технологій дозволяють реалізувати особистісно орієнтований підхід до учнів, що сприяє формуванню у школярів творчому, предметно-перетворювальному ставленню до навколишнього середовища.

Об'єктивність та суб'єктивність у новизні одержаних знань, повинна забезпечуватися подоланням відповідних проблем при їх набутті. Учні повинні із наявних варіантів розв'язання навчальних завдань, вибрати ті із них, які є оптимальними для відповідних навчальних ситуацій [7, с. 59].

Інформаційні технології надають можливостей працювати над моделюванням технічних явищ, об'єктів і процесів, які вивчаються учнями

та мають для їх особистого розвитку важливе значення. Перебуваючи в таких умовах, учні активно взаємодіють як із реальними, так й із об'єктами і процесами віртуальної дійсності. Застосування засобів мультимедіа, створюють в учнів позитивні емоції, оскільки вони беруть безпосередню участь у тих навчальних ситуаціях, які ними моделюються. У свою чергу це формує позитивне налаштування до навчання.

На сьогодні, у центрі уваги багатьох дослідників та вчителів-практиків, знаходиться проблема створення засобів програмного забезпечення у трудовому навчанні. Ці педагогічні засоби впливають на зростання якісних параметрів у набутті учнями відповідних знань та вмінь. Також ці педагогічні програмні засоби, дозволяють вчителям враховувати індивідуальні освітні можливості учнів, інтенсифікувати навчальний процес.

Педагогічні програмні засоби є пакетами комп'ютерних програм, які мають прикладне значення у вивченні трудового навчання. Ці комп'ютерні програми є багатоцільовим дидактичним засобом, який орієнтується на активний пошук учнями або проведення віртуальної презентації навчальної інформації. На основі цього, вчителі можуть організувати процеси навчального моделювання або демонструвати ті об'єкти та предмети, які вивчаються учнями, а також проводять експертизу якісних параметрів у процесі навчання.

Необхідність у практичному застосуванні новітніх інформаційних технологій у процесах вивчення учнями трудового навчання(технології), можемо пояснити реальним підвищенням ефективності цього процесу. Водночас, запровадження інформаційних технологій у навчальний процес потребуватиме від шкільних педагогів застосування додаткових зусиль, відповідних ресурсів та обсягів навчального часу, змін у традиційних стилях організації навчальної діяльності [9, с. 52, 53].

Впровадження інформаційних технологій (ІТ) у навчальний процес істотно впливає на підвищення ефективності вивчення учнями трудового навчання, відкриваючи нові горизонти для інтерактивного та практико-орієнтованого підходу. У цих умовах роль вчителя зазнає кардинальних змін: він перестає бути простим "ретранслятором" знань. Натомість, педагог звільняється від монополії на передачу інформації, що вимагає від нього переходу до особистісно зорієнтованого стилю в організації шкільного навчання.

Це означає, що вчитель повинен проявляти особисту готовність не просто враховувати вплив ІТ у своїй професійній діяльності, а й активно співпрацювати з учнями, використовуючи ці технічні засоби для спільного пошуку, обробки та створення знань. Учитель стає фасилітатором, наставником та співучасником навчального процесу, спрямовуючи учнів у їхній

взаємодії з цифровим світом і допомагаючи їм розвивати навички, необхідні для XXI століття.

Отже, розглянута нами педагогічна сутність практичного застосування сучасних засобів інформаційних технологій виявляє широту цього поняття. Вона передбачає не лише їхнє використання для отримання навчальної інформації, а й органічне поєднання ІТ з традиційними педагогічними технологіями та засобами навчання. Це включає ефективну інтеграцію цифрових інструментів з перевіреними джерелами, такими як навчальні посібники, довідники та науково-популярна періодика. Такий синергетичний підхід дозволяє створювати комплексне освітнє середовище, де учні не тільки засвоюють матеріал, а й розвивають критичне мислення, навички роботи з інформацією, творчість та здатність до самостійного навчання. Це є ключовим для їхнього успіху в сучасному світі, що постійно змінюється, і готує їх до майбутніх професій та викликів.

Література:

1. Апостолова Г. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 9. С. 1-3.

2. Безуглий Д.С. Візуалізація як сучасна стратегія навчання. Фізико-математична освіта: науковий журнал. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. Вип. 1. С. 5-11.

3. Биков В.Ю., Лапінський В.В. Методологічні та методичні основи створення і використовування електронних засобів навчального призначення. Комп'ютер у школі та сім'ї. № 2 (98). 2012. С. 3-6.

4. Брюханова Н.О., Корольова Н.В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2015. № 3. С. 64-71.

5. Вакуленко Н.В., Безносюк О.І. Дослідження теоретичних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій у технологічній освітній галузі. Professional Pedagogics. 2021. № 1 (22). С. 159-168.

6. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник . Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 2012. 348 с.

7. Коберник О., Сидоренко В. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (проект). Трудова підготовка в закладах освіти. 2010. № 6. С. 3-11.

8. Лапінський В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. пр. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ. 2008. № 6.С.26-32.

9. Лисенко Л.П.Актуальні проблеми організації моніторингу навчальних досягнень учнів із трудового навчання в закладах загальної середньої освіти. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич. 2022. №3-4.С. 190-195.

10. Мадзігон В.М. Проблематика та перспектива інформатизації освіти. Київ: Либідь. 2006. 112 с.

11. Оршанський Л.В., Нищак І.Д., Павловський Ю.В. Педагогічні умови формування творчої активності майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки. Молодь і ринок. 2022. № 1 (199). С. 12-18.

12. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури особи – пріорітетне завдання сучасної освітньої діяльності. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Київ. 2004. №1. С. 19-42

13. Срібна Ю.А. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання основам дизайну: монографія. Полтава: ТОВ «Сімон», 2019. 179 с.

14. Теорія і методика навчання технологій: навчальний посібник / І.П.Андрощук, О.М.Коберник, А.Цина. Умань: ФОП Жовтий О. О. 2015. 474 с.

15. Цина А.Ю. Інформаційно-комунікативні технології вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Наукові записки: зб. наук. статей. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова. 2013. Вип. 109. С. 211-219.

References:

1. Apostolova H. (*2002*) Pro naslidky vykorystannia elektronnoi tekhniky dlia rozvytku zdibnostei dytyny.[About the consequences of using electronic technology for the development of a child's abilities.*] Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, - Practical psychology and social work, № 9,* 1-3. [in Ukrainian].

2. Bezuhlyi D.S. (*2014*) Vizualizatsiia yak suchasna stratehiia navchannia. [Visualization as a modern learning strategy] *Fizyko-matematychna osvita: naukovyi zhurnal - Physics and Mathematics Education: Scientific Journal*, Sumy: SumDPU im. A.S.Makarenka, *Vyp. 1*. 5-11. [in Ukrainian].

3. Bykov V.Yu., Lapinskyi V.V. *(2012)* Metodolohichni ta metodychni osnovy stvorennia i vykorystovuvannia elektronnykh zasobiv navchalnoho pryznachennia [Methodological and methodological foundations of the creation and use of electronic educational tools]. *Kompiuter u shkoli ta simi - Computer at school and in the family, № 2 (98),* 3-6. [in Ukrainian].

4. Briukhanova N.O., Korolova N.V. *(2015)* Pedahohichne modeliuvannia: stan i tendentsii rozvytku, [Pedagogical modeling: state and development trends] *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy: filosofiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia - Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology, № 3*. 64-71. [in Ukrainian].

5. Vakulenko N.V., Beznosiuk O.I. *(2021)* Doslidzhennia teoretychnykh aspektiv vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u tekhnolohichnii osvitnii haluzi [Research on theoretical aspects of the use of information and communication technologies in the technological educational sector] *Professional Pedagogics - Professional Pedagogics, № 1 (22)*. 159-168. [in Ukrainian].

6. Hurevych R.S. *(2012)* Informatsiini tekhnolohii navchannia: innovatsiinyi pidkhid: navchalnyi posibnyk [Information technologies for education: an innovative approach: a textbook] Vinnytsia: TOV firma «Planer». 348 s. [in Ukrainian].

7. Kobernyk O., Sydorenko V. (2010) Kontseptsiia tekhnolohichnoi osvity uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy (proekt) [The concept of technological education of students of general educational institutions of Ukraine (project)] *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity - Labor training in educational institutions, № 6.* 3-11. [in Ukrainian].

8. Lapinskyi V. *(2008)* Navchalne seredovyshche novoho pokolinnia ta yoho skladovi[he new generation learning environment and its components] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia: zb.*

nauk. pr. / NPU imeni M. P. Drahomanova - Scientific journal of the NPU named after M. P. Dragomanov. Series No. 2. Computer-oriented learning systems: collection of scientific works / NPU named after M. P. Dragomanov, Kyiv. *№ 6*. 26-32. [in Ukrainian].

9. Lysenko L.P. *(2022)* Aktualni problemy orhanizatsii monitorynhu navchalnykh dosiahnen uchniv iz trudovoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Actual problems of organizing monitoring of academic achievements of students in labor training in institutions of general secondary education] *Molod i rynok. Shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal - Youth and the market. Monthly scientific and pedagogical journal*, Drohobych. *№3-4*. 190-195. [in Ukrainian].

10. Madzihon V.M. *(2006)* Problematyka ta perspektyva informatyzatsii osvity[Problems and prospects of informatization of education] Kyiv: Lybid. 112 s. [in Ukrainian].

11. Orshanskyi L.V., Nyshchak I.D., Pavlovskyi Yu.V. *(2022)* Pedahohichni umovy formuvannia tvorchoi aktyvnosti maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia u protsesi profesiinoi pidhotovky[Pedagogical conditions for the formation of creative activity of future teachers of labor training in the process of professional training] *Molod i rynok - Youth and Market № 1 (199)*. 12-18. [in Ukrainian].

12. Ramskyi Yu.S. *(2004)* Formuvannia informatsiinoi kultury osoby – prioritetne zavdannia suchasnoi osvitnoi diialnosti[Formation of information culture of the individual is a priority task of modern educational activity] *Naukovyi chasopys NPU imeni Drahomanova - Scientific journal of the National University of Ukraine named after Dragomanov*, Kyiv. *№1*. 19-42[in Ukrainian].

13. Sribna Yu.A. (2019) Pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia osnovam dyzainu: monohrafiia[Training of future teachers of labor training in the basics of design: monograph] Poltava: TOV «Simon», 179 s. [in Ukrainian].

14. I.P.Androshchuk, O.M.Kobernyk, A.Tsyna. *(2015)* Teoriia i metodyka navchannia tekhnolohii: navchalnyi posibnyk[Theory and methodology of teaching technologies: a textbook] Uman: FOP Zhovtyi O. O. 474 s. [in Ukrainian].

15. Tsyna A.Yu. *(2013)* Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii vyvchennia, poiasnennia i prohnozuvannia kryz ta vidkhylen osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv[nformation and communication technologies for studying, explaining and predicting crises and deviations in the personal and professional development of future teachers.] *Naukovi zapysky: zb. nauk. Statei - Scientific notes: collection of scientific articles*, Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova. *Vyp. 109*. 211-219. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:615.1:658.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1443-1457

Гетало Олексій Дмитрович здобувач третього (освітньо-наукового) рівня ступеня доктора філософії, зі спеціальності 015 «Професійна освіта», ПЗВО «Київський міжнародний університет», м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-5017-7173.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАГІСТРІВ ФАРМАЦІЇ ДО МАРКЕТИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ\ В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті подано наукове обґрунтування та характеристику структурно-функціональної моделі формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності в умовах трансформації фармацевтичної освіти України.

Актуальність дослідження зумовлена потребою адаптації змісту і технологій професійної підготовки до сучасних вимог фармацевтичного ринку, що передбачає розвиток у майбутніх фахівців високого рівня маркетингової компетентності та управлінського мислення.

Розкрито сутність поняття «готовність до маркетингової діяльності» як інтегративної особистісно-професійної якості, що охоплює особистісно-мотиваційний, когнітивно-змістовний, інформаційно-діяльнісний і рефлексійно-творчий компоненти, забезпечуючи здатність до ефективної реалізації маркетин-гових функцій у конкурентному середовищі фармацевтичного сектору.

Обґрунтовано методологічні засади побудови моделі, серед яких: системний, компетентнісний, діяльнісний і особистісно орієнтований підходи, які забезпечують цілісність освітнього процесу та інтеграцію теоретичної і практичної підготовки.

Визначено взаємозв'язок між метою, змістом, формами, методами і результатами навчання, що сприяє формуванню у здобувачів освіти аналітичного мислення, маркетингової культури, стратегічного бачення, комунікативних і управлінських умінь.

Проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інтегрованих освітніх програм з маркетингу в фармації, що підтверджує ефективність застосування інноваційних педагогічних технологій, зокрема: симуляцій, кейс-методів, проєктного навчання, цифрових аналітичних платформ для формування практичної компетентності магістрів фармації.

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні авторської структурно-функціональної моделі готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності, яка забезпечує інтеграцію знань, практичних навичок і ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки.

Практичне значення полягає у можливості застосування моделі у закладах вищої освіти фармацевтичного профілю та медичного профілю для вдосконалення навчальних програм і підвищення конкурентоспроможності випускників.

Реалізація моделі сприятиме підвищенню якості фахової підготовки, формуванню професійної ідентичності магістрів фармації, розширенню їхніх можливостей працевлаштування та гармонізації національних освітніх стандартів із європейськими вимогами.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, магістри фармації, маркетинг у фармації, фахова підготовка, компетентності, маркетингова діяльність, готовність магістрів фармації до маркетингової діяльності, заклади вищої освіти.

Getalo Olexiy Dmytrovych applicant for the third (educational and scientific) level of the degree of Doctor of Philosophy of the full- time form of obtaining higher education in specialty 015 Professional education, Private Institution of Higher Education «Kyiv International University», https://orcid.org/0009-0002-5017-7173.

A MODEL FOR DEVELOPING THE READINESS OF MASTER'S STUDENTS IN PHARMACY FOR MARKETING ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article presents a scientific justification and characterization of the structural and functional model for forming the readiness of Master's degree students in Pharmacy for marketing activities in the context of the transformation of pharmaceutical education in Ukraine. The relevance of the research is determined by the need to adapt the content and technologies of professional training to the current requirements of the pharmaceutical market, which involves the development of a high level of marketing competence and managerial thinking among future specialists. The essence of the concept of *"readiness for marketing activities"* is revealed as an integrative personal and professional quality that includes personal-motivational, cognitive-content, informational-activity, and reflective-creative components, ensuring the ability to effectively perform marketing functions in the competitive environment of the pharmaceutical sector.

The methodological foundations for constructing the model are substantiated, including systemic, competence-based, activity-oriented, and personality-oriented approaches, which ensure the integrity of the educational process and the integration of theoretical and practical training. The interrelation between the goals, content, forms, methods, and learning outcomes is defined, contributing to the development of analytical thinking, marketing culture, strategic vision, as well as communication and management skills among students.

The article analyzes international experience in implementing integrated educational programs in pharmaceutical marketing, which confirms the effectiveness of innovative pedagogical technologies such as simulations, case studies, project-based learning, and digital analytical platforms for developing the practical competence of pharmacy master's students.

The scientific novelty of the research lies in the development of the author's structural and functional model of pharmacy master's students' readiness for marketing activities, which ensures the integration of knowledge, practical skills, and value orientations in the process of professional training. The practical significance of the study consists in the possibility of applying the model in higher education institutions of pharmaceutical and medical profiles to improve curricula and enhance graduates' competitiveness.

The implementation of the model will contribute to improving the quality of professional training, forming the professional identity of pharmacy master's students, expanding their employment opportunities, and harmonizing national educational standards with European requirements.

Keywords: structural and functional model, master's degree students in pharmacy, pharmaceutical marketing, professional training, competencies, marketing activities, readiness of pharmacy master's students for marketing activities, higher education institutions.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку фармацевтичної освіти в Україні характеризується динамічними трансформаційними процесами, зумовленими реформуванням системи охорони здоров'я, інтеграцією до європейського освітнього простору, цифровізацією фармацевтичного бізнесу та зміною ринкових і споживацьких орієнтирів [1; 5; 9]. В умовах зростання конкуренції на фармацевтичному ринку підвищується потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних поєднувати глибокі знання у сфері фармації з уміннями стратегічного планування, маркетингового аналізу та ефективної комунікації [4; 6].

Традиційна система підготовки магістрів фармації здебільшого орієнтована на формування клінічних, технологічних та регуляторних

компетентностей [2; 3]. Водночас маркетингова складова професійної підготовки залишається недостатньо розвиненою, що проявляється як на рівні теоретичного обґрунтування, так і на рівні практичної реалізації у навчальних програмах [7; 8].

Такий дисбаланс призводить до невідповідності між сучасними вимогами фармацевтичного ринку та професійними можливостями випускників.

Актуальність дослідження зумовлена потребою формування у майбутніх магістрів фармації цілісної готовності до маркетингової діяльності, яка передбачає інтеграцію знань із фармацевтичного менеджменту, економіки, комунікацій, етики та стратегічного управління [1; 2; 5]. Для реалізації цього завдання необхідне створення науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі, що забезпечує системність, взаємозв'язок теоретичних знань, практичних умінь та ціннісних орієнтацій, сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню професійної ідентичності та підвищенню конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці [4; 6; 9; 16].

Таким чином, науково-практична проблема дослідження зводиться до визначення структури та змісту моделі формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності, здатної забезпечити відповідність вітчизняної системи фармацевтичної освіти сучасним європейським стандартам і вимогам фармацевтичної галузі [1; 3; 5].

Вирішення цієї проблеми дозволяє поєднати академічну підготовку з практичною реалізацією маркетингових компетентностей, що має важливе значення як для розвитку наукової думки, так і для підвищення ефективності фармацевтичного ринку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки майбутніх фармацевтів до маркетингової діяльності є однією з найактуальніших у сучасній педагогічній науці та освітній практиці.

Зростання конкуренції на фармацевтичному ринку, цифровізація управлінських процесів і підвищення вимог до якості послуг актуалізують потребу у фахівцях, здатних поєднувати професійні знання з маркетинговим мисленням, аналітичними вміннями та комунікаційною компетентністю. Українські наукові дослідження демонструють поступ у розробленні теоретико-методичних засад формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності.

Так, Н. Ткаченко та Б. Громовик акцентують увагу на значущості компетентнісного підходу, який забезпечує інтеграцію фахової, аналітичної та комунікативної підготовки, формування комп-лексних професійних

компетентностей і готовності до управління фарма-цевтичним бізнесом [1]. І. Марчук пропонує багаторівневу структуру готовності магістрів медицини та фармації до маркетингової діяльності, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний і рефлексивний компоненти, підкреслюючи важливість системного підходу у формуванні професійної компетентності [2].

На розвиток організаційно-управлінського компоненту професійної готовності звертає увагу А. Фастівець зазначаючи, що ефективність діяльності фармацевтичних закладів значною мірою залежить від управлінської культури, стратегічного мислення та здатності до прийняття обґрунтованих маркетингових рішень [3].

Суттєвий внесок у дослідження педагогічних аспектів професійної підготовки майбутніх фармацевтів зроблено О. Міщенко, Н. Гончаренко та Т. Сидоренко, які визначають педагогічні інструменти формування професійної відповідальності, орієнтації на споживача, етичної поведінки та критичного мислення. Вони наголошують, що саме ці якості забезпечують готовність фахівця діяти в ринкових умовах і приймати ефективні маркетингові рішення [4].

У контексті євроінтеграційних процесів С. Мартиненко обґрунтовує значення педагогічного моделювання університетського освітнього середовища, яке сприяє впровадженню інноваційних методів навчання, розвитку цифрових компетентностей та орієнтації студентів на самостійне професійне зростання [5].

В. Кіщук у своїй дисертаційній роботі наголошує на важливості системного підходу у формуванні готовності майбутніх фармацевтів до маркетингової діяльності, що дозволяє інтегрувати знання, практичні вміння й ціннісні орієнтації у цілісну структурно-функціональну модель підготовки конкурентоспроможного фахівця [6].

Актуальні тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх фармацевтів у контексті компетентнісної парадигми розкрито в працях С. Колісник та І. Бушуєвої, які акцентують увагу на поєднанні професійних і соціальних компетентностей, використанні інтерактивних форм навчання та формуванні маркетингової культури студентів [7; 8]. Питання мотиваційного забезпечення професійної підготовки детально досліджує Т. Ільніцька, яка доводить, що розвиток внутрішньої професійної мотивації є базою для формування готовності до творчого застосування знань у практичній діяльності [9].

Взаємозв’язок теоретичних знань і практичних умінь, що підвищує конкурентоспроможність студентів, висвітлено в науковій розвідці О. Салій, яка доводить, що під час проходження практики на фарма-цевтичних підприємствах вирішення завдань реального проблемного змісту

найбільш ефективно розвиває у студента практичні навички та здатність до творчості. Це, у свою чергу, сприяє формуванню індивідуальних якостей і розвитку наукового та творчого мислення, що є важливою складовою професійної підготовки [10].

Проблеми оцінювання рівнів сформованості професійних компетентностей розглядають О. Бородієнко, А. Пригодій і Т. Аноп, які підкреслюють доцільність виокремлення кількох рівнів сформованості готовності (наприклад: низький, середній, достатній, високий) і наголошують на потребі у гнучких індикаторах оцінювання, адаптованих до умов освітнього середовища [11, 12]

Зарубіжні наукові дослідження акцентують увагу на інтеграційному, практикоорієнтованому та симуляційному підходах до підготовки фармацевтів.

Так, J. Fejzic і M. Barker доводять, що готовність фармацевтів до професійної діяльності ефективно формується через поєднання навчання, практики та рефлексії, що сприяє розвитку аналітичного мислення та професійної самостійності [13].

H. Sacre та співавт. підтверджують ефектив-ність включення курсів з маркетингу та менеджменту у фармацевтичні навчальні плани, що підвищує готовність студентів до прийняття управлінських рішень і роботи в умовах ринкової конкуренції [14].

Al Haqqan та колеги підкреслюють значення симуляційних і проєктних методів, які розвивають управлінські, аналітичні та комунікативні навички, необхідні для стратегічного планування у фармацевтичній практиці [15].

Порівняльний аналіз українських і зарубіжних досліджень дозволяє зробити висновок, що попри зростання уваги до проблеми професійної підготовки магістрів фармації, залишається недостатньо розробленою цілісна структурно-функціональна модель, яка б інтегрувала всі ключові компоненти готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) і забезпечувала прогнозованість результатів освітнього процесу в реальних умовах фармацевтичного ринку.

На нашу думку, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на системну інтеграцію академічного і практичного навчання, впровадження симуляційних технологій, цифрових освітніх платформ, а також розвиток механізмів оцінювання ефективності формування маркетингової компетентності майбутніх магістрів фармації [1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 12–15].

Мета статті. Метою статті є наукове обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності в умовах закладів вищої освіти, що

забезпечує інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь, аналітичного мислення та професійно-ціннісних орієнтацій.

Така модель спрямована на підготовку компетентного, інноваційно мислячого та конкурентоспро-можного фахівця фармацевтичного сектору, здатного ефективно діяти в умовах динамічного ринку та цифрової трансформації галузі.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань, як: проаналізувати сучасні теоретичні та практичні підходи до професійної підготовки магістрів фармації в контексті маркетингової діяльності, з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду; визначити структуру, зміст і сутність готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності, окреслити її мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти; удосконалити структурно-функціональну модель формування готовності магістрів фармації, що включає цільовий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки, із визначенням їх взаємозв'язків і педагогічних умов ефективної реалізації; обґрунтувати педагогічні умови, технології та методи, які забезпечують ефективну інтеграцію академічної та практичної підготовки (зокрема симуляційні, проектні, ситуаційні та рефлексивно-аналітичні методи навчання); оцінити ефективність розробленої моделі у контексті підвищення рівня сформованості професійних і маркетингових компетентностей магістрів фармації та визначити перспективи її впровадження у практику вищої фармацевтичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система підготовки магістрів фармації в Україні перебуває на етапі активної трансформації, обумовленої глобальними змінами у сфері охорони здоров'я, цифровізацією фармацевтичного бізнесу, інтернаціоналізацією освіти та зміною споживацьких очікувань.

У таких умовах зростає потреба у фахівцях, здатних поєднувати професійні, управлінські та маркетингові компетентності, приймати стратегічно обґрунтовані рішення, орієнтовані на ефективне задоволення потреб пацієнтів та розвиток аптечних закладів [1; 5; 9; 12].

Актуальність дослідження підтверджується результатами попередніх наукових праць автора, в яких обґрунтовано необхідність створення педагогічної моделі формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності на основі компетентнісного та діяльнісного підходів.

Подальший розвиток цієї концепції передбачає розроблення структурно-функціональної моделі, яка інтегрує ціннісні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивні складники професійної підготовки [1].

Формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності розглядається як інтегративний процес, який поєднує набуття спеціалізованих знань, розвиток практичних умінь, формування ціннісних орієнтацій та рефлексивної здатності до саморозвитку [2; 3; 7]. Готовність охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексійно-творчий компоненти, що забезпечує формування комплексної професійної компетентності майбутніх фармацевтів.

У процесі дослідження визначено чотири ключові методологічні підходи: системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований, які забезпечують цілісність і результативність освітнього процесу.

- Системний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісну педагогічну систему, де узгоджуються цілі, зміст, методи, засоби та результати навчання. Це забезпечує прогнозування ефективності освітнього процесу та його корекцію відповідно до змін у фармацевтичному ринку [8;9].
- Компетентнісний підхід орієнтований на формування інтегрованих компетентностей, що включають знання з фармацевтичного менеджменту, маркетингу, фармакоекономіки, комунікаційного менеджменту, цифрових технологій та регуляторних аспектів. Він забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, формує здатність аналізувати ринкові процеси та приймати стратегічні рішення [1; 3; 7; 11].
- Діяльнісний підхід акцентує увагу на активній участі студентів у практико орієнтованому навчанні: кейс-методи, рольові ігри, проєктна робота, симуляції та моделювання реальних ринкових умов. Наприклад, студенти моделюють маркетингові кампанії аптечних мереж, планують просування нових фармацевтичних продуктів та аналізують конкурентні стратегії [4; 6].
- Особистісно орієнтований підхід спрямований на формування професійної ідентичності, комунікативної культури, цифрової грамотності та лідерських навичок, що є критично важливими для ефективної маркетингової діяльності у фармацевтичній галузі. Зарубіжний досвід демонструє ефективність інтеграції теоретичної та практичної підготовки. J. Fejzic і M. Barker доводять результативність моделей, що поєднують навчання на робочому місці, аналітичну рефлексію та ситуаційне моделювання [4].

H. Sacre та співавт. підкреслюють важливість спеціалізованих курсів із фармацевтичного маркетингу для розвитку стратегічного мислення [5]. A. Al Haqqan та колеги доводять, що компетентнісна модель підготовки формує навички аналізу, прогнозування й управління змінами у фармацевтичній сфері, що особливо актуально в умовах цифровізації ринку [6].

В українському контексті В. Кіщук, Н. Ткаченко та Б. Громовик наголошують, що ефективність підготовки магістрів фармації залежить від інтеграції професійних, управлінських та комунікативних компетентностей, що повністю відповідає розробленій автором моделі, орієнтованої на комплексний розвиток особистості фахівця [9; 1].

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та практичної підготовки магістрів фармації до маркетингової діяльності нами розроблено структурно- функціональну модель (рис.1).

Розроблена модель є цілісною педагогічною системою, побудованою на основі системного, компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Вона включає чотири взаємопов'язані блоки: цільо-вий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний [1–4; 7].

Цільовий блок визначає основну мету підготовки — формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до ефективної маркетингової діяльності у фармацевтичному секторі. Методологія включає компетентнісний, діяльнісний, інформатичний та особистісно-орієнтований підходи [2; 7].

Принципи реалізації: цілісність, свідома активність, систем-ність, послідовність, інноваційність [3; 5]. Основні завдання: розвиток професійних цінностей, аналітичного мислення, оволодіння інструментами маркетингової діяльності, саморефлексії та моніторингу результатів навчання [6; 9].

Змістовий блок охоплює систему дисциплін і міждисциплінарних модулів: маркетинг, менеджмент, фармакоекономіка, фармацевтичне право, соціальна фармація, комунікації, цифрові технології.

Додатково пропо-нуються інноваційні курси: «Маркетинговий аналіз аптечного ринку», «Цифрові інструменти у фармацевтичному бізнесі», «Стратегічний менедж-мент фармацевтичної компанії».

Форми роботи: лекції, семінари, практичні заняття, майстер-класи, круглі столи.

Методи навчання: кейс-методи, стартап-проєкти, ситуаційне моделювання, використання цифрових аналітичних платформ та симуляційних програм [4; 8].

Процесуальний блок спрямований на активну діяльність студентів. Застосовуються: симуляційні тренінги та бізнес-ігри для відпрацювання управлінських рішень; кейс-аналіз маркетингових стратегій фармацевтичних компаній; робота на цифрових платформах, віртуальних симуляторах та аналітичних системах для моделювання реальних ринкових умов.

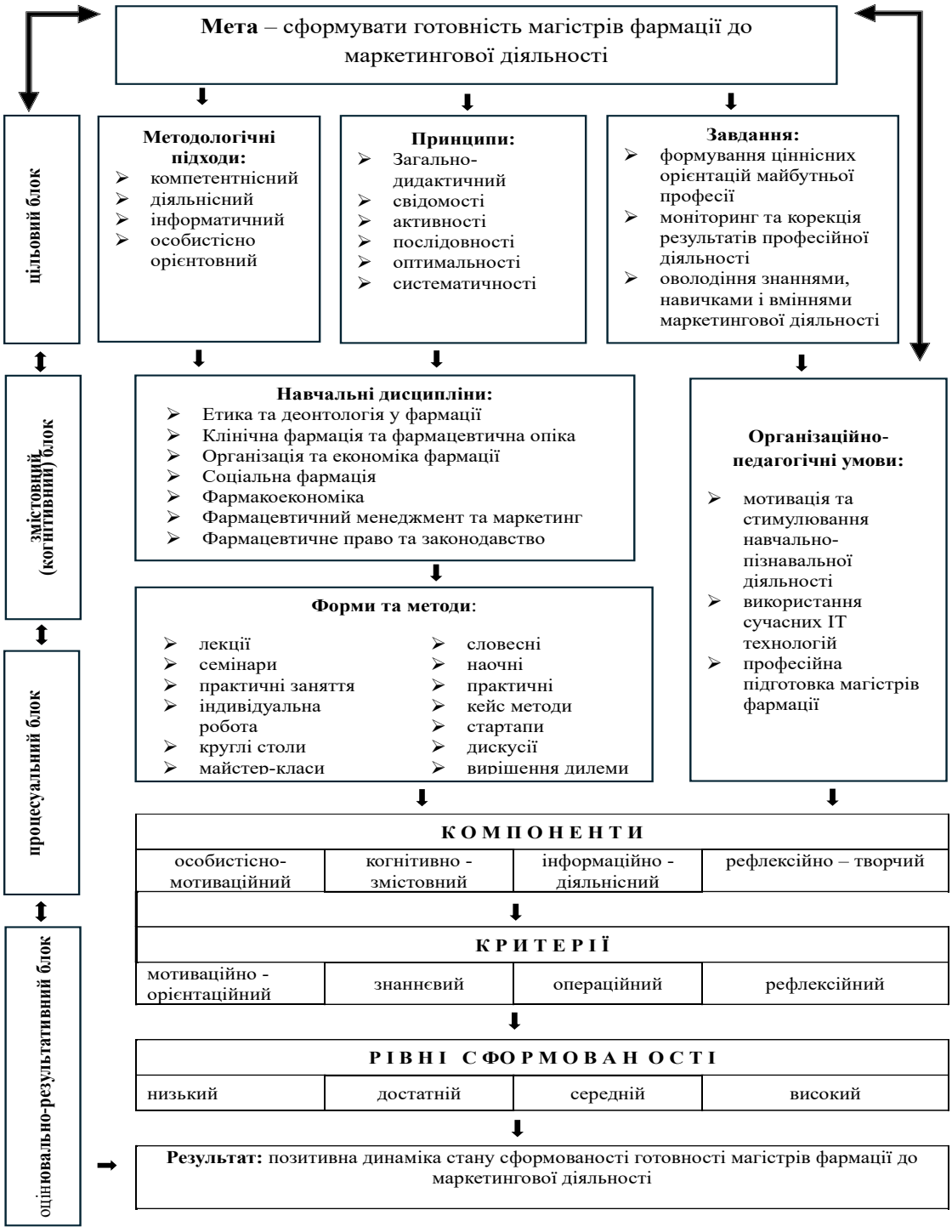


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки магістрів фармації до маркетингової діяльності в ЗВО

Оцінювально-результативний блок охоплює особистісно-мотиваційний, когнітивно-змістовний, інформаційно-діяльнісний та рефлексійно-творчий компоненти. Оцінювання здійснюється за критеріями мотиваційно-

орієнтаційного, знаннєвого, операційного та рефлексійного рівнів, що дозволяє визначати низький, достатній, середній і високий рівень сформованості компетентностей. Цей підхід підтримується сучасними дослідженнями у галузі фармацевтичної освіти, зокрема роботами S.Gillani et al. [16], які розглядають методи оцінювання компетентностей у фарма-цевтичній освіті; H. Croft [17], яка аналізує сучасні тенденції та можливості оцінювання компетентностей у фармацевтичній освіті; та S. Jacob et al. [18], які досліджують застосування компетентнісного підходу в оцінюванні студентів фармацевтичних програм. Високий рівень характеризується сформованістю стратегічного мис-лення, інноваційності, здатності до самостійного управління маркетин-говою діяльністю, ефективної роботи у цифровому середовищі та прийняття управлінських рішень у реальному часі.

Запропонована структурно-функціональна модель є авторським розробленням, створеним на основі узагальнення наукових підходів до моделювання педагогічних систем, а також результатів власного дослідження [16], з урахуванням сучасних вимог фармацевтичного ринку і освітньої практики. Модель спрямована на цілісне формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності, інтегруючи теоретичні знання, практичні навички та ціннісні орієнтації майбутніх фахівців, а також навчальний, науковий і практичний компоненти підготовки. Вона сприяє розвитку професійної ідентичності, комунікативної культури, цифрової грамотності та лідерських навичок, готуючи студентів до сучасних викликів фармацевтичного ринку [1; 2; 9; 11].

Таким чином, структурно-функціональна модель є інноваційною педагогічною системою, яка забезпечує єдність навчального, наукового та практичного компонентів. Завдяки цілісному підходу її реалізація сприяє підвищенню рівня готовності майбутніх магістрів фармації до маркетингової діяльності. Крім того, модель формує професійну ідентичність, розвиває лідерський потенціал і сприяє адаптації студентів до викликів сучасного фармацевтичного ринку.

Висновки. Проведений аналіз сучасних наукових підходів до проблеми підготовки магістрів фармації до маркетингової діяльності засвідчив, що формування їхньої професійної готовності є багатокомпонентним, системним та інтегративним процесом, який передбачає поєднання педагогічних, управлінських і маркетингових засад у змісті вищої освіти. Узагальнення досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів (Н. Ткаченко, І. Марчук, А. Фастівець, С. Мартиненко, J. Fejzic, H. Sacre, A. Al Haqqan та ін.) дозволило визначити ключові напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх фармацевтів: компетентнісний, інтеграційний, рефлексивно-аналітичний та практикоорієнтований.

Розроблена та науково обґрунтована структурно-функціональна модель формування готовності магістрів фармації до маркетингової діяльності поєднує цільовий, змістовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки [16]. Взаємозв'язок цих блоків забезпечує формування у студентів комплексної професійної компетентності, що включає мотиваційно-ціннісну орієнтацію, систему професійних знань, аналітичне та стратегічне мислення, управлінські уміння, цифрову грамотність і рефлексивні навички. Особливістю моделі є її синергетичний характер: вона поєднує академічну підготовку з практичною діяльністю, включає симуляційні, проектні та ситуаційні методики, а також цифрові ресурси для моделювання реальних ринкових сценаріїв.

Упровадження зазначеної моделі дає змогу:

- підвищити рівень самостійності та ініціативності студентів у прийнятті рішень;
- сформувати навички критичного аналізу маркетингових стратегій;
- забезпечити практичну підготовку через кейс-методику та рольові ігри, що імітують діяльність аптечних закладів;
- підвищити рівень комунікативної культури та здатності до ефективної взаємодії з колегами, пацієнтами та партнерами.

Практичне впровадження моделі в навчальні програми дозволяє підготувати магістрів фармації нового покоління, здатних діяти в умовах конкурентного ринку, ефективно використовувати цифрові інструменти маркетингового аналізу, орієнтуючись на етичні стандарти та потреби споживачів [16]. Крім того, інтеграція міждисциплінарних знань з фармацевтики, менеджменту, маркетингу та цифрових технологій сприяє формуванню професійної ідентичності та стратегічного мислення.

Перспективи подальших досліджень передбачають:

Емпіричну перевірку ефективності моделі у різних закладах вищої освіти фармацевтичного профілю, із залученням контрольних та експериментальних груп студентів.

Розроблення та апробацію діагностичного інструментарію для комплексного оцінювання рівнів сформованості маркетингових компетентностей, включаючи тестові завдання, симуляційні кейси та самооцінку студентів.

Удосконалення цифрових освітніх платформ, інтегрування інтерактивних симуляторів, аналітичних інструментів та кейс-технологій для розвитку практичних умінь.

Вивчення впливу педагогічних умов і інноваційних методик (гейміфікація, проєктне навчання, змішані формати) на розвиток аналітичного, управлінського та стратегічного мислення.

Поглиблення міждисциплінарної взаємодії між фармацевтичними, економічними, педагогічними та інформаційними науками для комплексної підготовки конкурентоспроможних фахівців. Отримані результати мають як теоретичне, так і практичне значення для модернізації змісту фармацевтичної освіти в Україні, розроблення освітніх програм нового покоління та впровадження ефективних педаго-гічних моделей формування професійної готовності майбутніх магістрів фармації до маркетингової діяльності. Застосування запропонованої моделі може стати основою для подальшої трансформації навчальних програм у напрямі інтеграції теорії, практики та цифрових технологій, що відповідатиме вимогам сучасного фармацевтичного ринку та європейських освітніх стандартів. Окрім цього, подальший розвиток дослідження, започаткованого у попередній роботі автора [17], передбачає визначення педагогічних умов для ефективної реалізації моделі у різних освітніх середовищах, а також оцінку її впливу на формування лідерських і професійних якостей майбутніх фахівців. Розширення емпіричної бази, включно з проведенням порівняльних досліджень на міжнародному рівні, дозволить уточнити структуру моделі та підвищити її універсальність і адаптивність у контексті європейської фармацевтичної освіти.

Література:

1. Ткаченко Н., Громовик Б. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фармацевтів до професійної діяльності // *Фармацевтичний журнал.* — 2020. — № 4. — С. 12–18.

2. Марчук І. Багаторівнева структура готовності магістрів медицини та фармації до маркетингової діяльності // *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* — 2021. — Вип. 149. — С. 85–92.

3. Фастівець А. Розвиток організаційно-управлінської культури як складової професійної компетентності фармацевтів // *Фармацевтичний часопис.* — 2019. — Т. 2 (60). — С. 45–51.

4. Міщенко О., Гончаренко Н., Сидоренко Т. Педагогічні інструменти формування професійної відповідальності майбутніх фармацевтів // *Проблеми сучасної освіти.* — 2022. — № 2. — С. 44–50.

5. Мартиненко С. Педагогічне моделювання університетського освітнього середовища в умовах євроінтеграції // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* — 2018. — № 1. — С. 23–29.

6. Кіщук В. Системний підхід до формування готовності фармацевтів до маркетингової діяльності//*Педагогічна освіта: теорія і практика.*-2020.№ 29.-С.134-140

7. Колісник С. Формування готовності до професійної діяльності у майбутніх працівників фармацевтичної галузі // *Молодий вчений.* — 2021. — № 4 (92). - С. 130-134

8. Бушуєва І., Ворошило Ю., Горілик А., Громовик Б. (ред.) *Управління фармацією в умовах сучасних викликів.* — Львів : Простір-М, 2024. — 205 с.

9. Ільніцька Т. С. Формування мотивації до майбутньої професійної діяльності студентів медичних коледжів у процесі теоретичної і практичної підготовки // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла*

Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. — 2022. — Вип. 72. — С. 47–52. — DOI: 10.31652/2415-7872-2022-72-47-52

10. Салій О. О., Бессарабов В. І**.** Аналіз практичних навичок майбутніх фахівців в умовах проходження виробничої практики на фармацевтичних підприємствах // *Підготовка спеціалістів фармації в рамках концепції "Навчання протягом життя (Life Long Learning)": наука, освіта, практика* : матеріали І науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, м. Харків, 16–17 травня 2017 року. — Харків : НФаУ, 2017. — С. 133–136.

11. Бородієнко О. В. Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку // *Професійна освіта: проблеми і перспективи.* — 2017. — № 12. — С. 45–51. — URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707868/1

12. Пригодій А. В., Аноп Т. П. Професійна компетентність й оцінка її сформованості у майбутніх спеціалістів у галузі транспорту // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* — 2021. — Вип. 80. — С. 112–118. — URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8122/1

13. Fejzic J., Barker M. Pharmacy education through simulation and reflective practice: Building analytical and decision-making competence // *American Journal of Pharmaceutical Education.* — 2021. — Vol. 85, No. 9. — P. 145–152.

14. Sacre H., Hallit S., Hajj A. et al. Integration of marketing and management education in pharmacy curricula: Impact on students' professional readiness // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning.* — 2023. — Vol. 15, No. 4. — P. 123–132.

15. Al Haqqan A., Al-Jumah K., Ahmed A. Developing managerial and marketing competencies among pharmacy students through simulation-based learning // *Pharmacy Education.* — 2024. — Vol. 24, No. 2. — P. 77–86.

16. Гетало О. Д. Структурно-функціональна модель підготовки магістрів фармації до маркетингової діяльності в закладах вищої освіти / О. Д. Гетало // *International Scientific Journal «Grail of Science».* – 2025. – №57 (October). – P. 760–764. – ISSN 2710–3056. – DOI: 10.36074/grail-of-science.17.10.2025.088

17. Гетало О. Д. Педагогічні умови підготовки магістрів фармації до професійної діяльності // *International Scientific Journal «Grail of Science».* — 2024. — №43 (February). — С. 410–415. — ISSN 2710–3056. — DOI: 10.36074/grail-of-science.16.02.2024.066

References

1. Tkachenko N., Hromovyk B. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh farmatseftiv do profesiinoi diialnosti // Farmatsevtychnyi zhurnal. – 2020. – №4. – P. 12–18.

2. Marchuk I. Bahatorivneva struktura hotovnosti mahistriv medytsyny ta farmatsii do marketynhovoi diialnosti // Naukovi zapysky NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia: Pedahohichni nauky. – 2021. – Vip. 149. – P. 85–92.

3. Fastivets A. Rozvytok orhanizatsiino-upravlinskoi kultury yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti farmatseftiv // Farmatsevtychnyi chasopys. – 2019. – T. 2 (60). – P. 45–51.

4. Mishchenko O., Honcharenko N., Sydorenko T. Pedahohichni instrumenty formuvannia profesiinoi vidpovidalnosti maibutnikh farmatseftiv // Problemy suchasnoi osvity. – 2022. – №2. – P. 44–50.

5. Martynenko S. Pedahohichne modeliuvannia universytetskoho osvitnoho seredovyshcha vumovakhyevrointehratsi/Pedahohika i psykholohia profesiinoi osvity.2018.№1.P.23-29

6. Kishchuk V. Systemnyi pidkhid do formuvannia hotovnosti farmatseftiv do marketynhovoi diialnosti // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. – 2020. – №29. – P. 134–140.

7. Kolisnyk S. Formuvannia hotovnosti do profesiinoi diialnosti u maibutnikh pratsivnykiv farmatseftychnoi haluzi // Molodyi vychnyi. – 2021. – №4 (92). – P. 130–134.

8. Bushuieva I., Voroshylo Yu., Horilyk A., Hromovyk B. (eds.) Upravlinnia farmatsiei v umovakh suchasnykh vyklykiv. – Lviv: Prostir-M, 2024. – 205 p.

9. Ilnitska T. S. Formuvannia motyvatsii do maibutnioi profesiinoi diialnosti studentiv medychnykh koledzhiv u protsesi teoretychnoi i praktychnoi pidhotovky // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. – 2022. – Vip. 72. – P. 47–52. – DOI: 10.31652/2415-7872-2022-72-47-52

10. Salii O. O., Bessarabov V. I. Analiz praktychnykh navychok maibutnikh fakhivtsiv v umovakh prokhodzhennia vyrobnychoi praktyky na farmatseftychykh pidpryiemstvakh // Pidhotovka spetsialistiv farmatsii v ramkakh kontseptsii "Navchannia protyahom zhyttia (Life Long Learning)": nauka, osvita, praktyka: materialy I naukovo-praktychnoi internet-konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, m. Kharkiv, 16–17 travnia 2017 roku. – Kharkiv: NFaU, 2017. – P. 133–136.

11. Borodienko O. V. Kriteria, pokaznyky, rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti kerivnykiv strukturalnykh pidraizdiv pidpryiemstv sfery zviazku // Profesijna osvita: problemy i perspektyvy. – 2017. – №12. – P. 45–51. – URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707868/1

12. Pryhodi A. V., Anop T. P. Profesijna kompetentnist i otsinka yii sformovanosti u maibutnikh spetsialistiv u haluzi transportu // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriia 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. – 2021. – Vip. 80. – P. 112–118. – URL: https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8122/1

13. Fejzic J., Barker M. Pharmacy education through simulation and reflective practice: Building analytical and decision-making competence // American Journal of Pharmaceutical Education. – 2021. – Vol. 85, No. 9. – P. 145–152.

14. Sacre H., Hallit S., Hajj A. et al. Integration of marketing and management education in pharmacy curricula: Impact on students' professional readiness // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. – 2023. – Vol. 15, No. 4. – P. 123–132.

15. Al Haqqan A., Al-Jumah K., Ahmed A. Developing managerial and marketing competencies among pharmacy students through simulation-based learning // Pharmacy Education. – 2024. – Vol. 24, No. 2. – P. 77–86.

16. Getalo O. D. Strukturno-funktsionalna model pidgotovky magistriv farmatsii do marketynhovoi diialnosti v zakladakh vyshchoi osvity / O. D. Hetalo // International Scientific Journal «Grail of Science». – 2025. – №57 (October). – P. 760–764. – ISSN 2710–3056. – DOI: 10.36074/grail-of-science.17.10.2025.088

17. Getalo O. D. Pedahohichni umovy pidhotovky mahistriv farmatsii do profesiinoi diialnosti // International Scientific Journal «Grail of Science». — 2024. — № 43 (February). — P. 410–415. — ISSN 2710–3056. — DOI: 10.36074/grail-of-science.16.02.2024.066

УДК 81'373.611:811.111:53(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1458-1469

Глушаниця Наталія Вікторівна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземної філології і перекладу гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-8511-0844

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО СЕКТОРУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Анотація. У статті досліджується формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору України в умовах глобалізації, цифровізації та інтеграції в міжнародний ринок праці. Висвітлюється необхідність підготовки студентів, здатних ефективно використовувати англійську та інші іноземні мови у професійній діяльності, міжкультурній взаємодії та цифровому середовищі.

Проаналізовано сучасні підходи до іншомовної підготовки студентів аграрних спеціальностей, зокрема «Водні біоресурси та аквакультура» і «Тваринництво», що передбачають поєднання мовної, професійної та соціокультурної підготовки.

Розглянуто структурні компоненти професійно-комунікативної компетентності: лінгвістичний (фонетика, граматика, лексика, семантика), соціокультурний (етика, міжкультурна взаємодія, соціальні ролі), прагматичний (вміння формулювати зрозумілі й логічні висловлювання), комунікативно-когнітивний (аналіз, порівняння, оцінка інформації) та професійно орієнтований (володіння спеціалізованою термінологією та професійним дискурсом). Доведено, що інтеграція цих компонентів забезпечує готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності у міжнародному середовищі.

Досліджено ефективність інноваційних педагогічних технологій і цифрових ресурсів, включаючи мультимедійні платформи, онлайн-інструменти, рольові ігри, аналіз кейсів, проектну діяльність та двоетапну роботу з лексикою, що сприяє автоматизації мовленнєвих навичок, розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей. Підкреслено значення практичної діяльності, участі у міжнародних проєктах і академічному

обміні для підвищення мотивації студентів та формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності.

Отримані результати свідчать, що системне формування іншомовної компетентності є ключовим чинником підвищення конкурентоспроможності випускників, їхньої професійної мобільності, здатності до міжкультурної взаємодії та успішної самореалізації в умовах цифрової трансформації аграрного сектору. Рекомендації дослідження можуть бути використані для модернізації освітніх програм, удосконалення практичних методів навчання та підвищення якості підготовки студентів аграрних університетів України.

Ключові слова: іншомовна компетентність, аграрна освіта, міжнародне співробітництво, інтерактивні методи навчання, цифрові технології в освіті, глобалізація та освіта.

Glushanytsia Nataliia Viktorivna PhD in Pedagogy, Docent, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, Faculty of Humanities and Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-8511-0844

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE AGRICULTURAL SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND DIGITIZATION

Abstract. The study aims to examine the formation of foreign language professional and communicative competence of future specialists in the agricultural sector of Ukraine in the context of globalization, digitalization and integration into the international labor market. It highlights the need to train students who are able to effectively use English and other foreign languages in professional activities, intercultural interaction and the digital environment. Modern approaches to foreign language training of students in agricultural specialties are analyzed, in particular “Aquatic Bioresources and Aquaculture” and “Livestock Raising”, which involve a combination of language, professional and socio-cultural training. The structural components of professional and communicative competence are considered: linguistic (phonetics, grammar, vocabulary, semantics), socio-cultural (ethics, intercultural interaction, social roles), pragmatic (the ability to formulate clear and logical statements), communicative and cognitive (analysis, comparison, evaluation of information) and professionally oriented (mastery of specialized terminology and professional discourse). It is shown that the integration of these components ensures the

readiness of future specialists for professional activity in an international environment.

The effectiveness of innovative pedagogical technologies and digital resources, including multimedia platforms, online tools, role-playing games, case analysis, project activities and two-stage work with vocabulary, which contributes to the automation of speech skills, the development of critical thinking and analytical abilities, is studied. The importance of practical activities, participation in international projects and academic exchange is emphasized for increasing students' motivation and forming professionally oriented foreign language competence.

The results obtained indicate that the systematic formation of foreign language competence is a key factor in increasing the competitiveness of graduates, their professional mobility, ability for intercultural interaction and successful self-realization in the conditions of digital transformation of the agricultural sector. The recommendations of the study can be used to modernize educational programs, improve practical teaching methods and improve the quality of training of students of agricultural universities of Ukraine.

Keywords: foreign language competence, agricultural education, international cooperation, interactive teaching methods, digital technologies in education, globalization and education.

Постановка проблеми. В Україні нині функціонує багато аграрних і переробних підприємств, створених завдяки партнерству з іноземними інвесторами. Такі компанії потребують сучасних фахівців, які добре орієнтуються в новітніх технологіях і володіють іноземними мовами на рівні, що дає змогу ефективно спілкуватися в професійному середовищі.

Вищі аграрні заклади освіти, серед яких важливе місце посідає Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП), підтримують активні контакти з провідними зарубіжними компаніями. Це відкриває студентам можливість проходити практику за кордоном, здобувати міжнародний досвід і підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці, де знання іноземної мови є невід'ємною вимогою.

Іншомовна професійна комунікація у процесі підготовки майбутніх аграріїв охоплює не лише засвоєння лексики й граматики, а й уміння користуватися мовою в реальних робочих ситуаціях, беручи до уваги культурні, національні та етичні особливості іноземних партнерів. Така підготовка передбачає гармонійне поєднання мовних, соціокультурних і професійних знань, що є основою ефективної взаємодії у міжнародному середовищі.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності в аграрних спеціалістів зумовлена кількома важливими чинниками.

Розглянемо їх:

- аграрний сектор України швидко інтегрується у світову економіку, тому фахівці повинні володіти іноземною мовою для виконання професійних завдань;
- нові освітні стандарти орієнтовані на підготовку студентів до роботи в мультикультурному середовищі та до вільного спілкування англійською з іноземними колегами;
- процес глобалізації та розвиток цифрових технологій, які забезпечують доступ до великої кількості англомовних джерел інформації.

Однак недосконаліть сучасних методик навчання іноземної мови у вишах аграрного профілю створює розрив між очікуваннями ринку праці та реальним рівнем мовної підготовки студентів. Отже, формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі є одним із пріоритетних напрямів модернізації вищої освіти, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників у міжнародному професійному просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці приділяють особливу увагу питанням удосконалення підготовки студентів аграрних спеціальностей до ефективної комунікації у міжнародному професійному середовищі. На думку Волошиної О., формування комунікативних умінь у майбутніх фахівців можливе лише за умови цілісного підходу, який охоплює поєднання навчальних, психологічних і соціокультурних чинників [1].

Підготовка аграріїв до міжкультурної взаємодії передбачає включення розвитку мовленнєвих компетентностей у професійну підготовку, що потребує глибокого оновлення освітніх програм, їх адаптації до сучасних соціально-економічних реалій, перегляду кваліфікаційних вимог, а також активного впровадження тренінгових форм навчання.

Важливим завданням залишається створення цілісної системи безперервного вдосконалення комунікативних навичок студентів через практичну діяльність, участь у навчальних і міжнародних проєктах.

Як зазначає Сергієнко О., використання цифрових інструментів та мультимедійних технологій, зокрема навчальних платформ, відеоматеріалів, подкастів і різноманітних інтерактивних ресурсів, істотно підвищує якість іншомовної підготовки. Такі засоби дозволяють розвивати всі складові мовленнєвої діяльності такі як аудіювання, говоріння, читання та письмо. Крім того, участь студентів у програмах міжнародного академічного обміну, спільних освітніх заходах і тематичних тижнях

іноземних мов сприяє підвищенню їхньої мотивації та забезпечує формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності [2].

Іншомовна підготовка в аграрній освіті має комплексний характер і спрямована не лише на вдосконалення комунікативних умінь, але й на інтеграцію мовної, професійної та культурної складових. Такий підхід сприяє розвитку інтелектуального потенціалу студентів, стимулює їхню креативність, формує здатність до аналітичного мислення, а також розширює світогляд і практичний досвід у майбутній професійній діяльності [3].

Сучасні українські науковці визначають низку освітньо-нормативних орієнтирів, необхідних для формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх аграрних фахівців.

До них належать: уміння дотримуватися етичних принципів комунікації, здатність до ефективної взаємодії в мультикультурному середовищі, володіння державними та іноземними мовами на рівні професійного спілкування, а також розуміння соціокультурних відмінностей партнерів по спілкуванню [4].

Александров О. у своїх дослідженнях пропонує типологію інноваційних педагогічних технологій, що використовуються у процесі підготовки студентів аграрних вищих навчальних закладів. Зокрема, він підкреслює важливість застосування особистісно орієнтованого, інтерактивного, інформаційно-комунікаційного та цифрового навчання.

Використання мобільних додатків, онлайн-платформ і сучасних віртуальних інструментів у навчальному процесі не лише підвищує зацікавленість студентів, але й розвиває їхню інноваційну компетентність, що є необхідною умовою для успішної діяльності в умовах цифровізації освіти й аграрного виробництва [5].

Подоляк М. виокремлює три основні компоненти іншомовної професійно-комунікативної компетентності [6]:

- лінгвопрофесійний компонент передбачає опанування мовних структур, термінології та засобів вираження, необхідних для здійснення фахової комунікації;
- соціокультурний компонент передбачає формування уміння застосовувати мовні знання з урахуванням культурного контексту та соціальних норм різних народів;
- прагматичний компонент передбачає формування здатності формулювати висловлювання, зрозумілі адресатові, логічно послідовні й граматично коректні, що забезпечує ефективне професійне спілкування.

Формування означених компетентностей ґрунтується на професійних знаннях і правильному використанні фахової термінології.

Аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що в українському та світовому освітньому просторі проблема формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі розглядається як один із провідних напрямів удосконалення їхньої професійної підготовки. Дослідники наголошують на необхідності інтеграції іншомовного компоненту у фахову освіту, що передбачає поєднання мовної, комунікативної та культурної складових. У працях сучасних учених акцентується увага на доцільності використання інноваційних педагогічних технологій, цифрових засобів навчання та інтерактивних форм взаємодії, які сприяють активізації іншомовної діяльності студентів і забезпечують її професійну спрямованість [7; 8].

Формування іншомовної компетентності в аграрній освіті ґрунтується на засвоєнні спеціалізованої термінології, розумінні професійних контекстів і розвитку умінь, пов'язаних із соціокультурною адаптацією та прагматичним використанням мови. Зазначена компетентність виконує інтегративну функцію, поєднуючи мовні, комунікативні та професійні знання, що в результаті забезпечує підготовку фахівця, здатного ефективно функціонувати в міжнародному виробничому середовищі. Отже, володіння іноземною мовою у професійному контексті виступає чинником підвищення конкурентоспроможності майбутніх аграріїв і відповідає тенденціям глобалізації, цифровізації та євроінтеграційного розвитку освіти [9].

Отже, результати аналізу практичної підготовки студентів свідчать про наявність низки проблем, що ускладнюють процес формування іншомовної компетентності. До основних труднощів належать обмеженість лексичного запасу, недостатня сформованість навичок застосування мовних знань у типових професійних ситуаціях, а також неврахування соціокультурного контексту спілкування. Наявні проблеми вимагають перегляду методичних підходів і створення більш ефективної системи навчання, зорієнтованої на розвиток практичних умінь, необхідних для професійної комунікації в умовах міжнародного співробітництва та цифрової трансформації аграрної освіти.

Мета статті. Метою дослідження є створення науково обґрунтованої концепції формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів аграрного профілю, яка передбачає визначення її теоретичних підвалин, методичних орієнтирів і практичних механізмів реалізації.

Ключовим є пошук ефективних засобів розвитку лінгвістичних, соціокультурних і комунікативних умінь, що забезпечують готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах міжкультурної взаємодії та глобального ринку праці. Задля реалізації поставленої мети

було визначено комплекс завдань: здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми іншомовної підготовки студентів аграрних спеціальностей; розкрити структуру й змістові компоненти професійно-комунікативної компетентності; проаналізувати вимоги освітніх стандартів за напрямами підготовки «Тваринництво» і «Водні біоресурси та аквакультура» щодо рівня володіння іноземною мовою як складової фахової компетентності.

Матеріали та методи дослідження. Дослідження ґрунтується на комплексному методологічному підході, що поєднує теоретичні, аналітичні та порівняльно-узагальнюючі методи. Застосовано аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, систематизацію та узагальнення наукових джерел, у яких висвітлюються сучасні аспекти іншомовної професійної підготовки фахівців аграрного сектору. Для забезпечення об'єктивності результатів використано порівняльно-аналітичний метод вивчення освітніх стандартів і програм, що регламентують формування ключових компетентностей студентів аграрних напрямів, а також узагальнено вітчизняний та міжнародний досвід запровадження інноваційних технологій у процес іншомовного навчання.

Метод класифікації використовувався для виокремлення основних складників іншомовної професійно-комунікативної компетентності, зокрема лінгвістичного, соціокультурного, прагматичного, комунікативно-когнітивного та професійно орієнтованого. Окрему увагу приділено інтерпретаційному аналізу іншомовних текстів фахового спрямування, які розглядаються як інструмент розвитку мовленнєвої активності, формування аналітичного мислення й самостійності студентів у процесі оволодіння іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. В умовах глобалізації та міжнародної співпраці аграрна освіта набуває нових пріоритетів, серед яких особливе місце посідає володіння англійською мовою як інструментом професійного розвитку й інтеграції у світовий освітній простір. Знання іноземної мови стає необхідною умовою ефективного функціонування майбутнього фахівця, оскільки саме через мову здійснюється доступ до новітніх технологій, наукових відкриттів та міжнародних комунікацій.

Сучасний аграрій має не лише розуміти спеціалізовану термінологію, а й уміти вільно застосовувати її у спілкуванні з іноземними партнерами, під час участі у конференціях, виставках, переговорах. Саме тому формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності виступає одним із головних завдань професійної підготовки студентів аграрних університетів.

Іншомовна професійно-комунікативна компетентність розглядається нами як багаторівневе утворення, що охоплює лінгвістичний, соціальний,

когнітивний та комунікативний компоненти. Вона забезпечує готовність фахівця ефективно користуватися англійською мовою у професійних і соціокультурних ситуаціях, взаємодіяти в міжнародному середовищі та підтримувати міжкультурний діалог. Лінгвістичний компонент становить основу іншомовної компетентності. Він включає володіння граматичними, лексичними, фонетичними та семантичними знаннями.

- Фонетична складова передбачає правильну вимову, ритміку, інтонацію та паузу мовлення.
- Граматична - уміння добирати граматичні конструкції відповідно до ситуації спілкування.
- Лексична - знання фахової термінології та вміння використовувати її в професійному контексті.
- Семантична - здатність точно розуміти зміст висловлювань і передавати інформацію без спотворення.

Соціальний компонент розкриває здатність майбутнього спеціаліста до міжкультурної взаємодії, дотримання етикетних норм, соціальних ролей і традицій.

Він включає соціолінгвістичну, соціокультурну та професійну компетентності, які формують уміння діяти адекватно в різних комунікативних середовищах.

Не менш важливим є комунікативний аспект, який охоплює розвиток монологічного й діалогічного мовлення. Діалогічне спілкування передбачає вміння підтримувати бесіду, ставити уточнювальні запитання, аргументувати позицію, реагувати на репліки співрозмовника. Цей вид мовленнєвої діяльності особливо важливий у професійному контексті, де необхідно не лише володіти мовою, а й досягати взаєморозуміння.

Вагомим складником структури компетентності є комунікативно-когнітивна компетентність, що поєднує мовні знання із когнітивними навичками такими як аналізом, узагальненням, порівнянням, оцінюванням інформації. Вона формує вміння мислити іноземною мовою, самостійно приймати рішення й логічно викладати думки.

Важливою умовою ефективного формування іншомовної компетентності є правильна організація навчального процесу. У навчанні англійської мови студентів аграрних спеціальностей застосовується етапний підхід. На першому етапі проводиться вхідне тестування для визначення рівня знань і формування груп.

Далі здійснюється добір навчальної програми відповідно до рівня підготовки (A1-C2). Заключним етапом є впровадження в навчальний процес моделі, орієнтованої на розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, читання, аудіювання, письмо.

Інтерактивні методи такі як рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, аналіз кейсів, проектна діяльність, сприяють практичному оволодінню мовою. Такі підходи допомагають студентам не лише засвоїти новий матеріал, але й використовувати його у реальному професійному спілкуванні.

На прикладі студентів спеціальностей «Водні біоресурси та аквакультура» і «Тваринництво» можна простежити, що іншомовна компетентність інтегрує знання про мову, культуру та професійну діяльність. В освітніх програмах цих спеціальностей підкреслюється важливість розвитку «здатності спілкуватися іноземною мовою» на бакалаврському рівні та «готовності до міжкультурної взаємодії» на магістерському.

Формування іншомовної лексичної компетенції здійснюється у два послідовні етапи: спочатку засвоюється нова лексика через переклад, тлумачення та асоціації, а потім відбувається її автоматизація у вправах за схемою «слово – словосполучення – речення - текст». Цей процес підсилюється використанням візуальних і цифрових засобів навчання.

Робота з автентичними фаховими текстами, статтями, інструкціями чи звітами розвиває навички читання, аудіювання, письма та говоріння. Вона також сприяє збагаченню словникового запасу, удосконаленню граматичних структур і формуванню аналітичного мислення.

За даними сучасних досліджень Лазарєва, Ферноса, Комісареноко, ефективне спілкування у професійному середовищі залежить не лише від мовної грамотності, а й від психологічних аспектів: уміння слухати, емпатії, самоконтролю та здатності до невербальної комунікації.

Загалом іншомовна професійно-комунікативна компетентність є комплексним утворенням, що інтегрує мовні, соціальні, когнітивні й особистісні ресурси майбутнього фахівця. Її розвиток сприяє формуванню висококваліфікованого спеціаліста, здатного до міжнародної співпраці, професійної мобільності та самореалізації в аграрній сфері. Розвиток іншомовних умінь базується на систематичному опрацюванні професійно орієнтованих текстів, інтерактивних методах навчання та двоетапному підході до формування лексичної компетентності. Використання онлайн-карток, асоціативних карт та візуалізації лексики сприяє автоматизації мовленнєвих навичок, розвитку критичного мислення і підготовці студентів до ефективної професійної діяльності у глобалізованому середовищі.

Висновки. Дослідження дало змогу обґрунтувати теоретичні засади та визначити методичні орієнтири формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного сектору. З’ясовано, що володіння іноземною мовою на професійному рівні є

невід'ємною складовою підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, здатного до ефективної міжкультурної взаємодії та адаптації до вимог глобалізованого ринку праці.

Результати дослідження засвідчили, що іншомовна професійно-комунікативна компетентність є багатокомпонентним утворенням, яке охоплює лінгвістичний, соціокультурний, когнітивний і комунікативний аспекти. Її формування забезпечується інтеграцією мовної, культурної та професійної підготовки, застосуванням інноваційних педагогічних технологій і цифрових ресурсів, а також орієнтацією навчального процесу на практичну діяльність студентів.

Доведено, що ефективність іншомовної підготовки зростає за умови використання інтерактивних методів навчання таких як рольових ігор, аналізу кейсів, проектної роботи, інтерпретації фахових текстів та двоетапного опрацювання лексичного матеріалу. Такі підходи сприяють розвитку мовленнєвих умінь, критичного мислення, навичок самостійного навчання й професійної рефлексії.

У ході дослідження також виявлено низку проблем, серед яких недостатня методична забезпеченість, обмежений обсяг практичних завдань професійного спрямування та недооцінка соціокультурної складової. Їх подолання можливе шляхом модернізації навчальних програм, упровадження цифрових освітніх технологій і розроблення дидактичних матеріалів, що моделюють реальні комунікативні ситуації.

Отже, формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності є ключовим напрямом розвитку сучасної аграрної освіти, адже воно забезпечує підготовку фахівців нового покоління, а саме: мобільних, креативних, конкурентоспроможних і здатних до ефективної міжкультурної взаємодії в умовах цифрової трансформації та європейської інтеграції.

Література:

1. Волошина, О. (2022). Формування полікультурних компетентностей у майбутніх фахівців аграрної галузі. Молодь і ринок, (2/200).

2. Сергієнко, О. І. (2024). Формування іншомовної комунікативної компетентності як важлива складова професійної підготовки майбутнього аграрія. Конференція проведена на базі факультету обліку і фінансів Дніпровського державного аграрно-економічного університету, 423.

3. Андрєєва, М. (2025). Теоретичні та методичні основи розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрної сфери. Молодь і ринок, (1/233), 173-180.

4. Піддубцева, О., & Семак, Л. (2024). Аналіз освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх аграріїв. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія», (5), 134-140.

5. Александров, О. (2025). Роль педагогічних технологій у формуванні інноваційної компетентності у майбутніх фахівців з агрономії. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія_ «Педагогічні науки», (1), 227-234.

6. Подоляк, М. В. (2022). Аналіз поняття іншомовна професійна комунікативна компетентність у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. Академічні студії. Серія «Педагогіка», (4), 36-44.

7. Тарнавська Т. В. Дослідницькі університети світу: досвід спільної роботи / Т. В. Тарнавська // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 287-293.

8. Глушаниця Н.В., Тарнавська Т.В. (2021). Secondary linguistic identity in the context of intercultural communication. *Збірник наукових праць «Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету (філологічні науки)». Серія: Міжкультурна комунікація.* Одеса: Видавничий дім «Гельветика». Вип. 47. Т. 2. С. 131-144. https://doi.org/10.32841/2409-1154.2021.47-2.30

9. Glushanytsia, N., Tarnavska, N., Chernukha, N., Krupnyk, Z., Kostenko, D. (2025). Communication competence model: how to train ability to say what you really mean. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),* Vol. 14, No. 2025, pp. 708-719 ISSN: 2252-8822. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.29806

References:

1. Voloshyna, O. (2022). Formuvannia polikulturnykh kompetentnostei u maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi. [Formation of multicultural competencies in future specialists in the agricultural sector]. Molod i rynok, (2/200) [in Ukrainian].

2. Serhiienko, O. I. (2024). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho ahrariia. [Formation of foreign language communicative competence as an important component of the professional training of the future agrarian]. *Konferentsiia provedena na bazi fakultetu obliku i finansiv Dniprovskoho derzhavnoho ahrarno-ekonomichnoho universytetu*, 423 [in Ukrainian].

3. Andrieieva, M. (2025). Teoretychni ta metodychni osnovy rozvytku inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi sfery. [Theoretical and methodological foundations of the development of foreign language communicative competence of future specialists in the agricultural sector]. *Molod i rynok*, (1/233), 173-180 [in Ukr].

4. Piddubtseva, O., & Semak, L. (2024). Analiz osvitno-normatyvnykh vymoh do formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh ahrariiv. [Analysis of educational and normative requirements for the formation of linguistic and sociocultural competence in future agrarians]. *Naukovyi visnyk Vinnytskoi akademii bezperervnoi osvity. Seriia «Pedahohika. Psykholohiia»*, (5), 134-140 [in Ukrainian].

5. Aleksandrov, O. (2025). Rol pedahohichnykh tekhnolohii u formuvanni innovatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv z ahronomii. [The role of pedagogical technologies in the formation of innovative competence in future specialists in agronomy]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia_ «Pedahohichni nauky»*, (1), 227–234 [in Ukrainian].

6. Podoliak, M. V. (2022). Analiz poniattia inshomovna profesiina komunikatyvna kompetentnist u vitchyznianomu ta zarubizhnomu naukovomu prostori. [Analysis of the concept of foreign language professional communicative competence in the domestic and foreign scientific space.]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, (4), 36 – 44 [in Ukrainian].

7. Tarnavska T. V. Doslidnytski universytety svitu: dosvid spilnoi roboty/ T. V. Tarnavska. [Дослідницькі університети світу: досвід спільної роботи]. Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Ser.: Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2013. – № 1. – S. 287-293 [in Ukrainian].

8. Glushanytsia N.V., Tarnavska T.V. (2021). Secondary linguistic identity in the context of intercultural communication. Zbirnyk naukovykh prats «Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu (filolohichni nauky)». Seriia: Mizhkulturna komunikatsiia. Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka». Vyp. 47. T. 2. S. 131-144 [in English].

9. Glushanytsia, N., Tarnavska, N., Chernukha, N., Krupnyk, Z., Kostenko, D. (2025). Communication competence model: how to train ability to say what you really mean. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),* Vol. 14, No. 2025, pp. 708-719 ISSN: 2252-8822 [in English].

УДК: 37.013.2:005.56:373.018:[82-96:37](477)(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1470-1479

Голубенко Олександра Вікторівна аспірантка спеціальності 011 Освітні педагогічні науки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, http://orcid.org/0009-0005-7654-5423

ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. У статті здійснено системний аналіз поняття педагогічного партнерства у сучасній науково-педагогічній літературі, розкрито його сутність, структуру, принципи та роль у формуванні нового освітнього середовища. З'ясовано, що педагогічне партнерство є ключовою концепцією гуманістично орієнтованої освіти, спрямованої на забезпечення рівноправних, взаємоповажних і конструктивних відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу – учителем, учнем, батьками та громадою.

На основі аналізу праць І. Беха, О. Савченко, О. Пометун, Н. Бібік, М. Фуллана, Дж. Гетті обґрунтовано, що педагогічне партнерство виступає як педагогічна, психологічна та соціокультурна категорія, яка відображає перехід освіти до суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії.

У роботі підкреслено, що сутність педагогічного партнерства полягає не лише у зміні ролей учасників освітнього процесу, а й у трансформації самої філософії навчання, коли кожен учень розглядається як рівноправний співтворець знань, а педагог – як фасилітатор, наставник і партнер у пізнанні.

Особливу увагу приділено принципам педагогічного партнерства, серед яких домінують довіра, взаємоповага, відкритість, діалогічність, толерантність, співпраця й спільна відповідальність за результати навчання. Доведено, що реалізація цих принципів сприяє створенню комфортного психологічного клімату в освітньому середовищі, формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку ключових компетентностей учнів.

У статті визначено основні структурні компоненти педагогічного партнерства: когнітивно-комунікативний (взаємообмін знаннями та досвідом), емоційно-ціннісний (побудова довірчих і гуманних взаємин) та діяльнісний (спільна участь у плануванні та реалізації освітніх цілей). Розкрито, що кожен із цих компонентів взаємопов'язаний і забезпечує цілісність партнерської взаємодії.

На підставі аналізу зарубіжних джерел показано, що педагогічне партнерство є складовою глобальних освітніх реформ. М. Фуллан розглядає його як рушійну силу змін і професійного розвитку педагогів, а Дж. Гетті підкреслює позитивний вплив партнерських відносин на академічні результати учнів. Отже, партнерська модель освіти поєднує академічну ефективність із соціально-емоційним розвитком, формуючи цілісну освітню культуру.

У межах українського освітнього контексту педагогічне партнерство набуває особливої актуальності у зв'язку з реалізацією концепції Нової української школи. Саме партнерство між педагогом, учнем і батьками визначається як методологічна основа побудови компетентнісного навчання, заснованого на цінностях демократії, взаємоповаги та активної громадянської позиції. Вчитель нової генерації має володіти високим рівнем комунікативної, емоційної та соціальної компетентності, що забезпечує ефективну реалізацію принципів педагогічного партнерства у щоденній педагогічній практиці.

У статті зроблено висновок, що педагогічне партнерство є не лише педагогічним принципом, а й ціннісно-світоглядною категорією сучасної освіти, яка визначає її гуманістичний вектор розвитку. Воно сприяє формуванню вчителя-професіонала, здатного до співпраці, емпатії та рефлексії, а також вихованню учня як відповідальної, самостійної та соціально активної особистості. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці інноваційних методик і технологій реалізації педагогічного партнерства в умовах цифрового освітнього середовища та підготовці майбутніх педагогів до партнерської взаємодії.

Ключові слова: педагогічне партнерство, взаємодія, співпраця, довіра, компетентнісний підхід, педагогіка Нової української школи, гуманістична освіта, професійна майстерність педагога.

Holubenko Oleksandra Viktorivna postgraduate student majoring in Educational Pedagogical Sciences, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky," Odesa, http://orcid.org/0009-0005-7654-5423

THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract. The article presents a systematic analysis of the concept of pedagogical partnership in modern scientific and pedagogical literature, revealing its essence, structure, principles, and role in shaping a new educational

environment. It is established that pedagogical partnership is a key concept of humanistic-oriented education aimed at ensuring equal, respectful, and constructive relations among all participants in the educational process – teachers, students, parents, and the community. Based on the studies of I. Bekh, O. Savchenko, O. Pometun, N. Bibik, M. Fullan, and J. Hattie, it is substantiated that pedagogical partnership functions as a pedagogical, psychological, and sociocultural category that reflects the transition of education to a subject–subject model of interaction.

The essence of pedagogical partnership lies not only in changing the roles of educational participants but also in transforming the very philosophy of learning, where every student is considered an equal co-creator of knowledge, and the teacher acts as a facilitator, mentor, and partner in cognition. Special attention is paid to the fundamental principles of pedagogical partnership – trust, mutual respect, openness, dialogue, tolerance, cooperation, and shared responsibility for learning outcomes. The implementation of these principles contributes to the creation of a psychologically comfortable educational environment, the development of positive motivation for learning, and the formation of students' key competencies.

The article identifies the main structural components of pedagogical partnership: cognitive-communicative (exchange of knowledge and experience), emotional-value (building trustful and humane relationships), and activity-based (joint participation in planning and achieving educational goals). Each of these components is interrelated and ensures the integrity of partnership interaction.

Based on the analysis of international sources, pedagogical partnership is defined as a fundamental element of global educational reforms. M. Fullan views it as a driving force for educational change and teachers' professional growth, while J. Hattie emphasizes its positive influence on students' academic outcomes. Thus, the partnership-based model of education combines academic performance with social and emotional development, forming a holistic educational culture.

In the Ukrainian context, pedagogical partnership gains special relevance within the implementation of the New Ukrainian School concept. Partnership between teachers, students, and parents serves as a methodological foundation for competence-based learning grounded in the values of democracy, mutual respect, and active citizenship. The modern teacher must possess a high level of communicative, emotional, and social competence to effectively implement the principles of pedagogical partnership in daily teaching practice.

The study concludes that pedagogical partnership is not only a pedagogical principle but also a value-based and worldview category of modern education that determines its humanistic orientation. It contributes to the formation of a professional teacher capable of cooperation, empathy, and reflection, as well as a

student who is responsible, independent, and socially active. Prospects for further research include developing innovative methods and technologies for implementing pedagogical partnership in digital learning environments and preparing future teachers for partnership-based interaction.

Keywords: pedagogical partnership, interaction, cooperation, trust, competence-based approach, New Ukrainian School, humanistic education, professional mastery of the teacher.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України переживає період глибоких трансформацій, зумовлених оновленням змісту, форм та методів навчально-виховного процесу. У центрі цих змін перебуває особистість учня як активного суб'єкта освітньої взаємодії. Відповідно, пріоритетом нової української школи стає побудова партнерських взаємин між усіма учасниками освітнього процесу – учнями, педагогами, батьками та адміністрацією закладу освіти [2]. Саме принцип педагогічного партнерства розглядається як ключова засаднича основа демократизації та гуманізації освіти, що сприяє формуванню атмосфери взаємоповаги, довіри й співробітництва.

У науково-педагогічній літературі поняття «педагогічне партнерство» трактується як система міжособистісної взаємодії, побудованої на рівноправності сторін, взаємній відповідальності та повазі до індивідуальності кожного учасника освітнього процесу [3, с. 12].

Така взаємодія передбачає не лише зміну ролі педагога – від носія знань до фасилітатора навчання, – а й активізацію позиції учня як співтворця освітнього середовища [5].

Як підкреслює І. Бех, ефективність виховного процесу безпосередньо залежить від характеру взаємин між педагогом і дитиною, адже лише через довірчі, гуманістично орієнтовані стосунки можливе становлення морально й емоційно зрілої особистості [1, с. 45]. Подібної позиції дотримується й О. Савченко, наголошуючи, що педагогічна взаємодія в сучасній школі повинна ґрунтуватися на принципах відкритості, діалогу та співпраці, а не авторитарного впливу [4, с. 4].

Проблема педагогічного партнерства особливо актуалізується у контексті компетентнісного підходу, який є основою сучасної освітньої парадигми. Як зазначає Н. Бібік, розвиток ключових компетентностей учня можливий лише за умов активної участі всіх суб'єктів освітнього процесу у спільній діяльності, спрямованій на досягнення освітніх цілей [2, с. 18].

У цьому аспекті партнерська взаємодія стає не просто педагогічним принципом, а методологічною основою формування нової культури навчання.

Дослідження зарубіжних науковців також підтверджують значущість партнерської моделі освіти. Зокрема, М. Фуллан наголошує, що ефективні зміни у школі можливі лише тоді, коли педагог виступає каталізатором колективного розвитку та взаємного навчання [5, с. 72]. Дж. Гетті, аналізуючи чинники, що впливають на успішність навчання, доводить, що довіра та співпраця між учителем і учнем є серед найпотужніших предикторів навчальних досягнень [6, с. 102].

Таким чином, проблема педагогічного партнерства є надзвичайно актуальною для сучасної педагогічної науки й практики, адже від рівня реалізації цього принципу залежить якість освітнього процесу, психологічний комфорт його учасників та розвиток нової педагогічної культури. Необхідність поглибленого аналізу сутності, структури та функцій педагогічного партнерства в науково-педагогічній літературі зумовлює вибір теми даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічного партнерства набула активного розвитку в українській та зарубіжній педагогічній думці протягом останніх десятиліть. Її теоретичні засади формувалися на перетині гуманістичної педагогіки, психології особистісного зростання та сучасної освітньої філософії, орієнтованої на діалогічну взаємодію й спільну діяльність.

Одним із перших українських дослідників, який заклав основи особистісно орієнтованого підходу до виховання, був І. Бех. У своїх працях учений розглядає виховання як процес духовного саморозвитку дитини, який можливий лише за умов партнерських відносин між педагогом і вихованцем [1, с. 63]. Учитель, за І. Бехом, має виступати не контролером, а співрозмовником, наставником і співучасником навчального процесу.

Такий підхід забезпечує формування моральної відповідальності, самоповаги та активної життєвої позиції дитини.

О. Савченко, аналізуючи тенденції сучасної початкової освіти, підкреслює, що педагогічна взаємодія в контексті компетентнісного навчання передбачає зміну ролі вчителя на модератора й партнера у процесі пізнання. Вона зазначає, що взаємоповага, довіра та суб'єктність учня є базовими умовами формування навчальної мотивації та творчої активності [4, с. 6]. Таким чином, партнерство стає важливою складовою педагогічної майстерності вчителя нової генерації.

Особливу увагу концепції педагогіки партнерства приділяє О. Пометун, яка розглядає її як ключову ідею Нової української школи. Дослідниця визначає педагогіку партнерства як «співробітництво на засадах довіри, поваги, діалогу та взаємної відповідальності», що сприяє створенню комфортного психологічного клімату в класі [3, с. 11]. На її думку,

партнерська взаємодія реалізується через інтерактивні технології навчання, зокрема через методи кооперативного навчання, проєктну діяльність та спільне вирішення навчальних проблем.

Важливі аспекти партнерської взаємодії розкриває також Н. Бібік, акцентуючи на компетентнісному підході як методологічній основі освітньої реформи.

Авторка стверджує, що формування компетентностей учнів можливе лише за умови тісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу – педагогів, учнів, батьків і громади [2, с. 22].

У цьому контексті педагогічне партнерство виступає не лише педагогічним, а й соціокультурним феноменом, що сприяє інтеграції освіти у суспільне середовище.

У зарубіжній педагогічній науці аналогічні підходи простежуються в роботах М. Фуллана, який розглядає освітні зміни як колективний процес, що потребує співпраці, взаємного навчання й підтримки серед педагогів [5, с. 89].

Науковець підкреслює, що лише через партнерство між учителями, учнями та батьками можна досягти сталого розвитку освітніх інновацій.

Дж. Гетті, спираючись на результати метааналізів у межах дослідження «Visible Learning», доводить, що взаємоповага, підтримка та залучення учнів до спільного визначення навчальних цілей значно підвищують ефективність освітнього процесу [6, с. 114]. Таким чином, педагогічне партнерство є одним із ключових чинників позитивного впливу на навчальні результати.

Отже, аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що і в українській, і в міжнародній педагогіці педагогічне партнерство розглядається як провідний принцип сучасної освіти. Його сутність полягає у забезпеченні рівноправної співпраці, емоційної підтримки та взаємної відповідальності між усіма учасниками освітнього процесу, що, своєю чергою, визначає якість навчання й формує підґрунтя для розвитку компетентностей XXI століття.

Метою статті є всебічний аналіз поняття педагогічного партнерства у сучасній науково-педагогічній літературі, з’ясування його сутності, змісту, основних ознак і принципів реалізації в освітньому процесі.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати підходи українських і зарубіжних учених до визначення сутності педагогічного партнерства.

2. Визначити ключові компоненти педагогічного партнерства як форми суб’єкт-суб’єктної взаємодії в освітньому середовищі.

3. Охарактеризувати основні принципи, на яких базується партнерська модель освіти в контексті реалізації ідей Нової української школи.

4. Визначити педагогічне партнерство як чинник формування гуманістичної педагогічної культури вчителя та розвитку особистісного потенціалу учнів.

5. Узагальнити практичні умови, що забезпечують ефективну реалізацію партнерських відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Реалізація зазначених завдань дозволить системно розкрити наукові підходи до розуміння педагогічного партнерства, обґрунтувати його значення для модернізації освітнього процесу, а також визначити перспективні напрями подальших досліджень цього феномену.

Виклад основного матеріалу. Поняття педагогічного партнерства у сучасній науково-педагогічній літературі розглядається як провідний принцип гуманістичної освіти, який передбачає рівноправну взаємодію між учителем, учнем, батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Його сутність полягає у спільній діяльності, що ґрунтується на взаємній довірі, повазі, діалозі й відповідальності сторін за результати навчання [3, с. 12].

Педагогічне партнерство виникає на основі відмови від авторитарної моделі взаємин між педагогом і здобувачем освіти. У центрі цього підходу – визнання дитини активним суб'єктом навчально-виховного процесу, здатним до вибору, рефлексії та співпраці [1, с. 52]. І. Бех зазначає, що партнерські відносини у вихованні – це насамперед морально-духовний зв'язок, у якому педагог і учень взаємно впливають одне на одного, спільно формуючи ціннісні орієнтири [1, с. 78].

О. Савченко підкреслює, що партнерство в педагогічному контексті означає відмову від монологічної форми спілкування й перехід до діалогічної, у якій учитель і учень виступають співтворцями освітнього процесу. Така взаємодія стимулює розвиток пізнавальної самостійності, критичного мислення й ініціативності учнів [4, с. 5].

О. Пометун виділяє низку принципів, що визначають педагогіку партнерства як провідну ідею Нової української школи: довіра, взаємоповага, відкритість, рівність сторін, добровільність і відповідальність [3, с. 13]. На думку дослідниці, саме через реалізацію цих принципів створюються умови для емоційно комфортного освітнього середовища, у якому кожен учасник відчуває власну значущість.

До системи принципів педагогічного партнерства також належать:

1) суб'єктність, що передбачає визнання активної ролі кожного учасника освітнього процесу;

2) діалогічність, яка забезпечує взаєморозуміння через відкриту комунікацію;

3) співпраця і взаємопідтримка, що сприяють досягненню спільних цілей;

4) толерантність і прийняття різноманіття, важливі для розвитку інклюзивної культури навчання [2, с. 25].

Науковці виокремлюють три основні складові педагогічного партнерства:

1. Когнітивно-комунікативний компонент – передбачає взаємний обмін знаннями, інформацією та досвідом у процесі спільного навчання [5, с. 91].

2. Емоційно-ціннісний компонент – базується на довірі, емпатії та взаємній повазі, що забезпечують психологічну безпеку учасників навчання [1, с. 80].

3. Діяльнісний компонент – полягає у спільному плануванні, прийнятті рішень і виконанні завдань, що сприяє розвитку командної взаємодії та відповідальності [3, с. 14].

У дослідженнях Н. Бібік педагогічне партнерство розглядається як інтегративний механізм формування ключових компетентностей учня – уміння співпрацювати, критично мислити, ефективно комунікувати та виявляти ініціативу [2, с. 31]. Авторка підкреслює, що партнерство не зводиться лише до стилю взаємодії; воно є педагогічною технологією, що визначає зміст і логіку освітнього процесу.

У контексті зарубіжних досліджень педагогічне партнерство тісно пов’язане з теорією освітніх змін. М. Фуллан наголошує, що справжня трансформація школи можлива лише тоді, коли всі учасники освітнього процесу діють як партнери у спільному розвитку, підтримуючи одне одного у впровадженні інновацій [5, с. 102].

Дж. Гетті, аналізуючи вплив педагогічних факторів на результати навчання, доводить, що взаємоповага, довіра та високі очікування з боку вчителя створюють найсприятливіші умови для зростання навчальних досягнень учнів [6, с. 118]. Таким чином, партнерські стосунки між педагогом і учнем не лише покращують емоційний клімат класу, а й підвищують ефективність навчання.

На практичному рівні реалізація педагогічного партнерства вимагає володіння вчителем високим рівнем комунікативної, емоційної та соціальної компетентності. Педагог має уміти створювати ситуації успіху, підтримувати ініціативу учнів, залучати батьків до освітнього процесу та виступати посередником у формуванні позитивних міжособистісних стосунків [2, с. 7].

Впровадження партнерської моделі навчання сприяє розвитку демократичної культури, формуванню спільноти освітніх практиків,

здатних до співдії, саморефлексії та творчого пошуку. Як зазначає М. Фуллан, саме партнерство є рушійною силою сталих освітніх змін і професійного зростання педагогів [5, с. 128].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що поняття педагогічного партнерства є однією з ключових категорій сучасної педагогічної науки, яка визначає нову парадигму взаємодії в освітньому процесі. Його сутність полягає у створенні рівноправних, довірливих і гуманістично орієнтованих відносин між усіма учасниками освітнього середовища – учителем, учнем, батьками та громадою.

Педагогічне партнерство ґрунтується на принципах взаємоповаги, діалогу, довіри, відповідальності, толерантності й відкритості. Саме ці принципи забезпечують позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі, сприяють розвитку особистісного потенціалу учнів і підвищують ефективність освітнього процесу.

У роботах І. Беха педагогічне партнерство розглядається як морально-етичний феномен, що забезпечує виховання духовно зрілої особистості. О. Савченко та О. Пометун трактують його як провідний механізм реалізації компетентнісного підходу в освіті, що передбачає перехід від авторитарної моделі до співпраці й спільного створення знань. Н. Бібік наголошує на його ролі у формуванні ключових компетентностей та громадянської активності учнів.

Порівняльний аналіз зарубіжних досліджень свідчить, що педагогічне партнерство розглядається як стратегічний чинник успішності освітніх реформ.

Зокрема, М. Фуллан акцентує на ролі спільної відповідальності педагогів за результати навчання та розвиток професійних спільнот, тоді як Дж. Гетті підкреслює значення позитивних взаємин між учителем і учнем для досягнення високих навчальних результатів.

Таким чином, педагогічне партнерство є не лише педагогічним принципом, а й ціннісною парадигмою сучасної освіти, що забезпечує її гуманізацію, демократизацію та інноваційний розвиток.

Його реалізація сприяє підвищенню педагогічної майстерності вчителя, розвитку комунікативної культури, формуванню довіри та взаємоповаги, без яких неможливо побудувати ефективне освітнє середовище XXI століття.

Перспективи подальших досліджень убачаються у вивченні технологій впровадження педагогічного партнерства в умовах цифровізації освіти, у розробці методик формування партнерських компетентностей майбутніх педагогів та у визначенні впливу партнерської взаємодії на результати навчання й соціалізацію учнів.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: КІС, 2014. 112 с.
3. Пометун О.І. Педагогіка партнерства: сутність, принципи, технології. *Рідна школа*. 2018. №5–6. С. 10–15.
4. Савченко О.Я. Педагогічна взаємодія у контексті компетентнісного підходу. *Початкова школа*. 2017. №4. С. 3–8.
5. Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press. 368 p.
6. Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge. 270 p.

References:

1. Bekh, I.D. (2003). Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Personality Education: In 2 Books. Book 1: Personality-Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]. Kyiv: Lybid. 280 p. [in Ukrainian].
2. Bibik, N.M. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competence-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: KIS. 112 p. [in Ukrainian].
3. Pometun, O.I. (2018). Pedahohika partnerstva: sutnist, pryntsypy, tekhnolohii [Pedagogy of Partnership: Essence, Principles, Technologies]. Ridna shkola. Native School, 5–6, 10–15 [in Ukrainian].
4. Savchenko, O.Ya. (2017). Pedahohichna vzaiemodiia u konteksti kompetentnisnoho pidkhodu [Pedagogical Interaction in the Context of the Competence-Based Approach]. Pochatkova shkola. Primary School, 4, 3–8 [in Ukrainian].
5. Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change. 5th ed. New York: Teachers College Press. 368 p.
6. Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London: Routledge. 270 p.

УДК 37.018.1:173:165.742

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1480-1489

Гончар Людмила Вікторівна доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу інституційного виховання, Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ, https//orcid.org/0000-0002-9761-9031

ПЕДАГОГІЧНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ ПІДЛІТКІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті з'ясовано, що в період війни проблема булінгу стає ще гострішою, адже соціальна напруга, стрес і тривога можуть провокувати агресивну поведінку. Запобігання та подолання булінгу в умовах війни є критично важливими завданнями для суспільства, освітніх закладів і родин.

Закцентовано, що, оскільки булінг серед школярів підліткового віку є соціально психолого-педагогічним явищем, його профілактика у закладах загальної середньої освітиі реалізується на особистісному, груповому, загальношкільному, соціальному рівнях. Класні керівники відіграють ключову роль у процесі запобігання та подолання булінгу серед підлітків у цифровому освітньому середовищі, оскільки за родом своєї діяльності вони займають найближчу позицію до учнів в ЗЗСО. Їхня діяльність має бути спрямована як на профілактику проявів агресії, так і на своєчасне реагування у разі виникнення конфліктних ситуацій.

Висвітлено ряд виховних заходів, спрямованих на запобігання й подолання булінгу в підлітковому середовищі, а саме: спеціальні психологічні техніки, спрямовані на розвиток упевненості, самоконтролю, допомагальної поведінки; дискусії між учнями для спільного формулювання правил взаємодії, обговорення книг, фільмів і телепередач з метою розвитку емпатії (здатності до співпереживання), створення тематичних медіа-продуктів (оповідань, фото, фільмів тощо) Подано приклади інтерактивних форм і методів роботи (рольові ігри, вправи, тренінги), а також запропоновано навчальні програми та семінари для підвищення готовності педагогів до профілактики булінгу. Окрему увагу приділено необхідності формування в учнів асертивної поведінки, комунікативної компетентності та здатності захищати власну гідність. Зроблено акцент на комплексному підході, що поєднує педагогічну, психологічну та організаційну роботу в умовах цифровізації освітнього процесу.

Ключові слова: булінг, підлітки, форми й методи, класний керівник, цифрове освітнє середовище, психокорекційні техніки.

Honchar Liudmila Viktorivna Doctor of Educational Sciences, Professor, senior researcher at the Institute of Problems on Education National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, https//orcid.org/0000-0002-9761-9031

PEDAGOGICAL FORMS AND METHODS OF PREVENTING AND OVERCOMING BULLYING AMONG ADOLESCENTS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT UNDER WAR CONDITIONS

Abstract. The article clarifies that during wartime, the problem of bullying becomes even more acute, as social tension, stress, and anxiety can provoke aggressive behavior. Preventing and overcoming bullying under war conditions are critically important tasks for society, educational institutions, and families. It is emphasized that since bullying among adolescents is a socio-psychological and pedagogical phenomenon, its prevention in general secondary education institutions is implemented at the personal, group, school-wide, and social levels. Class teachers play a key role in the process of preventing and overcoming bullying among adolescents in the digital educational environment, as by the nature of their professional duties, they are in the closest position to students in schools. Their activity should be aimed both at preventing manifestations of aggression and at timely responding to conflict situations when they arise.

A range of educational activities aimed at preventing and overcoming bullying in the adolescent environment is presented, including special psychological techniques focused on developing self-confidence, self-control, and helping behavior; discussions among students to jointly formulate rules of interaction; and discussions of books, films, and television programs aimed at fostering empathy (the ability to empathize). The creation of thematic media products (stories, photos, films, etc.) is also encouraged. Examples of interactive forms and methods of work (role-playing games, exercises, trainings) are provided, as well as educational programs and seminars designed to enhance teachers' readiness to prevent bullying. Particular attention is given to the need to develop assertive behavior, communication competence, and the ability to defend one's dignity among students. The article emphasizes a comprehensive approach that combines pedagogical, psychological, and organizational work within the context of the digitalization of the educational process.

Keywords: bullying, adolescents, forms and methods, class teacher, digital educational environment, psychocorrectional techniques.

Постановка проблеми. Війна – це надзвичайно складний період для всіх верств населення, особливо для підлітків, які переживають емоційні та психологічні зміни. У цей час проблема булінгу стає ще гострішою, адже соціальна напруга, стрес і тривога можуть провокувати агресивну поведінку. Запобігання та подолання булінгу в умовах війни є критично важливими завданнями для суспільства, освітніх закладів і родин.

Оскільки булінг серед школярів підліткового віку є соціально психолого-педагогічним явищем, його профілактика у закладах загальної середньої освітиі реалізується на особистісному, груповому, загальношкільному, соціальному рівнях. Класні керівники відіграють ключову роль у процесі запобігання та подолання булінгу серед підлітків у цифровому освітньому середовищі, оскільки за родом своєї діяльності вони займають найближчу позицію до учнів в ЗЗСО. Їхня діяльність має бути спрямована як на профілактику проявів агресії, так і на своєчасне реагування у разі виникнення конфліктних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми булінгу школярів всебічно досліджують сучасні українські (Т.Алєксєєнко, Т.Вакуліч, Є.Кулик, Н. Дайнека, Л. Данильчук, Н. Дмитренко, Н. Вітюк, Л. Найдьонова, В.Шахрай, Т.Федорченко та ін.) та зарубіжні вчені (Ch. E. Sanders, G. D. Phye, D. Thompson, S. Sharp, T. Arora, P. K. Smith, C. L. Cooper, Ch. Rayner, H. Hoel, K. Rigby, P. R. Peyton, N. Tehrani, K. Conn, D. L. Espelage). Всі вони суголосні в тому, що запобігання та подолання булінгу серед підлітків в Україні є однією з ключових передумов формування здорового суспільства, у якому кожна дитина має можливість зростати в безпечному та сприятливому для особистісного розвитку середовищі. Однак педагогічні форми й методи запобігання і подолання булінгу, які б стосувались саме дітей підліткового віку, в тому числі і в межах цифрового освітнього середовища, ще не отримали детального висвітлення.

Мета статті – розгляд та аналіз основних форм і методів запобігання і подолання булінгу серед підлітків в позакласній роботі закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. За результатами наших досліджень, діяльність класного керівника та інших педагогів із запобігання й подолання булінгу серед підлітків має бути спрямована на підвищення особистої й соціальної відповідальності дітей підліткового віку, формування позитивних, толерантно-конструктивних взаємин між ними, виховання взаємної відповідальності кожного члена шкільного колективу. Такий підхід сприяє зменшенню причин виникнення конфліктів між учнями і, як наслідок, зниженню кількості проявів фізичного, емоційного, духовного та економічного булінгу [1;2].

Серед виховних заходів, спрямованих на запобігання й подолання булінгу в підлітковому середовищі, доцільно застосовувати спеціальні психологічні техніки, спрямовані на розвиток упевненості, самоконтролю, допомагальної поведінки; організовувати дискусії між учнями для спільного формулювання правил взаємодії, обговорення книг, фільмів і телепередач з метою розвитку емпатії (здатності до співпереживання), створення тематичних медіапродуктів (оповідань, фото, фільмів тощо). Ефективними є програми «підтримки рівних», коли серед дітей формуються команди, що допомагають одноліткам, які зазнають утисків, а також психокорекційні тренінги розвитку вмінь запобігання конфліктам, що включають тести «Про повагу до себе», «Як жити серед людей», «Про жорстокість», «Про ризик», «Уміння прощати», «Кожна людина неповторна» та інші.

Зазначені заходи сприяють поступовому саморозвитку особистості підлітка, формуванню взаємоповаги, створенню позитивного морально-психологічного клімату в колективі. Завдяки їм школярі навчаються володіти собою, приймати виважені рішення, долати страх, агресивність, тривожність, невпевненість. Певні моделі поведінки в різних життєвих ситуаціях відпрацьовуються під час ігор («Хто я?», «Мої сильні і слабкі сторони», «Інтерв'ю» тощо), групових дискусій («Несправедливість ранить сильніше, ніж зуби тварини», «Що таке підлість»), а також у процесі моделювання різноманітних життєвих ситуацій та виконання практичних вправ.

Серед психокорекційних технік особливу увагу слід приділити тим, що спрямовані на формування в учнів навичок конструктивної соціальної комунікації, розвиток життєстійкості та позитивної самооцінки. Такі методики, як правило, ґрунтуються на діалозі, мають рефлексивний характер і вирізняються емоційною насиченістю. Насамперед йдеться про спілкування, побудоване на ігровій основі, зміст якого варіюється відповідно до виховних завдань.

Інструментарій спілкування є унікальною багаторівневою системою, що забезпечує розв'язання проблем запобігання булінгу та формування гуманістичної позиції учнів. Його гнучкість полягає у можливості розставляти смислові акценти, будувати логічні роздуми, активізувати розумову діяльність учасників, надавати емоціям позитивного забарвлення. Саме ці характеристики роблять спілкування ефективним засобом розвитку якостей, які унеможливлюють прояви булінгу, передусім толерантності, уміння співпрацювати, формування миролюбної, неагресивної поведінки.

У контексті досліджуваної проблеми спілкування розглядається як процес взаємодії підлітків, кінцевою метою якого є прийняття одне одного

як безумовної цінності, а практичними завданнями — обмін інформацією, почуттями, діями, зразками поведінки на основі взаємного інтересу та доброзичливості. Отже, спілкування можна розглядати одночасно як чинник оптимізації виховного процесу й як метод ефективного розв'язання виховних завдань. У цьому контексті воно виконує низку функцій: контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, соціально-перцептивну, презентативну, інтерактивну, афективну й коригувальну.

Контактна функція полягає у формуванні готовності підлітків до взаємодії, передавання та сприймання інформації, а також у підтриманні цієї готовності на рівні, необхідному для повноцінного спілкування. Інформаційна функція забезпечує обмін між учасниками різноманітною інформацією. Спонукальна функція пов'язана зі стимулюванням активності партнерів за допомогою різних засобів. Координаційна функція сприяє узгодженню дій і підтриманню рівноваги у взаємодії. Соціально-перцептивна функція відображає здатність членів шкільного колективу до тонкого, глибокого сприйняття одне одного не лише у межах соціальних, а й міжособистісних ролей, що забезпечує взаєморозуміння та активну співпрацю. Презентативна функція допомагає ефективно презентувати себе партнеру, самовиражатися доступними в конкретній ситуації засобами. Інтерактивна функція забезпечує обмін ідеями, діями, зразками поведінки у процесі контакту. Афективна функція полягає у прояві та підтриманні певного емоційного тону взаємодії. Коригувальна функція сприяє зміні поведінки, особистісних смислів, мотивів і ціннісних орієнтацій партнера по спілкуванню [1, с. 102].

Заключним етапом технології запобігання і подолання булінгу є заключно-рефлексивний. Важливим елементом цього етапу виступає корекція — психологічний компонент, який передбачає можливість внесення змін у розуміння, позиції та погляди учасників. Вона спрямовує увагу на особистісне вдосконалення й допомагає знайти альтернативні шляхи розв'язання проблем, що розглядаються.

Серед основних форм і методів рефлексивних практик, ефективних у профілактиці булінгу, варто виділити такі:

- Колективне обговорення морально-складних ситуацій (моральні дилеми, кейси). У ході обговорення умовних або реальних конфліктів учні вчаться визначати причини агресивної поведінки, аналізувати наслідки для всіх учасників, шукати конструктивні способи реагування. Такий формат розвиває критичне мислення, емпатію й почуття справедливості.

- «Щоденники почуттів» або емоційні щоденники. Це індивідуальна форма письмової рефлексії, у якій учні регулярно фіксують свої емоції, переживання, думки щодо подій шкільного життя. Аналіз таких записів

допомагає краще усвідомлювати внутрішні стани, розвивати емоційний інтелект і навички самоспостереження та самоконтролю.

- Методика «Я-повідомлень». Ця техніка комунікації навчає учнів висловлювати почуття та потреби без звинувачення інших. Наприклад: «Я засмучуюсь, коли мене перебивають, бо відчуваю, що мене не чують». Такий спосіб спілкування сприяє ненасильницькому вирішенню конфліктів і запобігає ескалації напруги.

- Години спілкування та тематичні кола довіри. Це регулярні зустрічі, під час яких учні можуть відверто говорити про свої емоції, досвід і проблеми у безпечному, підтримувальному середовищі. Формат «круглого столу» чи «кругу довіри» розвиває взаєморозуміння, згуртованість, навчає слухати без осуду та з повагою до думки кожного.

- Мовчазні практики рефлексії. Наприклад, вправа «Коло мовчання»: після напруженої ситуації учні мовчки сидять у колі, тримаючи в руках символічний предмет (камінь спокою, свічку, м'яку іграшку тощо), що дає кожному простір для внутрішнього осмислення без тиску. Після цього можливе вербальне обговорення — якщо учасники готові.

- Рефлексивні «зони безпеки» у класі. Це спеціально облаштовані місця, де учень може побути наодинці зі своїми емоціями, використовуючи картки почуттів, антистрес-матеріали або фрази для самозаспокоєння. Такі зони допомагають знизити рівень стресу без втручання дорослих, що є важливим у момент емоційної вразливості.

Реалізація зазначених практик можлива лише за умови наявності довірливих стосунків у колективі, де учні не бояться висловлювати почуття та погляди. Педагог має моделювати відкриту, доброзичливу, чесну комунікацію, уважно реагувати на невербальні сигнали, не оцінювати й не принижувати щирість учнів. Надзвичайно важливим елементом підсумкового етапу є рефлексія. Кожен учасник коротко оцінює власну участь і самовідчуття. Учитель може спрямовувати цей процес запитаннями: «Що вам дало сьогоднішнє спілкування?», «Чи сподобалося вам наше обговорення і чому?», «Що змінилося у вашому розумінні?».

Отже, справжні конструктивні взаємини між підлітками, які унеможливлюють прояви булінгу, можливі лише за умов миролюбного спілкування. У шкільному колективі воно передбачає: безумовну взаємоповагу всіх його членів, повагу до чужих думок, уміння слухати й приймати критику; визнання права кожної дитини на власну точку зору та можливість її висловити; готовність розв'язувати конфлікти конструктивно; визнання іншої людини як цінності; креативність мислення; здатність сумніватися навіть у власній правоті; наявність умов для творчого діалогу й дискусій; уміння співпереживати іншому та зберігати межі свого «Я».

Серед масових форм найбільш ефективними психотехніками у роботі з профілактики булінгу є психологічні тренінги, вправи з поведінкової терапії, елементи казкотерапії, арттерапії, ігротерапії, психодрами, рольові ігри, спрямовані на зниження рівня агресивності й розвиток комунікативних навичок. Доцільною є також індивідуальна робота з учнями, які позиціонують себе як жертви, і з тими, хто проявляє схильність до цькування; психологічне консультування дітей і батьків; групові форми роботи, спрямовані на поліпшення психологічного клімату в сім'ях.

Профілактика булінгу та кібербулінгу, безперечно, потребує управлінського підходу, який передбачає планування коротко- та довгострокових завдань, вирішення організаційних і технічних питань, а також розширення можливостей психологічної підтримки дітей і підлітків.

Наведемо приклади тренінгів і семінарів: а) тренінг «У світі емоцій» (мета — навчити підлітків розпізнавати власні емоції та емоції інших; форми і методи: вправи на розпізнавання емоцій за мімікою й тоном голосу, ігри на відтворення різних емоційних станів, обговорення впливу емоцій на поведінку та взаємодію); б) семінар «Ми всі різні – ми всі рівні» (мета — формувати повагу до відмінностей між людьми; форми і методи: обговорення теми різноманітності — культурної, соціальної, фізичної; перегляд тематичних відео з подальшим обговоренням; створення «Книги добрих справ», у яку учні записують власні вчинки, спрямовані на допомогу іншим); в) інтерактивний тренінг «У чужих черевиках» (мета — розвивати вміння ставити себе на місце іншої людини; форми й методи: рольова гра, під час якої учні виконують ролі персонажів із різним життєвим досвідом; рефлексія: які почуття виникали під час гри, з якими труднощами зіткнулися); г) тренінг «Коло дружби» (мета — зміцнення дружніх стосунків у колективі; форми і методи: вправи на побудову довіри, наприклад, «Падіння назад», де один учень падає, а інші ловлять його; створення «Дерева дружби», коли кожен учень пише побажання або приємні слова однокласникам на листочках, які прикріплюються до спільного дерева) та інші.

Така форма роботи, як спільна діяльність, є ефективним способом розвитку емпатії та толерантності. Завдяки колективним проєктам і командним іграм учні навчаються співпраці, врахуванню думки інших, формують навички конструктивної взаємодії.

Прикладами колективних форм роботи, які запобігають проявам булінгу в підліткових колективах, є:

- Організація колективних заходів, таких як спільні проєкти та ігри, що потребують співпраці, зміцнюють командний дух і взаєморозуміння; створення та підтримка спільних традицій і свят, які сприяють згуртованості

колективу та формуванню почуття приналежності. Наприклад, проєкт «День без негативу» (мета — навчити учнів контролювати негативні висловлювання й поведінку; хід проведення: протягом навчального дня учні фіксують ситуації, коли їм вдалося уникнути негативу; завершення — підбиття підсумків і колективне обговорення відчуттів від участі в проєкті).

- Інтернет-проєкти на платформах для співпраці (Google Classroom, Trello), у межах яких створюється онлайн-журнал класу про цінності дружби, поваги та взаємодопомоги; проводиться колективна підготовка презентацій і відеороликів на тему булінгу та шляхів його подолання; організовуються віртуальні виставки малюнків і фотопроєктів, присвячених дружбі та взаєморозумінню.

- Віртуальні квести та симуляційні ігри, які потребують командної взаємодії для досягнення спільної мети. Зокрема, симуляційні ігри на платформах *Minecraft Education* або *Roblox Education* сприяють розвитку соціальних навичок, умінню співпрацювати й долати конфлікти.

- Онлайн-ігри на розвиток емпатії — використання спеціальних застосунків, наприклад *Peppy Pals* або *Emoducation*, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту [3].

- Підтримка відкритої комунікації між учнями та вчителями. Проведення класних годин, на яких діти можуть вільно висловлювати думки й переживання, дає змогу своєчасно виявляти та розв’язувати потенційні конфлікти. Важливо, щоб учителі й шкільні психологи залишалися відкритими до діалогу й були готовими надати підтримку у будь-який момент.

- Створення спеціальних просторів для релаксації, зокрема «Кімнати спокою» — приміщення, де учні можуть відпочити та зняти емоційне напруження. Такі зони сприяють покращенню емоційного стану підлітків і зниженню рівня стресу.

- Психологічна підтримка. Проведення групових та індивідуальних консультацій із практичними психологами допомагає підліткам краще розуміти власні емоції, навчитися їх контролювати та конструктивно виражати.

- Контроль над інтернет-культурою. Учителі й батьки мають звертати увагу на онлайн-активність дітей, створюючи безпечний цифровий простір для спілкування й самовираження.

На нашу думку, такі форми роботи сприяють розвитку емпатії та емоційного інтелекту учнів, зниженню рівня конфліктності в підлітковому колективі, формуванню атмосфери взаємної підтримки й довіри, а також зменшенню випадків булінгу та агресивної поведінки. Важливим позитивним аспектом є й те, що використання інтернет-технологій для

навчання та соціалізації підлітків одночасно розвиває їхню цифрову грамотність [4].

Основні шляхи подолання булінгу полягають у: своєчасному виявленні проблеми, адже швидке реагування допомагає створити безпечну атмосферу в школах і громадах; залученні всіх учасників освітнього процесу — педагогів, психологів, батьків, однолітків — до спільного вирішення конфліктів; запровадженні реабілітаційних програм для підлітків, які стали жертвами або учасниками булінгу, що сприяє відновленню їхнього психологічного стану; підвищенні рівня відповідальності — дисциплінарні заходи щодо булерів мають бути справедливими й відповідати рівню порушень.

Висновки. В умовах війни боротьба з булінгом набуває особливого значення, адже саме підлітки становлять майбутнє нації. Системна робота, спрямована на розвиток емпатії та толерантності через тренінги, семінари, колективні й інтернет-проєкти, є ефективним засобом формування позитивного морального й психологічного клімату в учнівському колективі.

Комплексний підхід, що поєднує психологічну підтримку, освітні ініціативи та взаємодію всіх учасників освітнього процесу, дає змогу істотно зменшити рівень булінгу та створити безпечне середовище для дітей і підлітків. Тільки спільними зусиллями можливо забезпечити психологічний комфорт і безпеку молодого покоління навіть у найскладніші часи.

Література:

1. Гончар Л.В. До проблеми професійної компетентності педагогів щодо запобігання і подолання булінгу серед підлітків у цифровому освітньому середовищі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:* зб. наук. праць. Київ, Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 28. Кн. 1. 2024. С.95-102.

2. Гончар Л.В. Підвищення професійного саморозвитку класних керівників з проблеми запобігання булінгу серед підлітків. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Педагогіка»)*. 2024. № 1(29). С.627-635.

3. Губарь О.М. Роль емоційної компетентності педагога у створенні безпечного освітнього середовища. *Психологія і педагогіка: зб. наук. праць*. 2020. №1(3). С. 18–24.

4. Канішевська Л., Шахрай В. Особливості виховання в школі і сім'ї в умовах цифровізації. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 4(9). С. 144-155.

5. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: Навч.-методичний посібник. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с

6. Шахрай В. Запобігання і подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: визначення основних понять. *Вісник науки та освіти.* 2024. № 1(19). С. 1375-1387.

References:

1. Honchar L.V. (2024). Do problemy profesiinoi kompetentnosti pedahohiv shchodo zapobihannia i podolannia bulinhu sered pidlitkiv u tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi [On the Problem of Teachers' Professional Competence in Preventing and Overcoming Bullying

among Adolescents in the Digital Educational Environment]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats. Kyiv, Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy. Vyp. 28. Kn. 1. P.95-102. [in Ukrainian].

2. Honchar L.V.(2024). Pidvyshchennia profesiinoho samorozvytku klasnykh kerivnykiv z problemy zapobihannia bulinhu sered pidlitkiv. [Enhancing the Professional Self-Development of Class Teachers on the Problem of Preventing Bullying among Adolescents]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii (Seriia «Pedahohika»). № 1(29). P.627-635.[in Ukrainian].

3. Hubar O.M. (2020). Rol emotsiinoi kompetentnosti pedahoha u stvorenni bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha [The Role of the Teacher's Emotional Competence in Creating a Safe Educational Environment]. Psykholohiia i pedahohika: zb. nauk. prats. №1(3). P. 18–24.

4. Kanishevska L., Shakhrai V. (2022). Osoblyvosti vykhovannia v shkoli i simi v umovakh tsyfrovizatsii [Peculiarities of Upbringing at School and in the Family in the Context of Digitalization]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, № 4(9), P. 144–155. [in Ukrainian].

5. Karamushka L. M. (2023). Psykhichne zdorovia personalu orhanizatsii v umovakh viiny [Mental Health of Organizational Personnel in the Conditions of War] : navch.-metodychnyi posibnyk. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2023. 124 p. [in Ukrainian].

6. Shakhrai V. (2024). Zapobihannia i podolannia bulinhu v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi: vyznachennia osnovnykh poniat. [Prevention and Overcoming of Bullying in the Digital Educational Environment: Definition of Key Concepts]. Visnyk nauky ta osvity, № 1(19), S. 1375–1387. [in Ukrainian].

УДК 378:004:37.001

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1490-1499

Гончаренко Олексій Миколайович доктор історичних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-8882-6397

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Автор приділяє увагу аналізу ролі комунікативних умінь не лише як засобу ефективної взаємодії між учасниками навчального процесу, а й як інструменту розвитку здатності до аргументованого висловлення власної позиції, активного слухання, врахування думки інших, прийняття спільних рішень та участі у командній роботі. Підкреслюється, що навчання у середній школі збігається з періодом інтенсивного розвитку особистісної самосвідомості, формування соціальних зв'язків, підвищення значення спілкування з однолітками та усвідомлення соціальної ролі, що зумовлює необхідність створення системних умов для розвитку комунікативних, соціальних і комунікативних умінь.

Особлива увага в дослідженні приділяється урокам інформатики та технологій, оскільки вони мають практико-орієнтований характер і створюють сприятливі можливості для формування комунікативної компетентності. Учні працюють у групах, реалізують спільні проєкти, обговорюють результати, використовують цифрові платформи та інструменти для комунікації, що сприяє розвитку уміння висловлювати думки, аргументувати позицію, узгоджувати спільні рішення та нести відповідальність за результат. Інтеграційний потенціал цих дисциплін полягає у поєднанні технологічної, інформаційної та комунікативної складових у інформатиці та практичного досвіду командної співпраці, креативного пошуку рішень і взаємної підтримки на уроках технологій. Це створює педагогічне середовище, яке сприяє освоєнню сучасних способів взаємодії, побудованих на принципах діалогу, толерантності, партнерства та взаємної поваги.

Незважаючи на наявність численних досліджень, присвячених розвитку комунікативної компетентності учнів, питання її цілеспрямованого формування саме на уроках інформатики та технологій залишається недостатньо розкритим.

Автор підкреслює необхідність визначення ефективних педагогічних умов, методів і прийомів, що забезпечують розвиток комунікативних умінь через поєднання теоретичного навчання з практичною діяльністю, інтеграцію колективних проєктів та цифрових інструментів.

Актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення змісту та методики навчання відповідно до вимог Нової української школи, яка орієнтується на розвиток особистості, здатної до співпраці, творчої взаємодії та ефективного використання комунікацій у навчанні й повсякденному житті. Дослідження спрямоване на вироблення практичних рекомендацій для педагогів, що дозволяють системно формувати комунікативні навички, стимулювати колективну активність та готувати учнів до успішної соціальної та професійної самореалізації.

Ключові слова: комунікативна компетентність, навички командної роботи, учні середньої школи, проєктне навчання, навчання інформатики, навчання технологій, компетентнісний підхід, колаборативне навчання, розвиток критичного мислення, взаємодія в команді, творче вирішення проблем, Нова українська школа, педагогічні умови.

Honcharenko Oleksiy Mykolayovych Doctor of Historical Sciences, professor of the department of teory and methodology of technological education and computer graphics, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav, https://orcid.org/0000-0002-8882-6397

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN GRADES 7–9 STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSONS

Abstract. The article explores the development of communicative skills in students of grades 7–9 during computer science and technology lessons, which is considered one of the key competencies of modern education. The author emphasizes the role of communicative abilities not only as a means of effective interaction among participants in the educational process but also as a tool for developing the capacity to express one's position convincingly, actively listen, consider the opinions of others, make collective decisions, and participate in teamwork.

It is highlighted that the middle school period coincides with intensive personal self-awareness development, the formation of social connections, increased significance of peer communication, and awareness of social roles, which necessitates creating systematic conditions for the development of communicative, social, and collaborative skills.

Special attention is given to computer science and technology lessons, as they are practice-oriented and provide favorable opportunities for the development of communicative competence. Students work in groups, carry out joint projects, discuss results, and use digital platforms and communication tools, which contributes to the ability to express thoughts, justify positions, coordinate decisions, and take responsibility for outcomes. The integrative potential of these subjects lies in combining technological, informational, and communicative components in computer science with practical experience of collaborative teamwork, creative problem-solving, and mutual support in technology classes. This combination creates an educational environment that facilitates mastering modern interaction methods based on dialogue, tolerance, partnership, and mutual respect.

Despite numerous studies on the development of students' communicative competence, the issue of its purposeful formation specifically in computer science and technology lessons remains insufficiently explored. The research emphasizes the need to define effective pedagogical conditions, methods, and techniques that ensure the development of communicative skills through a combination of theoretical learning and practical activities, integration of collaborative projects, and digital tools. The relevance of the study is determined by the need to update the content and methodology of teaching in accordance with the requirements of the New Ukrainian School, which focuses on developing students capable of cooperation, creative interaction, and effective use of communication in learning and everyday life. The study aims to provide practical recommendations for teachers, enabling systematic development of communicative skills, stimulating collective activity, and preparing students for successful social and professional self-realization.

Keywords: teamwork; soft skills; 7–9th grade students; project-based learning; informatics; technology; competence-based approach; activity-based approach; communication skills; leadership.

Постановка проблеми. Сучасна освітня парадигма спрямована на розвиток особистості, здатної до самореалізації, критичного мислення та ефективної комунікації в різних соціальних середовищах. В умовах упровадження компетентнісного підходу особливого значення набуває формування комунікативних навичок як складової ключових компетентностей учнів основної школи. Здатність налагоджувати взаємодію, аргументовано висловлювати власну позицію, слухати й розуміти інших, брати участь у командній роботі розглядається не лише як важлива життєва навичка, але й як необхідна умова успішного засвоєння навчального матеріалу.

Уроки інформатики та технологій створюють сприятливі можливості для формування комунікативних компетентностей, адже мають практико-орієнтований характер і передбачають роботу в групах, виконання спільних проєктів, обговорення результатів, використання цифрових інструментів для комунікації. Такі види діяльності сприяють розвитку в учнів уміння висловлювати власні думки, аргументувати позицію, домовлятися, планувати спільну роботу й досягати узгоджених результатів.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення змісту та методики навчання інформатики і технологій відповідно до вимог Нової української школи, яка орієнтується на розвиток особистості, здатної до співпраці, творчої взаємодії та ефективного використання комунікацій у навчанні й повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативних навичок учнів у процесі навчання є предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. У сучасних педагогічних працях наголошується, що ефективна комунікація є невід'ємним складником ключових компетентностей Нової української школи та важливою умовою соціалізації здобувачів освіти. У дослідженнях (С.Абрамович [1], Г.Білавич [2], О. Пометун [3; 4], П.Кліш [5], З. Єрмакова [6], Н. Бібік [7], Н.Самойленко [8], Л.Семко [9], О.Добротвор [10], К.Дмитренко [11]) обґрунтовується необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативних умінь через активні та інтерактивні методи навчання. Водночас, у науковій літературі наголошується на необхідності вдосконалення педагогічних умов і методів оцінювання рівня сформованості комунікативних навичок. Недостатньо дослідженими залишаються питання системної інтеграції комунікативних завдань у зміст навчальних предметів «Інформатика» і «Технології», а також впливу групової організації діяльності на ефективність формування навичок спілкування у підлітків. Це зумовлює потребу подальших теоретичних і практичних пошуків, спрямованих на розроблення та перевірку педагогічних умов, що забезпечують розвиток комунікативної компетентності учнів 7–9 класів у сучасному освітньому середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити ефективні педагогічні умови формування комунікативних навичок учнів 7–9 класів у процесі навчання інформатики і технологій.

Об'єкт дослідження – процес формування комунікативних навичок учнів основної школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови, методи й форми організації навчальної діяльності, що сприяють розвитку комунікативних умінь учнів 7–9 класів на уроках інформатики і технологій.

Завдання дослідження: проаналізувати стан наукової розробленості проблеми формування комунікативних навичок у педагогічній теорії та практиці; з'ясувати психологічні та вікові особливості розвитку комунікативної компетентності учнів 7–9 класів; визначити потенціал навчальних предметів «Інформатика» і «Технології» для розвитку комунікативних умінь школярів; обґрунтувати педагогічні умови, методи та форми роботи, які забезпечують ефективне формування комунікативних навичок у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативних навичок є одним із провідних завдань сучасної шкільної освіти, оскільки воно забезпечує готовність учнів до ефективної взаємодії, співпраці та самореалізації в соціумі. У науковій літературі поняття «комунікативна компетентність» трактується як здатність людини адекватно й результативно спілкуватися в різних ситуаціях, застосовуючи мовні, невербальні, соціокультурні та когнітивні засоби. На думку провідних дослідників, розвиток мовлення й мислення нерозривно пов'язаний із соціальною взаємодією, що робить комунікацію центральним механізмом пізнавального розвитку учнів. У педагогічній психології комунікативні вміння розглядаються як інтегративна характеристика особистості, яка формується в процесі навчання, спільної діяльності та міжособистісного спілкування. Для учнів середнього шкільного віку (7–9 класи) комунікація виконує не лише пізнавальну, а й соціально-регулятивну функцію, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення особистісної ідентичності, розвиток уміння працювати в команді, аргументовано висловлювати думки, слухати інших і приймати колективні рішення.

У контексті компетентнісного підходу, визначеного Державним стандартом базової середньої освіти, комунікативна компетентність належить до ключових і охоплює як мовленнєві, так і соціально-емоційні складники. Теоретичні основи її формування спираються на діяльнісний, особистісно орієнтований та соціально-конструктивістський підходи, які передбачають активну участь учня у спільному створенні знань. У процесі навчання інформатики й технологій формування комунікативних навичок відбувається природно – під час роботи над спільними проєктами, обговорення алгоритмів, взаємного консультування та оцінювання результатів.

Використання цифрових інструментів, колаборативних онлайн-платформ, парної та групової роботи сприяє розвитку діалогічного мислення, толерантності до інших поглядів і відповідальності за спільний результат. Отже, ефективність формування комунікативних навичок залежить від цілеспрямованої організації навчальної взаємодії, педагогічної

підтримки, а також від створення ситуацій, у яких спілкування є необхідною умовою успішної навчальної діяльності.

Ефективне формування комунікативних навичок у підлітковому віці потребує створення цілеспрямованих педагогічних умов, які забезпечують активну взаємодію, партнерське спілкування та залучення учнів до спільної діяльності. До таких умов належать: поєднання діяльнісного та компетентнісного підходів у навчанні; використання інтерактивних методів, що стимулюють діалог і співпрацю; створення позитивного психологічного клімату в класі; систематичне використання групових і проєктних форм роботи. Педагог має виступати не лише джерелом знань, а й фасилітатором навчального процесу, який організовує комунікативні ситуації, сприяє розвитку емпатії, вміння слухати й аргументовано висловлюватися. Особливу роль відіграє мовна культура вчителя, адже вона є зразком для наслідування та формує загальний стиль комунікації в навчальному середовищі.

На уроках інформатики та технологій педагогічні умови реалізуються через організацію навчальних ситуацій, що вимагають взаємодії для досягнення спільного результату. Наприклад, під час створення спільного цифрового проєкту, розроблення веб-сайту або виготовлення виробу в межах проєктно-технологічної діяльності учні розподіляють ролі, обговорюють алгоритми дій, узгоджують рішення, презентують результати, тобто постійно перебувають у процесі комунікації. Використання цифрових сервісів (Google Workspace, Canva, Padlet, Scratch, Tinkercad тощо) сприяє розвитку комунікативної культури в онлайн-середовищі, а також формує відповідальність за власний внесок у спільну справу. Важливим є й систематичне оцінювання комунікативної діяльності учнів – не лише за результатом, а й за процесом спільної взаємодії, здатністю слухати, домовлятися, підтримувати командну роботу. Таким чином, ефективність формування комунікативних навичок забезпечується педагогічною організацією взаємодії, що поєднує навчальний зміст із практичним досвідом співпраці.

Формування комунікативних навичок у школярів 7–9 класів потребує застосування активних, інтерактивних та діяльнісно орієнтованих методів навчання. До таких методів належать групові дискусії, «мозковий штурм», рольові ігри, кейс-метод, проєктне навчання (Project-Based Learning, PBL), технологія «Навчаючи – вчуся», дебати та метод «Акваріум».

Всі ці методи спрямовані на створення умов для взаємодії учнів у процесі навчання, стимулюють розвиток навичок аргументованого висловлювання, активного слухання, ведення діалогу та конструктивного вирішення конфліктів.

Дослідження педагогічної практики показують, що систематичне застосування інтерактивних методів сприяє розвитку емпатії, формуванню навичок колективного планування, уміння узгоджувати рішення та відповідально ставитися до результатів спільної діяльності.

Особливу увагу необхідно приділяти ролі вчителя. Уроки повинні бути побудовані так, щоб усі учні мали рівні можливості брати участь у дискусії та груповій роботі, висловлювати свої ідеї та пропозиції, а також конструктивно оцінювати результати інших. Педагог також повинен моделювати комунікативні ситуації, в яких учні обговорюють різні підходи до розв'язання завдань, аргументують власні позиції і вчаться слухати та приймати альтернативні погляди. У цьому контексті важливо підтримувати позитивний психологічний клімат, створювати атмосферу довіри та безпеки, у якій кожен учень може проявити ініціативу та комунікативну активність. У контексті уроків інформатики методи формування комунікативних навичок набувають особливого значення, оскільки навчальні завдання часто передбачають колективне вирішення практичних проблем. Наприклад, під час розробки спільного програмного продукту або мультимедійного проєкту учні розподіляють ролі (програміст, дизайнер, редактор контенту, тестувальник) та узгоджують роботу над проєктом. Процес включає обговорення алгоритмів, спільне тестування рішень, презентацію резуль-татів і взаємне оцінювання внеску кожного члена команди. Такі види діяльності стимулюють розвиток критичного мислення, уміння пояснювати власні рішення та слухати думки інших, сприяють формуванню командної культури та відповідальності за спільний результат.

На уроках технологій комунікативні навички формуються через спільне виконання практичних завдань: виготовлення виробів, конструкторських проєктів, моделей, макетів або пристроїв із використанням матеріалів, інструментів та сучасних технологій. Учні навчаються спілкуватися під час обговорення проектних ідей, узгоджувати дії, планувати етапи роботи, розподіляти завдання та презентувати готовий виріб. Важливо, що вчитель формує критерії оцінювання не лише за результатом виробу, а й за процесом командної роботи, включаючи спостережувані прояви комунікації, здатність співпрацювати, пропонувати альтернативні рішення та підтримувати партнерів у команді.

Сучасні цифрові засоби значно розширюють можливості для розвитку комунікативної компетентності. Використання онлайн-дошок (Padlet), сервісів управління проєктами (Trello, Asana), платформ для спільної роботи над документами (Google Docs, Google Slides) дозволяє учням комунікувати асинхронно, координувати дії у командах, фіксувати результати дискусій і відстежувати внесок кожного учасника. Використання таких інструментів

сприяє не лише розвитку мовних і соціальних навичок, а й цифрових компетентностей, які є важливим компонентом сучасної освіти.

Отже, поєднання традиційних методів активного навчання та цифрових технологій дозволяє створити ефективне педагогічне середовище для розвитку комунікативних навичок учнів 7–9 класів. Ключовими умовами успіху є цілеспрямована організація групової роботи, чіткий розподіл ролей, систематичне моделювання комунікативних ситуацій, поєднання оцінювання процесу і результату навчальної діяльності. Такий підхід сприяє формуванню у школярів здатності співпрацювати, аргументувати власну позицію та приймати спільні рішення, що є основою для подальшого навчання і соціалізації.

Висновки. У ході аналізу теоретичних підходів, методів і практик формування комунікативних навичок учнів 7–9 класів встановлено, що ефективність розвитку комунікативної компетентності значною мірою залежить від організації навчальної діяльності та використання інтерактивних і проєктно-орієнтованих методів. Застосування групових дискусій, проєктного навчання, кейс-методу та цифрових інструментів забезпечує системне формування навичок аргументованого висловлювання, активного слухання, ведення діалогу та колективного ухвалення рішень.

Важливо, що педагог моделює комунікативні ситуації, підтримує позитивний психологічний клімат та контролює процес взаємодії. Порівняння роботи учнів на уроках інформатики та технологій показує специфіку розвитку комунікативних навичок у кожному з предметів. На уроках інформатики основна увага зосереджується на колективному вирішенні алгоритмічних і програмних завдань: учні розробляють спільні проєкти, програмують у командах, координують дії за допомогою цифрових платформ, обговорюють логіку роботи програмного коду та представляють готові продукти. Такий тип діяльності формує здатність до аргументованого пояснення рішень, ефективної онлайн-комунікації та узгодження колективних дій у межах цифрового середовища. Уроки технологій, навпаки, орієнтовані на практичне конструювання та виготовлення виробів, що вимагає прямої взаємодії у фізичному просторі, спільного планування та обговорення етапів роботи, а також презентації результатів виробів. Таким чином, уроки інформатики і технологій взаємодоповнюють один одного у розвитку комунікативних навичок: перші формують цифрову, аналітичну та аргументативну комунікацію, другі – соціально-практичну, організаційну і творчо-технічну взаємодію. Поєднання обох предметів створює цілісне середовище для розвитку комунікативної компетентності учнів, забезпечуючи їх підготовку до співпраці, прийняття рішень та відповідальності за спільний результат у освітніх і соціальних контекстах.

Література:

1. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація: підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. 438 с.
2. Білавич, Г. В., Багрій, М. А., Гречаник, Н. Ю., Гнатишин, С. І. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Медична освіта. 2022. № 4. С. 77–81.
3. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К. 2007. 142 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: методичний посібник. К. 2002. 234 с.
5. Кліш П. А., Хом'як А. П. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. Педагогічний пошук. 2017. № 3. С. 15–17.
6. Єрмакова З. І. Сучасний стан розвиненості комунікативної компетентності викладачів професійно-технічних навчальних закладів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2014. Вип. 4. С. 100–109
7. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи. К. 2014. 346 с.
8. Самойленко Н., Семко Л. Методичні підходи до вивчення інформатики в основній школі. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 7. 2015. С. 76 – 81.
9. Семко Л. Методичні підходи до вивчення інформатики в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти. Наукові інновації та передові технології. № 4. 2024. С. 1128–1137.
10. Добротвор О. В. Комунікативна компетентність як предмет наукового дослідження. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 3. С. 56–62.
11. Дмитренко К.А. Сутність професійної комунікації у педагогічній освіті. Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7. С. 11–15

References:

1. Abramovych, S. D. (2013). *Movlennieva komunikatsiia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Speech communication: Textbook for university students]. Kyiv: Vydavnychyi dim Dmytra Buraho. [in Ukrainian].
2. Bilavych, H. V., Bahrii, M. A., Hrechanyk, N. Yu., & Hnatyshyn, S. I. (2022). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity* [Formation of communicative competence of higher education students]. *Medychna osvita*,(4),77-81.[in Ukr].
3. Pometun, O. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv. [in Ukrainian].
4. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Teoriia, praktyka, dosvid: metodychnyi posibnyk* [Interactive learning technologies: Theory, practice, experience: Methodical manual]. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Klish, P. A., & Khom'iak, A. P. (2017). *Komunikatyvni vminnia y navychky yak vazhlyva skladova profesionalizmu pedahoha* [Communicative skills and abilities as an important component of teacher's professionalism]. *Pedahohichnyi poshuk*, (3), 15–17. [in Ukrainian].
6. Yermakova, Z. I. (2014). *Suchasnyi stan rozvynenosti komunikatyvnoi kompetentnosti vykladachiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [The current state of communicative competence development of vocational education teachers]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, (4), 100–109. [in Ukrainian].

7. Bibik, N. M., Vashulenko, M. S., & Martynenko, V. O. (2014). *Formuvannia predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoi shkoly* [Formation of subject competencies in primary school students]. Kyiv. [in Ukrainian].

8. Samoilenko, N., & Semko, L. (2015). *Metodychni pidkhody do vyvchennia informatyky v osnovnii shkoli* [Methodical approaches to teaching computer science in basic school]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*, (7), 76–81. [in Ukrainian].

9. Semko, L. (2024). *Metodychni pidkhody do vyvchennia informatyky v 7–9 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Methodical approaches to teaching computer science in grades 7–9 of general secondary education institutions]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*, (4), 1128–1137. [in Ukrainian].

10. Dobrotvor, O. V. (2013). *Komunikatyvna kompetentnist yak predmet naukovoho doslidzhennia* [Communicative competence as a subject of scientific research]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, (3), 56–62. [in Ukrainian].

11. Dmytrenko, K. A. (2012). *Sutnist profesiinoi komunikatsii u pedahohichnii osviti* [The essence of professional communication in pedagogical education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky*, (7), 11–15. [in Ukrainian].

УДК 37.016:94(477)]:327.5(470+571:477)](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1500-1513

Горохівський Петро Іванович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, http://orcid.org/0000-0003-1943-8240

РОСІЙСЬКИЙ ПРОЄКТ «НОВОРОСІЯ» І ВИВЧЕННЯ ЦЬОГО ПОНЯТТЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Анотація. У статті з'ясовано, що проєкт «Новоросія» є однією з із складових ідеології «рашизму», і метою зовнішньої агресивної політики Російської Федерації проти України.

Визначено, що причиною запровадження цього поняття у шкільний курс історії України є здійснення повномасштабної війни РФ проти України, а метою є дати учням чітке розуміння ідеологічних основ зовнішньої політики Російської імперії і сучасної Російської Федерації, вчити їх протистояти ворожій пропаганді, зокрема, спробам підмінювання понять, маніпулювання свідомістю учнів.

Метою статті є з'ясувати суть проєкту «Новоросія», визначити методику формування цього поняття на уроках історії України. З'ясовано, що це поняття є наскрізним і потребує його вивчення починаючи з 8 класу. У підручниках як з історії України, так і всесвітньої історії є багато важливого матеріалу про особливості зовнішньої політики Росії на всіх історичних етапах.

Цей матеріал володіє значним інформаційним і розвивальним потенціалом для здійснення контрпропаганди і може використовуватися у військово-патріотичному вихованні дітей.

Проаналізовано зміст підручників історії України у 8, 10 та 11 класах і з'ясовано, що діючі підручники недостатньо акцентують увагу учнів на суті і проявах зовнішньої політики РФ щодо України, значенні ідеології у протистоянні Росії і України, розв'язанні воєн і воєнних конфліктів проти неї. І лише в курсі історії 11 класу міститься матеріал про війну РФ проти України.

Визначено методи, прийоми, форми та засоби послідовного, систематичного та ефективного формування в школярів чіткого засвоєння даного поняття, що сприятиме здійсненню контрпропаганди, ефективному військово-патріотичному вихованню учнів.

Зазначено значення використання традиційних і нестандартних уроків, з використанням активних та інтерактивних методів. Показано можливості використання на уроках диспутів та різних педагогічних технологій: проєктної, модульної, ігрової та інших, а також позакласних занять для ефективного опанування учнями поняттям «Новоросія».

Запропоновано зробити відповідні зміни у Програмі з історії, у підручниках історії України, де має бути матеріал про суть зовнішньої політики Росії щодо України, більше уваги буде приділено новим поняттям і серед них поняття «Новоросія», розробити навчально-методичну літературу для вчителів історії, яка дасть можливість організовувати розгляд, аналіз і критику російських наративів, які оправдовують агресивну зовнішню політику РФ.

Ключові слова: широкомасштабна агресія Російської Федерації, проєкт «Новоросія», уроки історії, поняття, методика формування понять, підручник, методи, прийоми і засоби навчання історії, контрпропаганда.

Horokhivskyi Petro Ivanovych PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the World History and Methodology Department Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, http: //orcid.org/0000-0003-1943-8240

THE RUSSIAN PROJECT «NOVOROSSIYA» AND THE STUDY OF THIS CONCEPT IN UKRAINIAN HISTORY LESSONS

Abstract. The article reveals that the «Novorossiya» project is one of the key components of the ideology of «rashism» and serves as an instrument of the aggressive foreign policy of the Russian Federation against Ukraine.

It is determined that the inclusion of this concept in the school course of Ukrainian history is conditioned by the full-scale war launched by Russia against Ukraine. The purpose of introducing the topic is to provide students with a clear understanding of the ideological foundations of the foreign policy of both the Russian Empire and the modern Russian Federation, as well as to teach them to resist hostile propaganda, particularly attempts to distort historical concepts and manipulate students' consciousness.

The purpose of the article is to clarify the essence of the Russian project «Novorossiya» and to determine the methodology for teaching this concept in Ukrainian history lessons. It has been established that this concept is cross-cutting and requires systematic study starting from the 8th grade.

Both Ukrainian and world history textbooks contain a significant amount of important material on the peculiarities of Russia's foreign policy at various

historical stages. This material possesses considerable informational and developmental potential for counter-propaganda and can be used in the military-patriotic education of children.

An analysis of Ukrainian history textbooks for grades 8, 10, and 11 has revealed that the existing textbooks do not sufficiently focus students' attention on the essence and manifestations of the Russian Federation's foreign policy toward Ukraine, the role of ideology in the confrontation between Russia and Ukraine, or in the causes and conduct of wars and military conflicts against Ukraine. Only the 11th-grade history course contains material on Russia's war against Ukraine.

Methods, techniques, forms, and means for the consistent, systematic, and effective formation of students' clear understanding of this concept have been identified. Their use contributes to counter-propaganda and effective military-patriotic education.

The article demonstrates the possibilities of using debates and various pedagogical technologies in lessons–project-based, modular, game-based, and others–as well as extracurricular activities, for the effective mastery by students of the concept of the «Novorossiya» project.

It is proposed to make appropriate changes to the History Curriculum and Ukrainian history textbooks, which should include material on the essence of Russia's foreign policy toward Ukraine, with greater attention given to new concepts, including the concept of «Novorossiya» project. It is also recommended to develop instructional and methodological literature for history teachers, enabling them to organize the study, analysis, and critique of Russian narratives that justify the aggressive foreign policy of the Russian Federation.

Keywords: large-scale aggression of the Russian Federation, «Novorossiya» project, history lessons, concept, methodology of concept formation, textbook, methods, techniques and means of teaching history, counter-propaganda.

Постановка проблеми. Війна, яку Росія розв'язала проти України у 2014 році¸ а у 2022 році перетворила у широкомасштабну, була проявом її агресивної зовнішньої політики, яка тривала століттями. Якщо воєнні дії проти України велися лише в окремі періоди, то інформаційна війна велася постійно. І метою її завжди було прагнення зруйнувати українську ідентичність, культуру, мову і національну пам'ять.

Після приходу до влади в Росії В. Путіна і його однодумців розпочалася активна ідеологічна підготовка до війни проти України. З метою ідеологічного впливу на свідомість населення України, російські ідеологи почали розробляти і нав'язувати різні псевдоісторичні конструкти

для обґрунтування своїх реваншистських устремлінь. Зокрема, політтехнологічний конструкт «руского міра», «проєкт «Новоросія», «проєкт ЄвразЕС», концепт «єдіного народа» тощо.

У інформаційній війні Росії історичні фальсифікації відіграють значну роль. Однією з таких є ідеологема «Новоросія». Її історичні витоки тягнуться ще з XVIII ст., коли на українських землях після російсько-турецьких воєн Російська імперія почала здійснювати політику колонізації та асиміляції. Вона була актуалізована і активізована у 2014 році як спроба виправдати окупацію Півдня і Сходу України.

В умовах сучасної російсько-української війни важливо, щоб українська шкільна історична освіта не лише інформувала учнів про ці явища, а й формувала їх стійкість до фейкових ворожих історичних наративів. Для протистояння агресивній антиукраїнській пропаганді МОН України розробило цілий ряд заходів, зокрема було запроваджено вивчення ряду нових понять, проте серед них зовсім не згадується поняття «проєкт «Новоросія».

Актуальність вивчення цього питання на уроках історії полягає у тому, що нині відчутна відсутність системних методичних рекомендацій з боку державних інституцій. Також має місце відсутність належних методичних розробок для практичного використання вчителями на уроках. Разом з тим розуміння антиукраїнської сутності «проєкту «Новоросія» сприяє формуванню в учнів національної ідентичності, громадянської свідомості та стійкості до ворожих інформаційних впливів.

Тому звернення до проблематики «Новоросії» у шкільному курсі історії України є не лише дидактично виправданим, але й суспільно необхідним. Його практична реалізація потребує створення нових методичних інструментів, які допоможуть учням глибше усвідомити як минуле, так і сучасні виклики, що постали перед українською державністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі російського «проєкту «Новоросія» присвятили свої численні дослідження вітчизняні науковці. Дослідники розглядали передумови виникнення концепту, його історичні витоки, ідеологічну еволюцію, а також конкретні політичні, військові та інформаційні спроби реалізувати цей проєкт.

Багато українських істориків, серед яких С. Громенко, В. Єрмоленко, О. Ілюк, В. Мараєв, К. Галушко, І. Гоменюк, С. Кульчицький, Ф. Турченко, Ю. Шаповал та ін., з метою спростування російської пропаганди, почали вивчати її витоки, особливості і напрямки [7].

Спроби реалізації «Новоросії» в політичному та військовому контексті аналізували у своїх працях В. Горбулін, О. Литвин, В. Кіпіані та ін. О. Іванова, Т. Семенюк, Л. Залізняк та ін. досліджують роль російських

медіа, пропаганди, історичних фальсифікацій і міфів, спрямованих на легітимацію «Новоросії» в очах місцевого населення. Серед досліджень слід виділити праці Д. Казанського і М. Воротинцева [6], В. Склокіна [11], праці Ф. Турченка [12–13], О. Янковського та О. Бадюка [14] та ін. Розвінчували витоки міфу про «Новоросію» і намагання Росії його реалізувати провідні науковці В. Брехуненко [1] і С. Палій [8], автори праці «Ре-візія історії: Російська історична пропаганда та Україна» [10].

Проте відсутні дослідження методики вивчення цієї теми на уроках історії України у навчально-методичній літературі. Тому існує потреба комплексного підходу вивчення цієї проблеми у закладах середньої освіти з урахуванням історичної ретроспекції та глобального геополітичного контексту.

Метою статті є обґрунтувати необхідність критичного вивчення поняття «проєкт «Новоросія» у шкільному курсі історії України як засобу протидії ворожим міфам і пропаганді, розвитку критичного мислення учнів і формування у них національної свідомості.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку українського суспільства і далі актуальним залишається не лише передавання учням знань з історії, а й формування у них критичного мислення, формування готовності протистояти інформаційним маніпуляціям та ворожій пропаганді. Особливо актуальним це завдання є в умовах широкомасштабної війни Росії проти України, оскільки агресор намагається використовувати деструктивні концепти для легітимації своєї експансії та впливу на суспільну свідомість українського населення. Серед них такі поняття, як «рускій мір», «проєкт «Новоросія», концепт «єдіний народ» та інші.

Вивчення на уроках історії цих понять – це не лише повідомлення учням сучасних ворожих ідеологічних конструктів, але й важливий елемент формування їх інформаційної стійкості. У цьому випадку освітній процес виконує функцію контрпропаганди, сприяючи формуванню свідомого, критично мислячого громадянина, здатного відрізняти маніпулятивні наративи від об'єктивних історичних фактів.

Після початку широкомасштабного вторгнення Росії МОН України впровадило у навчання історії ряд важливих і суттєвих понять. Проте вже на 2025–2026 н.р. актуальними залишило два – «рускій мір» і «рашизм» [9].

Не знайшли відображення всі нові поняття і у підручниках історії України для 8 і 11 класів [2].

Разом з тим, вивчення поняття «проєкт «Новоросія» у шкільному курсі історії сприяє усвідомленню реалій гібридної війни та територіальних претензій Росії, показу механізмів створення російськими пропагандистами «фейкових» історичних наративів для легітимації окупації, дає змогу

організувати ефективну освітню контрпропаганду, розвивати в учнів критичне мислення та інформаційну гігієну серед учнів, що є важливим фактором вироблення стійкості до впливу дезінформації.

Тому Міністерство Освіти і Науки України повинно включити це поняття у перелік обов'язкових для вивчення на уроках історії.

Значну допомогу учителям можуть надати педагогічні університети, які здійснюють їх перепідготовку. Для прикладу, на історичному факультеті Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини два роки поспіль для вчителів історії читається курс «Радянські і російські міфи в шкільному курсі історії України», метою і завданнями лекцій є розглянути найважливіші імперські наративи, які ще зберігаються у шкільних курсах історії України; ознайомити вчителів-слухачів із сучасним трактуванням подій і процесів давньої історії країни; показати роль міфотворчості Росії у її антиукраїнській інформаційній війні на сучасному етапі; ознайомити з основними напрямками, методами, прийомами і засобами контрпропаганди на уроках історії [3].

Серед пропонованих лекцій важливими є такі:

– «Імперська анексія Причорномор'я чи «освоєння»: справжній зміст та старі висновки».

– «Проєкт «Новоросія»: політика царського уряду щодо південно-українського регіону (XVIII – початок XX ст.)».

– «Історичні наративи як основний компонент інформаційної війни Росії проти України на сучасному етапі».

– «Контрпропаганда на уроках історії» [3, С. 9].

Але й вчителі самі повинні усвідомити значення цього поняття у навчанні історії і організовувати роботу з ним на уроках і у позакласній роботі. Вони повинні детально вивчити суть «проєкту «Новоросія»: історію його появи у XVIII ст., оформлення у концепцію за роки правління В. Путіна і спроби його реалізації на початку російсько-української війни у 2014–2015 рр.; детально переглянути діючу Програму з історії України для 5–11 класів і визначити, у яких розділах курсу можна вводити роботу з цим поняттям; намітити методичні можливості роботи з ним у 8 і 11-у класах; використовуючи найбільш ефективні методи, прийоми, технології, засоби і форми навчання, розробити детальні план-конспекти уроків з формування поняття «проєкт «Новоросія». У 8 класі роботу з поняттям можна організувати на уроках розділу V «Україна та ранньомодерні імперії XVIII ст.». Саме тут доцільно вводити поняття «проєкт «Новоросія» – як частину імперської політики Росії щодо українських земель, у першу чергу Півдня України після ліквідації у 1775 р. Запорозької Січі та приєднання Причорномор'я після переможних воєн з Османською імперією.

Оскільки має місце перенасичення інформації про події 70–90-х рр. XVIII ст., учитель під час розгляду питання «Південь України.

Колонізаторська політика Російської імперії» (§ 33 п. 8 підручника А. А. Галімова, О. В. Гісема та ін.) може сам звернути увагу учнів на адміністративно-територіальні зміни, зокрема, про появу Новоросійської губернії, показати її межі на настінній карті і пояснити, що термін «Новоросія» мав адміністративно-пропагандистський характер і підкреслював «освоєння» нібито «нічийних» земель, які фактично здавна були українськими і заселеними запорожцями [4, С. 246–247].

Потім, використовуючи метод «історичної аналогії», пояснити, як цей термін використала російська пропаганда у 2014–2015 рр. для виправдання агресії проти України.

Під час підведення підсумків вивченого, учитель акцентує на тому, що проєкт «Новоросія» – це ідеологічна концепція, створена Російською імперією у XVIII ст., але спеціально відроджена в сучасній російській пропаганді для обґрунтування територіальних претензій до Півдня і Сходу України.

Таким чином, учитель може донести до учнів значення причинно-наслідкових зв'язків у історії і суть та прояви зовнішньої політики Росії щодо України на протязі століть.

Завершується опанування суті і призначення поняття «проєкт «Новоросія» в курсі історії України в 11 класі. У розділі VI «Європейський вибір України.

Російсько-українська війна» підручника О. В. Гісема, А. А. Галімова та ін. є § 30 «Початок війни Росії проти України [5, С. 223–231]. На основі матеріалу двох перших пунктів параграфа учитель може організувати вивчення цього поняття. Воно спрямоване не лише на поглиблення знань учнів з історії, а й на розвиток їх критичного мислення, медіаграмотності, громадянської позиції у контексті триваючої агресії Росії проти України.

Він може опиратися на достатній рівень історичних знань старшокласників (з 8–10 класів), який дає їм можливість розуміти історичні витоки імперських проектів, ідеологічну спадкоємність між російським колоніалізмом XVIII–XIX ст. та сучасною широкомасштабною війною проти України, зв'язок історичних міфів і політичних маніпуляцій російських ідеологів.

В умовах збільшення часу на години для історії в профільній школі, учитель може розширити навчальний історичний матеріал на роботу з імперськими ідеологічними наративами Росії, керівництво якої використовувало для підготовки і початку воєнної агресії проти України. Учитель має запланувати цілі навчального заняття, зокрема, розкрити

історичне походження терміну «Новоросія» як імперського конструкту і показати, як це поняття було використане у 2014–2015 рр. для виправдання агресії проти України. Серед розвивальних цілей може бути завдання формувати в учнів уміння аналізувати ворожі пропагандистські тексти, карти, офіційні документи, розвивати навички фактчекінгу та порівняльного аналізу джерел, формувати критичне мислення.

Виховні цілі передбачають виховання національної гідності учнів, почуття історичної відповідальності, формування активної громадянської позиції і готовності до захисту держави.

На етапі мотивації теми уроку учитель може продемонструвати фрагмент карти з російських засобів масової інформації за 2014 р., на якій позначена «Новоросія» (від Харкова до Одеси) і поставить запитання:

1. Чому російська пропаганда вирішила використати старі імперські назви?

2. Як Росія перетворила історичні терміни на інструмент сучасної війни?

Під час етапу актуалізації історичних знань учитель пропонує учням пригадати з курсу історії України за 8 клас:

1. Коли і навіщо Російська імперія створила адміністративну одиницю «Новоросія»;

2. Як ліквідація Запорозької Січі й колонізація Півдня України стали частиною імперського проекту.

3. Які ідеї Росії XVIII ст. повторюються у сучасній її пропаганді. Учні мають назвати «рускій мір», «освоєння звільнених земель», «Новоросія» тощо.

Під час вивчення першого питання може бути організована робота учнів з історичними джерелами.

Одна група учнів опрацьовує Укази Катерини ІІ, документи про заселення «Новоросійського краю» і має з'ясувати колоніальні мотиви Росії («освоєння незаселених земель», «навернення місцевого населення у піддані імперії» тощо).

Друга група опрацьовує політичні заяви керівництва РФ, цитати з виступів російських чиновників у 2014 р., «декларацію Новоросії» тощо і має визначити, які аргументи й символи взяті з імперського минулого Росії.

Третя група опрацьовує українські офіційні документи: фрагменти звернень Президента України П. Порошенка, керівників ВР, РНБО, фрагменти міжнародних резолюцій і готує відповідь на питання: як Україна та світ відповіли на міф про «Новоросію»?

Після обговорення роботи груп учитель робить висновок, що у XXI ст. термін «Новоросія» був відновлений Росією для легітимізації окупації

частини України і метою цього проєкту було заперечення української ідентичності і права на державність.

Або учні за завданням учителя можуть створити «дерево причин і наслідків» російської агресії: причини появи проєкту, форми реалізації, його наслідки.

Учитель коротко повідомляє про закриття цього проєкту сепаратистами ДНР і ЛНР та їх кремлівськими кураторами у березні 2015 року.

В умовах дефіциту часу на уроці учитель може на етапі актуалізації опорних знань обмежитися короткою бесідою про історію колонізації Півдня України у XVIII ст., створення у XXI ст. проєкту «Новоросія» і спроби його реалізувати у 2014–2015 рр.

Програма з історії України пропонує теми для написання есе. Але учитель може запропонувати учням ще такі та подібні теми:

1. «Історія, яку в нас намагаються вкрасти».
2. «Міф, який став зброєю».
3. «Як імперії переписують карти».
4. «Минуле як зброя: чому історія не може бути нейтральною».
5. «Чому проєкт «Новоросія» не має майбутнього».
6. «Мій урок історії після 2014 року».
7. «Проєкт «Новоросія»: історія міфу і сучасна загроза».

Великий методичний потенціал мають можливі теми проєктів, які можуть виконувати учні:

1. Ліквідація Запорозької Січі та колонізація Півдня України.
2. Новоросія XVIII століття: адміністративний проект Російської імперії.
3. Карта Новоросійської губернії XVIII століття: історичні мапи та порівняння з сучасними межами України.
4. Етапи реалізації колоніальної політики Російської імперії в Україні: причини та наслідки.
5. Від імперії до сучасної пропаганди: відродження терміну «Новоросія» у XXI столітті.
6. «Проєкт «Новоросія» 2014–2015: аналіз політичних заяв і медіа РФ.
7. Інформаційна війна проти України: роль історичних міфів.
8. Міфи і факти: що таке «Новоросія» сьогодні у тлумаченні російських ієологів?
9. Реакція України та світу на спроби реалізувати «проєкт «Новоросія».
10. Як кремлівські пропагандисти використовують «проєкт «Новоросія».

11. Фейкові карти та тексти: розпізнавання маніпуляцій російської пропаганди.

12. Історичний міф як інструмент психологічної війни.

13. Сучасні соціальні мережі і «проєкт «Новоросія»: аналіз постів та повідомлень.

14. Південь України: історія козацької спадщини проти міфу «Новоросія».

15. Українська ідентичність у Південних областях України: від історії до сьогодення.

16. Як учні можуть протистояти історичним міфам у медіа».

Проте розтягнуте у часі вивчення поняття «проєкт «Новоросія» не сприяє чіткому його засвоєнню у 8–11 класах із-за згадування про нього всього два рази на відповідних уроках. Тому більш ефективним буде використання факультативних курсів або курсів за вибором у системі допрофільного навчання.

Зрозуміло, вони мають бути присвячені висвітленню розгляду питань, пов'язаних з контрпропагандистською роботою на уроках історії і в позакласний час з метою формування в учнів критичного мислення, розвитку вміння аналізувати історичні факти та пропагандистські інтерпретації, виробити в них навички протидії ворожим маніпуляціям та дезінформації, а також сприяти формуванню національної ідентичності та громадянської свідомості.

Ось орієнтовний план факультативного курсу для учнів 10–11 класів «Міфи і пропагандистські наративи Росії», у якому, поряд з концептом «проєкт «Новоросія», розглядаються інші міфи і наративи російської пропаганди:

1. Вступ до проблематики: Що таке пропаганда і маніпуляція? Російська пропаганда.

Цілі, методи та інструменти російської інфор-маційної війни проти України. Історичні приклади та сучасні виклики.

2. Історичні міфи Росії: Міф «Русь – єдина»: намагання присвоїти історичну спадщину Київської Руси-України.

3. Імперські проєкти: концепція «Третій Рим» (Москва є спадкоємницею Візантії).

4. Реалізація міфу про «собіраніє земель рускіх».

5. Ідеї «старшого брата», «єдиного народу» у російській антиукраїнській політиці; міф про «добровільне приєднання» України до Росії у 1654 р.

6. Концепт «руского міра» (історія виникнення, шляхи і способи реалізації: мова, культура, освіта, церква).

7. Проєкт «Новоросія»: історичне підґрунтя поняття. Походження терміну в XVIII ст. у Російській імперії; політика колонізації та асиміляції українських земель; використання поняття у різні історичні періоди.

8. Проєкт «Новоросія» у XXI ст. Використання його російською пропагандою напередодні і після 2014 р.

9. «Велика Вітчизняна війна» як інструмент маніпуляції.

Переписування історії Другої світової війни. Створення культу «побєдобєсія».

10. Міф про «визволення» народів Східної Європи.

Історичне підґрунтя міфу. Основні елементи міфу. Реальність після «визволення». Маніпуляції Росії щодо країн Східної Європи.

11. Міфотворчість радянського періоду.

КДБ і боротьба з інакодумством, спецслужби і пропаганда. Радянські технології впливу усередині держави і на міжнародній арені.

12. Сучасні пропагандистські наративи Росії.

«Антифашистська» риторика як прикриття агресії проти пострадянських держав. Міф «громадянської війни в Україні». Спроби дискредитації української державності та європейського вибору.

13. Поняття «рашизм»: походження, ідеологічна, політична, культурно-історична та релігійно-міфологічна складові. Прояви складових цього поняття у зовнішній політиці Росії.

14. Міфологізація історії як інструмент агресії.

Використання і перекручення російською пропагандою історичних понять. Небезпека маніпуляції історією для молоді. Спростування міфів Росії засобами наукової історії.

15. Шкільний курс історії України і здійснення контрпропаганди.

Мета і місце контрпропаганди в історичній освіті. Її актуальність в сучасних умовах.

16. Шляхи і способи протистояння ворожій пропаганді і маніпуляціям.

Інструменти медіаграмотності. Перевірка джерел. Аналіз документів, карт і пропагандистських матеріалів Розпізнавання фейків у соціальних мережах. Вміння бачити маніпулятивний характер історико-культурних термінів у минулому й сьогодні.

17. Підведення підсумків. Можливе проведення конференції «Російські міфи і наративи. Шляхи протидії російській пропаганді». Або презентація учнівських міні-проєктів.

Висновки. Таким чином поняття «проєкт «Новоросія», корені якого були закладені ще у XVIII ст., у поєднанні з іншими міфами та наративами, російська пропаганда використовує для виправдання агресії проти України і анексії окремих територій.

Викладання цієї теми на уроках історії сприяє формуванню у школярів критичного мислення, медіаграмотності та національної свідомості, дозволяє розвивати у молоді стійкість до дезінформації, вчить відрізняти історичні факти від ворожих політичних міфів і маніпуляцій.

Вміщений у статті матеріал, не вичерпує проблеми даного дослідження. Перспективним є розробка методичних рекомендацій для вчителів історії, навчально-методичних комплексів, факультативних програм і курсів за вибором, що інтегрують історичний аналіз і медіаграмотність.

Література:

1. Брехуненко В. Концепція «Новоросії» на тлі ранньомодерних експансіоністських доктрин Московії та просторових уявлень українських еліт. *Грані* : науково-теоретичний альманах. 2024. № 27 (1). С. 17–22.

2. Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. Київ: HREC PRESS, 2022. 260 с. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/Navch.progr.2022. WH.HU.6-11.pdf

3. Горохівський П.І. Радянські і російські міфи в шкільному курсі історії України: Курс лекцій: Навчальний посібник для вчителів історії. Умань: ВПЦ «Візаві», 2024. 153с.

4. Історія України: підруч. для 8 класу закл. загал. серед. освіти / [А.А. Галімов, О.В. Гісем, О.О. Мартинюк, О.М. Сирцова]. Харків: Вид-во «Ранок», 2025. 272 с.: іл. URL: https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/8-klas-istoria-ukr-galimov-2025.pdf.

5. Історія України (профільний рівень) : підруч. для 11 кл. закл. загал. серед. освіти / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк, О. М. Сирцова, А. А. Галімов. Харків: Вид-во «Ранок», 2024. 320 с.: іл.

6. Казанський Д., Воротинцева М. Як Україна втрачала Донбас. Київ: Чорна гора, 2020. 326 с.

7. Павлюк Ю.Р. Дискурс «Новоросії» в російській пропаганді часів повномасштабної російсько-української війни. URL: https://er.ucu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/30a2e43e-3817-4563-99ef-505abb1d4727/content

8. Палій О. Хто і навіщо видумав «Новоросію»? Історична правда про казку Кремля. ТСН. 04.03.2023. URL: http://www.youtube.com/watch?v=wghZohNok2M

9. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/16828-25 від 13 серпня 2025 р. https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi.

10. Ре-візія історії: Російська історична пропаганда та Україна / за ред. В. Єрмоленка. Київ: ПП «Фірма «Гранмна», 2019. 126 с.

11. Склокін В. Російська імперія і Слобідська Україна у другій половині XVIII ст.: просвічений абсолютизм, імперська інтеграція, локальне суспільство. Львів: Видавництво УКУ, 2019. 268 с.

12. Турченко Ф. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна. Київ: Інститут історії України НАН України, 2015. 248 с.

13. Турченко Ф. Проект «Новоросія» 1764–2014 рр. Ювілей на крові. Запоріжжя: ПП «Тандем-У», 2014. 312 с.

14. Янковський О., Бадюк О. Федеральний округ «Новоросія» на окупованих територіях: для чого це Кремлю і яких наслідків чекати URL: https://www.radiosvoboda.org/a/novyny-pryazovya-novorosiya-okupovani-zeml i-ukrayiny-peremovyny/32989432.html

References:

1. Brekhunenko, V. (2024). Kontseptsiya «Novorosiyi» na tli rann′omodernists′kykh ekspansionists′kykh doktryn Moskoviyi ta prostorovykh uyavlen′ ukrayins′kykh elit [The concept of "Novorossiya" against the background of early modern expansionist doctrines of Muscovy and spatial ideas of Ukrainian elites]. *Hrani* : naukovo-teoretychnyy al′manakh. № 27 (1). 17–22 [in Ukrainian].

2. Vsesvitnya istoriya. Istoriya Ukrayiny. (Intehrovanyy kurs). 6 klas. Vsesvitnya istoriya. 7–9 klasy. Istoriya Ukrayiny. 7–9 klasy. Vsesvitnya istoriya. 10–11 klasy. Istoriya Ukrayiny. 10–11 klasy (2022). Navchal′ni prohramy dlya zakladiv zahal′noyi seredn′oyi osvity [World History. History of Ukraine. (Integrated course). Grade 6. World History. Grades 7–9. History of Ukraine. Grades 7–9. World History. Grades 10–11. History of Ukraine. Grades 10–11. Curriculum for general secondary education institutions]. Kyyiv: HREC PRESS, 260 [in Ukrainian].

3. Horokhivs′kyy, P.I. (2024). Radyans′ki i rosiys′ki mify v shkil′nomu kursi istoriyi Ukrayiny [Soviet and Russian myths in the school course of Ukrainian history: Course of lectures: Textbook for history teachers]: Kurs lektsiy: Navchal′nyy posibnyk dlya vchyteliv istoriyi. Uman′: VPTS «Vizavi», 153 [in Ukrainian].

4. Istoriya Ukrayiny: pidruch. dlya 8 klasu zakl. zahal. sered. osvity (2025). [History of Ukraine: textbook for the 8th grade of general secondary education]/ [A.A. Halimov, O.V. Hisem, O.O. Martynyuk, O.M. Syrtsova]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 272 URL: https://files.pidruchnyk.com.ua/uploads/book/8-klas-istoria-ukr-galimov-2025.pdf [in Ukrainian].

5. Istoriya Ukrayiny (profil′nyy riven′) : pidruch. dlya 11 kl. zakl. zahal. sered. osvity (2024). [History of Ukraine (profile level): textbook for 11th grade of general secondary education] / O. V. Hisem, O. O. Martynyuk, O. M. Syrtsova, A. A. Halimov. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok», 320: il. [in Ukrainian].

6. Kazans′kyy, D., Vorotyntseva, M. (2020). Yak Ukrayina vtrachala Donbas [How Ukraine lost Donbas]. Kyyiv: Chorna hora, 326 [in Ukrainian].

7. Pavlyuk, YU.R. (2025). Dyskurs «Novorosiyi» v rosiys′kiy propahandi chasiv povnomasshtabnoyi rosiys′ko-ukrayins′koyi viyny [The discourse of «Novorossiya» in Russian propaganda during the full-scale Russian-Ukrainian war]. URL: https://er.ucu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/30a2e43e-3817-4563-99ef-505abb1d4727/content [in Ukrainian].

8. Paliy, O. (2023). Khto i navishcho vydumav «Novorosiyu»? Istorychna pravda pro kazku Kremlya [Who and why invented "Novorossiya"? Historical truth about the Kremlin's fairy tale]. TSN.·URL: http://www.youtube.com/watch?v=wghZohNok2M [in Ukrainian].

9. Pro instruktyvno-metodychni rekomendatsiyi shchodo vykladannya navchal′nykh predmetiv / intehrovanykh kursiv u zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity u 2025/2026 navchal′nomu rotsi (2025) [On instructional and methodological recommendations for teaching subjects / integrated courses in general secondary education institutions in the 2025/2026

academic year. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/16828-25 dated August 13, 2025]. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny № 1/16828-25 vid 13 serpnya 2025 [in Ukrainian].

10. Re viziya istoriyi: Rosiys′ka istorychna propahanda ta Ukrayina (2019). [Revision of history: Russian historical propaganda and Ukraine] / za red. V. Yermolenka. Kyyiv: PP «Firma «Hranmna», 126 [in Ukrainian].

11. Sklokin, V. (2019). Rosiys′ka imperiya i Slobids′ka Ukrayina u druhiy polovyni XVIII st.: prosvichenyy absolyutyzm, impers′ka intehratsiya, lokal′ne suspil′stvo [The Russian Empire and Slobodsk Ukraine in the second half of the 18th century: enlightened absolutism, imperial integration, local society]. L′viv: Vydavnytstvo UKU, 268 [in Ukrainian].

12. Turchenko, F. (2015). Proekt «Novorosiya» i novitnya rosiys′ko-ukrayins′ka viyna [The Novorossiya Project and the Modern Russian-Ukrainian War]. Kyyiv: Instytut istoriyi Ukrayiny NAN Ukrayiny, 248 [in Ukrainian].

13. Turchenko, F. (2014). Proekt «Novorosiya» 1764–2014 rr. Yuviley na krovi [The Novorossiya Project 1764–2014. Anniversary in Blood]. Zaporizhzhya: PP «Tandem-U», 312 [in Ukrainian].

14. Yankovs′kyy, O., Badyuk, O. (2024). Federal′nyy okruh «Novorosiya» na okupovanykh terytoriyakh: dlya choho tse Kremlyu i yakykh naslidkiv chekaty [Federal District «Novorossiya» in the occupied territories: why is it for the Kremlin and what consequences to expect] [in Ukrainian].

УДК 378.016:371

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1514-1525

Грех Антон Романович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, http://orcid.org/0009-0008-9362-7764

МОДЕЛЮВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ІНТЕГРАТИВНОГО НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

Анотація. У статті обґрунтовано педагогічну модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки. Наголошено, що вчитель інформатики у сучасній школі має не лише опановувати програмування та алгоритмізацію, а й формувати в учнів візуально-інформаційну культуру, уміння сприймати, аналізувати й створювати графічні образи. Визначено ключові проблеми підготовки: недостатнє урахування міждисциплінарної природи комп'ютерної графіки у програмах закладів вищої освіти, нестача методичного забезпечення для інтегрованих занять, обмежені можливості педагогічної практики, а також невідповідність наявних ресурсів сучасним вимогам цифровізації та 3D-технологій. Запропонована модель підготовки має три взаємопов'язані блоки: цільовий (формування професійних компетентностей, готовності до інтегративного навчання, розвитку алгоритмічного, інформаційного й дослідницького мислення), змістовий (поєднання математичних, природничих та мистецьких основ графіки з алгоритмізацією та програмуванням) і процесуальний (використання активних методів навчання, цифрових освітніх ресурсів, міждисциплінарних занять, педагогічної практики). Методологічну основу моделі становлять системний, інтегративний, компетентнісний і праксеологічний підходи, що забезпечують поєднання теоретичної та практичної складових підготовки. Окреслено компоненти готовності майбутніх учителів: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний і рефлексивний, за якими виокремлюються три рівні — високий, середній і низький. Доведено, що реалізація моделі сприятиме формуванню багатокомпонентних компетентностей (алгоритмічної, математичної, інформаційної, художньо-естетичної), розвитку критичного, обчислювального та візуально-образного мислення, а також підвищенню конкурентоспроможності майбутніх учителів інформатики на ринку праці. Зроблено висновок, що інтегративна підготовка до викладання комп'ютерної графіки

є ключовою умовою ефективного формування цифрової та візуальної культури школярів у сучасному освітньому середовищі.

Ключові слова: підготовка вчителя інформатики, комп'ютерна графіка, інтегративне навчання, професійна компетентність, цифрова освіта, педагогічна модель, компоненти.

Hrekh Anton Romanovich Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, http://orcid.org/0009-0008-9362-7764

MODELING THE TRAINING OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR INTEGRATIVE TEACHING OF COMPUTER GRAPHICS

Abstract. The article substantiates a pedagogical model for the training of future computer science teachers to integrative teaching of computer graphics. It is emphasized that the teacher of informatics in modern school should not only teach programming or algorithmization but also form students' visual and informational culture, develop their ability to perceive, analyze, and create graphic images. These tasks are especially important under the conditions of competence-based education, where the emphasis is placed not on the volume of knowledge but on skills and readiness to apply them in practice. The article identifies the problems of teacher training: insufficient consideration of the integrative nature of computer graphics in curricula, the lack of methodological support for integrated lessons, the limited opportunities during pedagogical practice, and the mismatch of available resources with the requirements of 3D technologies, virtual and augmented reality, and cloud visualization services. The proposed pedagogical model includes three interconnected blocks: target, content, and procedural. The target block is aimed at the formation of professional competences and readiness for integrative teaching. The content block combines mathematical, natural science, and artistic foundations of graphics with informatics and programming. The procedural block determines forms and methods of realization of the model: project-based learning, case methods, research tasks, the use of digital educational resources and interactive technologies, as well as pedagogical practice. Methodological basis of the model consists of systemic, integrative, competence-based, and praxeological approaches, which provide the unity of theoretical preparation and practical readiness. Components for assessing readiness (cognitive, motivational, operational, and reflective) and three levels of its formation (high, medium, low) are defined. It is concluded that the implementation of the model promotes the

formation of multi-component professional competences, the development of critical, computational, and visual thinking, and the growth of competitiveness of future computer science teachers in the labor market.

Keywords: computer science teacher training, computer graphics, integrative learning, professional competence, digital education, pedagogical model, components

Постановка проблеми. У науковій літературі неодноразово наголошувалося, що вчитель інформатики є ключовою фігурою цифрової трансформації школи: він має бути готовим не тільки навчати, а й формувати в учнів візуально-інформаційну культуру, розвивати здатність сприймати, аналізувати й створювати графічні образи. Ці завдання особливо важливі в умовах переходу до компетентнісного навчання, де акцент робиться не на обсязі знань, а на сформованих уміннях і готовності застосовувати їх у практичній діяльності.

Водночас, існує низка проблем. По-перше, у багатьох закладах вищої освіти, де готують вчителя інформатики, навчальні програми з інформатики недостатньо враховано інтегративний характер комп'ютерної графіки, обмежуючись суто технічним опрацюванням графічних редакторів. По-друге, бракує методичного забезпечення, яке б дозволяло організовувати інтегровані заняття на стику інформатики, математики та мистецтва. По-третє, педагогічна практика майбутніх учителів інформатики не завжди передбачає комплекс спеціально розроблених завдань із навчання комп'ютерної графіки. По-четверте, наявні навчальні ресурси не завжди відповідають сучасним вимогам, адже потребують оновлення з урахуванням 3D-технологій, віртуальної та доповненої реальності, хмарних сервісів для візуалізації даних.

У зв'язку з цим постає завдання розроблення педагогічної моделі підготовки майбутнього вчителя інформатики, яка забезпечувала б не лише засвоєння технічних інструментів комп'ютерної графіки, а й інтеграцію знань з різних навчальних предметів, формування системного бачення, розвиток дослідницьких умінь та готовності організовувати творчо-практичну діяльність учнів. Така модель містить цільові орієнтири (сформованість професійних компетентностей), змістові складові (поєднання математичних, природничих і мистецьких основ графіки), процесуальні елементи (активні методи навчання, використання цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних технологій) та механізми оцінювання рівня готовності.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя інформатики до викладання комп'ютерної графіки має бути спрямована на формування

комплексу компетентностей: алгоритмічної, математичної, художньо-естетичної, інформаційної, цифрової. Формування готовності майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки є нагальною педагогічною проблемою. Її розв'язання сприятиме підвищенню якості професійної освіти, створенню умов для розвитку в учнів сучасної візуальної та цифрової культури, формуванню у них ключових компетентностей, необхідних для життя і роботи у високотехнологічному інформаційному суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблематика інтегративного навчання є надзвичайно актуальною в умовах цифровізації освіти та підготовки майбутніх учителів інформатики. Сучасні дослідження демонструють тенденцію до поєднання міждисциплінарних знань, цифрових технологій і педагогічних стратегій, що забезпечує цілісну професійну підготовку.

Доцільність інтегрованого навчання обґрунтовує О. Ковтун [1]. Поєднання мовного і фахового компонентів, використання англомовних ресурсів і професійної термінології доводить ефективність інтеграції у підготовці майбутніх педагогів, що може бути успішно адаптовано у викладанні комп'ютерної графіки. У праці О. Кривонос та Ю. Мінгальової [2] акцентовано на потенціалі інтегрованих занять у сучасній цифровій реальності. Інформатика трактується як базовий предмет для поєднання різних дисциплін, що дозволяє майбутнім учителям опановувати творчий підхід та застосовувати знання в реальних умовах, зокрема у навчанні комп'ютерної графіки.

І. Письменна [3], спираючись на зарубіжний досвід Фінляндії та Німеччини, показує роль інтегрованого навчання для розвитку системного мислення студентів. Авторка підкреслює необхідність побудови міждисциплінарних зв'язків інформатики з іншими предметами, що є перспективним у формуванні методики викладання комп'ютерної графіки у вищій школі. Н. Самойленко та Л. Семко [4] досліджували види і функції міжпредметних зв'язків у навчанні інформатики. Автори висновкують, що інтеграція знань забезпечує системність та практичну орієнтацію освіти. У контексті викладання комп'ютерної графіки це означає необхідність поєднання з математикою, фізикою та мистецтвом, що сприяє комплексному розвитку студентів.

На значущості алгоритмічної підготовки майбутніх учителів інформатики наголошують О. Кушнір та В. Шакотько [5], доводячи, що зміни в методиці навчання програмування є передумовою якісної підготовки учнів. Для комп'ютерної графіки це важливо, оскільки створення графічних моделей неможливе без алгоритмічного мислення. Т. Романенко

[6] аналізує професійну підготовку вчителя інформатики та фізики засобами інформаційно-комунікаційних технологій, підкреслюючи їх значення для інтенсифікації навчання, візуалізації матеріалу та розвитку дослідницьких умінь.

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес безпосередньо стосується комп'ютерної графіки, оскільки передбачає поєднання графічних, математичних і програмних компонентів. Автори С. Яцюк, М. Хомяк, В. Юнчик і Т. Чепрасова [7] акцентують увагу на методиці використання цифрових освітніх ресурсів у підготовці майбутніх учителів інформатики та доводять, що цифрова компетентність є ключовою, а застосування інтерактивних ресурсів і мультимедійних матеріалів значно підвищує якість викладання, зокрема комп'ютерної графіки.

У міжнародному контексті M. Niess [8] наводить результати дослідження магістерського курсу, спрямованого на підготовку вчителів до формування алгоритмічного мислення. Автор показує, що інтеграція технологій вимагає не лише технічних знань, а й методичної готовності поєднувати алгоритмічні, візуальні та творчі завдання, що має безпосереднє значення для викладання комп'ютерної графіки. В Shovkun [9] розглядає підготовку майбутнього вчителя інформатики до роботи в сучасному інформаційно-освітньому середовищі школи, наголошуючи на формуванні вмінь використовувати цифрові інструменти, мережеві сервіси та інтерактивні ресурси. Це створює базу для інтегрованого навчання комп'ютерної графіки, орієнтованого на застосування новітніх технологій у шкільному середовищі .

Проаналізовані дослідження підтверджують, що інтегративний підхід у підготовці майбутнього вчителя інформатики забезпечує розвиток багатокомпонентної професійної компетентності, зокрема алгоритмічної, комунікативної, цифрової та дослідницької. Викладання комп'ютерної графіки у такому форматі має спиратися на міждисциплінарні зв'язки, використання інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових ресурсів та міжнародного досвіду, що дозволяє формувати конкурентоспроможного педагога сучасної школи. Загалом, ця проблема не була предметом спеціального педагогічного дослідження, що зумовило вибір тематики цієї статті.

Мета статті – розроблення педагогічної моделі підготовки майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерна графіка як навчальна дисципліна займає особливе місце у професійній підготовці майбутнього

вчителя інформатики. Вона поєднує математичні основи, знання з інформатики, фізичні закономірності та елементи художньо-естетичної діяльності, відкриваючи широкі можливості для розвитку інтегративного навчання. Викладання графіки вимагає не лише володіння інструментами програмних середовищ, а й уміння бачити за технічними прийомами закономірності побудови візуального образу, розуміти принципи його математичного опису та фізичної візуалізації (світлотінь, колір, перспектива). Саме тому модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до навчання комп'ютерної графіки повинна базуватися на поєднанні кількох методологічних підходів.

Системний підхід передбачає розгляд комп'ютерної графіки як єдності теорії, практики й технологічної реалізації. Майбутній учитель має не лише знати правила побудови графічних зображень і принципи роботи з редакторами, а й розуміти, як інтегрувати цей зміст у навчальний процес, забезпечуючи логічність та послідовність формування знань і вмінь учнів.

Інтегративний підхід є не менш важливим, адже графіка за своєю природою міждисциплінарна. Вона пов'язана з математикою (геометрія, алгебра, аналітичні методи), з фізикою (світло, колір, оптика), з мистецтвом (композиція, пропорція, колористика). Вчитель, який володіє інтегративними методами, здатен будувати заняття, що поєднують наукову та творчу складові, формуючи в учнів системне мислення та комплексне бачення навчального матеріалу.

Компетентнісний підхід спрямовує увагу на кінцевий результат освітнього процесу, а саме на сформовані професійні компетентності майбутнього вчителя. Зокрема, у контексті комп'ютерної графіки це передбачає здатність застосовувати знання та навички у реальних умовах: проектувати завдання з використанням графічних інструментів, організовувати роботу з цифровими зображеннями, добирати адекватні засоби для візуалізації даних у різних освітніх предметах.

Праксеологічний підхід посилює практичну спрямованість підготовки, орієнтуючи її на формування конкретних умінь створення, редагування та аналізу графічних об'єктів. Майбутній учитель має вміти не лише користуватися програмами для створення зображень чи тривимірних моделей, а й інтегрувати ці інструменти у навчальний процес, використовуючи їх як засіб розвитку пізнавальної активності й творчого самовираження школярів.

Таким чином, поєднання системного, інтегративного, компетентнісного та праксеологічного підходів створює надійну методологічну основу моделі підготовки майбутнього вчителя інформатики до викладання комп'ютерної графіки. Це забезпечує не лише ґрунтовність теоретичної

підготовки, а й практичну готовність до реалізації сучасних педагогічних стратегій, спрямованих на формування в учнів цифрової, візуальної та інформаційної культури.

Розроблена модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки передбачає три взаємопов'язані блоки: цільовий, змістовий і процесуальний. Вони утворюють єдину систему, що поєднує стратегічні орієнтири, навчально-методичний зміст та практичні механізми реалізації підготовки студентів.

Цільовий блок визначає основні напрями та завдання професійної освіти, зосереджується на формуванні готовності до інтегративного навчання, що передбачає здатність поєднувати знання з різних галузей у процесі викладання комп'ютерної графіки. У межах цього блоку особлива увага приділяється розвитку алгоритмічної, інформаційної та дослідницької компетентностей, які забезпечують вчителю можливість організовувати пізнавальну діяльність учнів, застосовувати сучасні технології та формувати візуально-графічні навички. Крім того, цільовий блок орієнтує студентів на підготовку до роботи у сучасному цифровому середовищі школи, де навчання дедалі більше базується на мультимедіа, інтерактивних ресурсах і візуалізації навчального матеріалу.

Змістовий блок відображає інтегративний характер комп'ютерної графіки, складовими якого є математичні основи побудови графічних зображень, зокрема геометрія, статистичні методи та системи рівнянь, що формують у студентів уміння застосовувати точні розрахунки для створення зображень і моделей. Не менш важливою є алгоритмізація, програмування та безпосередньо комп'ютерна графіка. Тут майбутні вчителі опановують принципи роботи з графічними редакторами, тривимірними середовищами та програмними засобами для створення анімації й візуалізації даних. Значне місце займають також природничі науки, передусім фізика (закони світла, кольору, оптики), біологія та екологія, що відкривають поле застосування графіки для навчальної візуалізації природних процесів. Завершальною складовою є дидактика та методика інтегративного навчання, яка формує у студентів уміння вибудовувати уроки так, щоб комп'ютерна графіка виступала не ізольованим блоком, а органічно поєднувалася з іншими предметами.

Процесуальний блок визначає форми та методи реалізації моделі у навчальному процесі, зокрема проєктної діяльності та дослідницьких завдань, які забезпечують практичну спрямованість підготовки. Студенти не лише вивчають принципи роботи графічних систем, а й застосовують їх у створенні власних проєктів: від інфографік до тривимірних візуалізацій природних чи соціальних процесів.

Важливе місце належить інтеграції цифрових освітніх ресурсів, спеціалізованих програмних пакетів і симуляторів. Використання таких інструментів, як GeoGebra для візуалізації математичних понять, Blender для тривимірного моделювання, а також інших графічних редакторів, дозволяє студентам набувати реального досвіду застосування сучасних цифрових технологій у навчанні. Особливо актуальними аспектами діяльності є організація міждисциплінарних занять, де комп'ютерна графіка є інструментом поєднання інформатики з фізикою, біологією, мистецтвом, історією. Саме через такі заняття студенти вчаться будувати логічні й змістовні зв'язки між навчальними предметами, роблячи процес навчання більш наочним і мотивувальним для школярів. Не менш значущою складовою процесуального блоку є педагогічна практика, у межах якої майбутні вчителі отримують можливість апробувати власні методичні розробки з використанням комп'ютерної графіки, організовувати інтегративні уроки та аналізувати їх ефективність.

Таким чином, цільовий, змістовий і процесуальний блоки утворюють цілісну модель підготовки майбутнього вчителя інформатики. Вона забезпечує поєднання стратегічних завдань, навчального змісту й педагогічної практики, що разом формують готовність до інтегративного навчання комп'ютерної графіки як ключового інструмента сучасної освіти.

Готовність майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки є комплексним утворенням, що поєднує знання, уміння, мотивацію та рефлексію, необхідні для ефективної організації навчального процесу. Вона проявляється у здатності майбутнього педагога не лише володіти програмними засобами створення графічних зображень, а й інтегрувати їх у навчання інших предметів, розвивати в учнів візуально-інформаційне мислення та забезпечувати міждисциплінарні зв'язки.

Першим важливим компонентом виступає когнітивний, який охоплює систему знань з інформатики, математики та природничих наук. Для викладання комп'ютерної графіки майбутній учитель має володіти базовими математичними уявленнями про геометричні перетворення, пропорції, координатні системи, а також знати фізичні закономірності, що стосуються світла, кольору, тіні, перспективи. Сукупність цих знань забезпечує наукову обґрунтованість і точність навчання, допомагає пояснювати учням не лише «як» працювати з програмою, а й «чому» зображення відтворюється саме так.

Не менш значущим є мотиваційний компонент, адже ефективність інтегративного навчання значною мірою залежить від внутрішньої установки майбутнього вчителя. Усвідомлення значущості комп'ютерної

графіки для професійного зростання й розвитку учнів формує прагнення вдосконалювати власні вміння, опановувати нові технології, активно використовувати графічні інструменти на уроках. Мотиваційний аспект тісно пов'язаний із ціннісним ставленням до інтеграції знань: учитель має розуміти, що комп'ютерна графіка може бути ефективним містком між різними навчальними дисциплінами.

Третім складником є діяльнісний компонент, що визначає здатність застосовувати програмні засоби та цифрові технології для створення графічних об'єктів і візуалізації навчального матеріалу. Йдеться не лише про технічне вміння працювати в середовищах CorelDraw, Photoshop, Blender чи GeoGebra, а й про здатність обирати відповідний інструментарій залежно від освітніх цілей, адаптувати його до вікових особливостей учнів, інтегрувати у виконання проектів, дослідницьких і творчих завдань.

Завершальним елементом є рефлексивний компонент, що виявляється у здатності майбутнього вчителя критично оцінювати власну діяльність, аналізувати результати навчання учнів, визначати ефективність застосованих методів і засобів. Рефлексія сприяє саморозвитку, допомагає коригувати навчальні підходи й спрямовує педагога на пошук нових інтегративних рішень.

Залежно від рівня сформованості зазначених компонентів виділяють три рівні готовності. Високий рівень передбачає системне володіння знаннями й уміннями, здатність творчо інтегрувати комп'ютерну графіку в навчальний процес і застосовувати її для розвитку учнів. Середній рівень характеризується частковою інтеграцією знань, коли студент демонструє певні навички, але ще потребує методичної підтримки й додаткового досвіду для самостійної реалізації інтегративних уроків. Низький рівень виявляється у фрагментарності знань, труднощах з використанням програмних засобів, невпевненості у їх інтеграції в навчальний процес, що вимагає цілеспрямованої роботи з удосконалення підготовки.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки є багаторівневим і багатокомпонентним утворенням. Її оцінювання на основі когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів дозволяє цілісно визначити професійний потенціал студента, виявити його сильні сторони та потреби у подальшому вдосконаленні. Це створює умови для ефективного формування компетентного вчителя, здатного реалізовувати інтегративний підхід у навчанні й відповідати викликам сучасної цифрової освіти. Реалізація розробленої моделі підготовки майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки має комплексний характер і передбачає досягнення низки важливих результатів.

Насамперед вона сприятиме формуванню багатокомпонентних професійних компетентностей, що поєднують алгоритмічні, математичні, інформаційні та художньо-естетичні вміння. Такі компетентності забезпечать здатність майбутнього вчителя ефективно організовувати навчальний процес, у якому комп'ютерна графіка виступає не лише як технічний засіб, а як інтегративний ресурс для поєднання знань з різних навчальних дисциплін. Важливим результатом стане розвиток уміння організовувати інтегроване навчання з опорою на інформаційно-комунікаційні технології. Майбутні вчителі опановуватимуть не лише традиційні графічні редактори, а й сучасні інструменти тривимірного моделювання, онлайн-платформи для створення інфографіки та мультимедійних продуктів. Це дає змогу підвищувати мотивацію учнів до навчання, урізноманітнювати освітній процес і забезпечувати практичне застосування графічних знань у різних сферах. Окрім того, реалізація моделі сприятиме розвитку критичного, обчислювального та візуально-образного мислення студентів.

Підготовка у сфері комп'ютерної графіки стимулює аналітичне осмислення інформації, уміння оцінювати достовірність і доцільність візуальних даних, а також формує здатність до творчого самовираження через графічні образи. Такий підхід підвищує не лише рівень професійної культури, а й готовність працювати у високотехнологічному освітньому середовищі. Результатом стане й зростання конкурентоспроможності майбутніх учителів інформатики на ринку праці, оскільки інтегративна підготовка у сфері комп'ютерної графіки забезпечує універсальність, гнучкість і здатність до інноваційної діяльності.

Висновки. Інтегративний підхід є ключовою тенденцією сучасної педагогіки підготовки майбутніх учителів інформатики, оскільки він забезпечує поєднання фахових, міждисциплінарних та комунікативних компетентностей. Комп'ютерна графіка виступає зручним полем для інтеграції знань з інформатики, математики, фізики, мистецтва та іноземної мови, що сприяє розвитку системного мислення й творчих здібностей студентів. Алгоритмічна та цифрова компетентність визначаються як фундаментальні складові професійної підготовки: саме вони дають можливість майбутньому вчителю організовувати інтерактивне, практико-орієнтоване та дослідницьке навчання. Міжнародний і вітчизняний досвід підтверджує, що успішне викладання комп'ютерної графіки можливе лише за умов інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових ресурсів та сучасних методик, що відповідають вимогам інформаційного суспільства. Комп'ютерна графіка є інтегративним навчальним блоком, що поєднує знання з інформатики, математики, природничих наук і мистецтва та формує ключові компетентності майбутнього вчителя. Запропонована

модель підготовки складається з цільового, змістового та процесуального блоків, які взаємопов'язані й взаємодоповнюють один одного. Ефективність моделі визначається рівнем сформованості когнітивної, мотиваційної, діяльнісної та рефлексивної готовності студентів. Упровадження такої моделі сприятиме підвищенню якості професійної підготовки, забезпечить умови для організації інтегративного навчання комп'ютерної графіки у закладах освіти та відповідатиме вимогам сучасного цифрового суспільства.

До подальших напрямів дослідження відносимо розроблення шляхів упровадження моделі підготовки майбутнього вчителя інформатики до інтегративного навчання комп'ютерної графіки

Література

1. Ковтун О. В. Інтегроване навчання англійської мови майбутніх авіаційних перекладачів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). С. 578–589.

2. Кривонос О. М., Кривонос М. П., Мінгальова Ю. І. *Впровадження інтегрованого навчання в цифрову освітню реальність. Інформаційні технології і автоматизація – 2024:* матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф.», 31 жовт. – 1 лист. 2024 р. Одеса: Одеський нац. технолог. ун-т, 2024. С. 369–371.

3. Письменна І. І. Імплементація зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2019. № 1(17). С. 169–174.

4. Самойленко Н., Семко Л. Міжпредметні зв'язки на уроках інформатики: їх види і функції. *Наукові записки* [Кіровоградського ДПУ ім. В. Вінниченка]. 2012. Вип. 108. С. 108–112.

5. Кушнір О. Н., Шакотько В. В. Формування алгоритмічних компетентностей майбутніх учителів інформатики на новому етапі розвитку освіти. *Науковий часопис держ. ун-ту імені Михайла Драгоманова*. 2019. № 21(28). С. 83–89.

6. Романенко Т. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя інформатики та фізики засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки* [Центральноукр. держ. ун-ту імені Володимира Винниченка]. 2019. Вип. 185. С. 47–51.

7. Яцюк С., Хомяк М., Юнчик В., Чепрасова Т. Методика використання цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2021. Вип. 16. С. 15–20.

8. Niess M. L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education.* 2005. Vol. 21. P. 509–523.

9. Shovkun V. Training of future teacher of informatics to work in modern information and educational environment of school. *Information Technologies in Education.* 2015. № 23. P. 136–146.

References

1. Kovtun, O. V. (2025). Intehrovane navchannia anhliiskoi movy maibutnikh aviatsiinykh perekladachiv [Integrated teaching of English for future aviation translators]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and innovations of science,* 1(47), 578–589 [in Ukrainian].

2. Kryvonos, O. M., Kryvonos, M. P., & Minhalova, Yu. I. (2024). Vprovadzhennia intehrovanoho navchannia v tsyfrovu osvitniu realnist [Implementation of integrated learning in the digital educational reality]. *Informatsiini tekhnolohii i avtomatyzatsiia – 2024 – Information technologies and automation – 2024:* materialy XVII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 369–371). Odesa: Odeskyi nats. tekhnoloh. universytet [in Ukrainian].

3. Pysmenna, I. I. (2019). Implementatsiia zarubizhnoho dosvidu shchodo vykorystannia pryntsypiv intehrovanoho navchannia u vyshchii shkoli [Implementation of foreign experience in applying the principles of integrated learning in higher education]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University*, 1(17), 169–174 [in Ukrainian].

4. Samoilenko, N., & Semko, L. (2012). Mizhpredmetni zviazky na urokakh informatyky: yikh vydy i funktsii [Interdisciplinary links in computer science lessons: types and functions]. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho DPU im. V. Vinnychenka] – Scientific notes [Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnychenko]*, 108, 108–112. [in Ukrainian].

5. Kushnir, O. N., & Shakotko, V. V. (2019). Formuvannia alhorytmichnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv informatyky na novomu etapi rozvytku osvity [Formation of algorithmic competences of future computer science teachers at the new stage of educational development*]. Naukovyi chasopys DU imeni Mykhaila Drahomanova – Scientific journal of the Mykhailo Drahomanov State University,* 21(28), 83–89 [in Ukrainian].

6. Romanenko, T. V. (2019). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia informatyky ta fizyky zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Professional training of the future teacher of computer science and physics by means of ICT]. *Naukovi* zapyskyTsentralnoukr. derzh. un-tu imeni Volodymyra Vynnychenka] – *Scientific notes [Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko*], 185, 47–51 [in Ukrainian].

7. Yatsiuk, S., Khomiak, M., Yunchyk, V., & Cheprasova, T. (2021). Metodyka vykorystannia tsyfrovykh osvitnikh resursiv u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv informatyky [Methodology of using digital educational resources in the process training of training future computer science teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher's Professionalism: Theoretical and Methodical Aspects,* 16, 15–20 [in Ukrainian].

8. Niess M. L. Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education.* 2005. Vol. 21. P. 509–523 [in English].

9. Shovkun V. Training of future teacher of informatics to work in modern information and educational environment of school. *Information Technologies in Education.* 2015. № 23. P. 136–146 [in English].

УДК 81'243:378.015.3:005.32

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1526-1540

Гусленко Ірина Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-0785-0000

Закринична Наталя Іванівна старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8363-0232

Ізотова Лариса Іванівна старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-2838-1656

Шмакова Ліана Миколаївна викладач кафедри іноземних мов та перекладу, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-8416-9510

ДЕМОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ОПАНУВАННЯ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Анотація. У статті досліджуються причини та чинники демотивації здобувачів вищої освіти в Україні у процесі фахової іншомовної підготовки, посилені вимушеним переходом до онлайн-навчання в умовах політичної та соціальної нестабільності. Метою дослідження є виявлення внутрішніх і зовнішніх чинників, що негативно впливають на навчальну мотивацію студентів у контексті дистанційного освітнього середовища. У статті обґрунтовано, що демотивація у сфері вивчення фахової іноземної мови проявляється через зниження залученості, пасивність, втрату інтересу до навчання та відчуття його неефективності. Емпіричну базу становлять результати анонімного анкетування студентів, проведеного на основі адаптованої версії студентського варіанта Шкали академічної мотивації (AMS-C). Адаптація опитувальника враховувала сучасні реалії освітнього процесу у вітчизняних закладах вищої освіти, розташованих у регіонах, наближених до зон бойових дій, а також соціально-економічні та психологічні фактори воєнного часу. Аналіз результатів опитування засвідчив, що найбільш впливовими чинниками демотивації стали соціально-

психологічні обставини, пов'язані з війною, а також низьке усвідомлення практичної цінності знань, недостатнє задоволення від процесу онлайн-навчання, обмежена комунікація під час занять, нецікаві або неактуальні навчальні матеріали,. Встановлено, що зовнішні обставини посилюють внутрішні демотиватори, знижуючи рівень навчальної активності та професійної самодетермінації студентів. Наукова новизна роботи полягає в адаптації та апробації шкали AMS-C для дослідження демотиваційних чинників студентів економічних спеціальностей у воєнних умовах України. Практичне значення полягає у можливості використання результатів для розроблення стратегій ремотивації, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації, збереження академічної стійкості та ефективності онлайн-навчання фахової іноземної мови.

Ключові слова: демотивація, навчальна мотивація, онлайн-навчання, ремотивація, фахова іноземна мова.

Huslenko Iryna Yuriivna Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-0785-0000

Zakrynychna Natalya Ivanivna senior lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation of Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy", Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8363-0232

Izotova Larysa Ivanivna senior lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-2838-1656

Shmakova Liana Mykolaivna lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation of Kharkiv University of Humanities "People's Ukrainian Academy", Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-8416-9510

DEMOTIVATING FACTORS IN THE PROCESS OF ONLINE LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract The article examines the causes and factors of demotivation among Ukrainian university students in the process of professional foreign language training, which have intensified due to the forced transition to online learning under conditions of political and social instability. The purpose of the study is to identify internal and external factors that negatively affect the students'

learning motivation in a distance learning environment. It is argued that demotivation in the context of ESP acquisition manifests itself through decreased engagement, passivity, loss of interest, and the perception of learning as ineffective. The empirical basis of the research consists of the results of an anonymous survey conducted among the students using an adapted Ukrainian version of the Academic Motivation Scale (AMS-C). The adapted questionnaire considered the realities of the educational process in institutions located in regions close to combat zones, as well as socio-economic and psychological challenges of wartime. The analysis revealed that the most influential demotivating factors included low awareness of the practical value of knowledge, lack of satisfaction with online learning, limited peer interaction, unengaging learning materials, and the impact of social and psychological circumstances related to war. It was established that external circumstances reinforce internal demotivators, reducing students' academic engagement and professional self-determination. The scientific novelty of the study lies in the adaptation and validation of the AMS-C scale for diagnosing demotivational factors among economics students in Ukraine wartime. The practical significance of the research lies in outlining remotivational strategies aimed at strengthening intrinsic motivation, maintaining academic resilience, and enhancing the effectiveness of online professional foreign language education.

Keywords: demotivation, ESP, learning motivation, online learning, remotivation.

Постановка проблеми. Тривале й вимушене впровадження онлайн-формату навчання в Україні зумовило суттєві зміни в реалізації освітнього процесу з трансформуванням його форм, методик та підходів. Віртуалізація навчального середовища в умовах пандемії, війни, економічної й політичної нестабільності істотно вплинула на мотиваційну сферу студентів, якість їхньої професійної підготовки та навіть на ставлення до обраної спеціальності. Це нерідко супроводжується втратою внутрішніх орієнтирів, розчаруванням у фаховому виборі, фрустрацією та навчальною втомою [1].

В умовах невизначеності особливої ваги набуває підтримка навчальної мотивації студентів як ключового чинника академічної стійкості, успішності та майбутньої професійної реалізації. Мотивація до навчання визначається як прагнення та готовність здобувачів освіти активно залучатися до процесу набуття знань; вона формується під впливом ієрархії внутрішніх і зовнішніх мотивів і виступає рушієм освітнього процесу [2, с. 271], [3, с. 18]. Натомість її нестача або відсутність зумовлюють низький рівень залученості, пасивність і втрату інтересу до навчання, тобто стають причиною демотивації.

Ці виклики вимагають переосмислення традиційних педагогічних підходів, адже без відповідних змін українське суспільство ризикує зіткнутися з «проблемою великої кількості людей, які згаяли свій життєвий час у закладах формальної освіти, але не досягли якісного результату навчання» [4, с. 210]. Отже, надзвичайно важливо досліджувати й ті чинники, що сприяють мотивації, й ті, що мають демотиваційний вплив. Особливо актуальним це стає для фахової іншомовної підготовки, де онлайн-формат навчання обмежує практику ділового спілкування та занурення в етику бізнес-комунікації, знижує ефективність роботи з бізнес-кейсами та якість опрацювання автентичних текстів. Відчуття неефективності опанування фахової мови, відсутність позитивних результатів може призвести до втрати інтересу студентів до її вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість сучасних досліджень з причин демотивації проводяться з опорою на класичні підходи, відтворені в роботах Дорньєй та Ушіода [5], Горхема [6], Сакай та Кікучі [7]. Тематика їхніх досліджень доволі різнопланова, вона не обмежується лише виявленням демотиваторів до вивчення або викладання іноземної мови. В наукових публікаціях охоплюється широкий спектр тем: порівняльний аналіз причин втрати інтересу до навчання у школярів та вчителів, студентів та викладачів в процесі вивчення та викладання іноземної мови [8; 9], вплив викладача або вчителя на розвиток демотивації студентів [10; 11; 12] тощо.

Пандемія COVID-19 загострила питання негативних впливів дистанційного навчання на мотивацію студентів, через навчання в умовах з ускладненою комунікацією, відсутнім або обмеженим зворотним зв’язком, порушеними соціальними контактами, погіршеним емоційним станом студентів та викладачів [13; 14; 15; 16]. Це спричиняло не лише труднощі з формуванням мовних та мовленнєвих навичок, а й ставало перешкодою у залученості до навчального процесу, що актуалізувало питання пошуку активних стратегій та методів викладання в умовах віддаленого навчання. В контексті вивчення проблем демотивації це призвело також до появи досліджень з питання ремотивації – процесу подолання демотивації через встановлення нових цілей, шляхом пошуку ефективних стратегій і форм взаємодії [17; 18].

Необхідно визнати, що публікацій щодо проблем демотивації у сфері викладання та вивчення іноземної мови в Україні не так багато. Демотивація здебільшого розглядається в рамках управління персоналом або як психологічна проблема. Нечисленні дослідження зазначеної проблеми в українському освітньому просторі стосуються соціально-психологічних та онтологічних чинників навчання [19], викликів, з якими стикалися студенти

в процесі вивчення іноземної мови під час пандемії [20]. Останнім часом також з'явились дослідження причин демотивації здобувачів освіти, обумовленою початком воєнної агресії росії в Україні [1].

Попри наявні дослідження, демотивуючі фактори в процесі вивчення фахової іноземної мови в умовах онлайн-навчання залишаються недостатньо вивченими. Більшість робіт зосереджуються на проблемах викладання загальної іноземної мови або на виявленні причин демотивації здобувачів освіти факультету іноземних мов [1; 20; 21], таким чином проблема демотивації у сфері викладання фахової мови є недостатньо освітленою. У порівнянні з загальною іноземною мовою, фахова іноземна мова, яка безпосередньо пов'язана з певною професією або напрямом навчання, визначається своєю специфічною метою та змістом навчання. Базуючись на сукупності усіх мовних засобів фахова мова насамперед спрямована на здійснення професійної комунікації. І хоча її ядром є фахова термінологія, вона також охоплює всі необхідні для професійної комунікації мовні одиниці різних рівнів: від лексично-семантичного та синтаксичного, до функціонально-стилістичного та текстового [22, с. 36].

Попри те, що опанування фаховою іноземною мовою може стати інструментом професійного розвитку, особливо для студентів старших курсів, виникає проблема втрати інтересу до дисципліни та браку усвідомлення того, що низький рівень опанування фаховою іноземною мовою впливає не тільки на результати навчання, а й на готовність майбутніх спеціалістів до глобального ринку праці, що засвідчує важливість дослідження цієї проблеми.

Мета статті. Метою статті є виявлення причин демотивації, які впливають на інтерес студентів до вивчення фахової іноземної мови в умовах онлайн навчання.

Виклад основного матеріалу. Мотивація та демотивація, як взаємопов'язані процеси, традиційно розглядаються у педагогічних дослідженнях паралельно. Мотивація, за словами Майкла Роста, хоча і є «занедбаним серцем викладання мови», виступає потужним чинником успішного вивчення іноземної мови, вплив якого, на думку вченого, перевищує значення методів викладання: «Питання мотивації, особливо в умовах викладання англійської мови як іноземної, настільки важливе, що інші міркування щодо методики викладання мерхнуть у порівнянні з нею» [23]. Тож, інтерес дослідників до питання мотивації та вивчення її механізмів є цілком зрозумілим. Попри значну кількість публікацій, присвячених мотивації, проблема демотиваційних чинників до недавнього часу залишалася менш вивченою. Лише останні десятиліття відзначають зростання інтересу до так званої «темної сторони» мотивації [5, с. 138], яка, за

спостереженнями Ніка Торнера та Кейта Кікучі, може становити навіть більший виклик, ніж брак мотивації [24, с. 367].

У дослідженні факторів, які можуть негативно впливати на мотивацію до вивчення другої мови, Дорньєй та Ушіода запровадили поняття «демотив» на противагу поняттю «мотив», підкреслюючи, що під дією певних негативних впливів мотиви залишаються чинними без втрати своєї сили. Таким чином, демотивація можлива лише на тлі наявності попередньої мотивації, з поступовою втратою інтересу до предмета діяльності [5, с. 138-139]. Це відрізняє демотивацію від амотивації – повної відсутності намірів здійснити дію, тобто брак будь-якої мотивації, чи то внутрішньої, чи то зовнішньої [25, с. 72].

Серед перших спроб систематизації причин втрати інтересу до навчання варто відзначити роботи Горема та Крістофеля, які виділили п’ять основних категорій демотивуючих факторів, певною мірою пов’язаних з особистістю або поведінкою викладача, серед них: несправедливе оцінювання, нудні завдання. упереджена, агресивна, неорганізована або непідготовлена поведінка викладача, неприязне ставлення до предметної області; слабка організація навчального матеріалу [6].

Подальші дослідження Ребекки Оксфорд та інших науковців деталізували вплив поведінки викладача на успішність студентів, додавши вербальну агресію. [26; 27].

Дорньєй виокремив дев’ять узагальнених факторів демотивації, серед яких: особистість та компетентність викладача, неадекватне обладнання чи організація навчання, знижена впевненість у собі, негативне ставлення до другої мови та її носіїв, обов’язковість вивчення, конкуренція з іншою мовою, а також міжособистісні проблеми в групі. Важливо, що третє місце за частотою згадувань посів внутрішній фактор – рівень упевненості у собі –, який часто формується під впливом зовнішніх обставин [5].

Подібні підходи, з виокремленням комплексу зовнішніх і внутрішніх демотиваторів, простежуються й в інших дослідженнях [7, с. 63], [28, с. 37], [29, с. 2009]. Серед виявлених зовнішніх демотиваторів: поведінка викладачів, їхня компетентність та методи навчання; навчальні матеріали; неналежне матеріально-технічне забезпечення навчального закладу. Серед внутрішніх демотиваторів: низька самооцінка, брак внутрішньої мотивації, відчуття провини, відсутність задоволення від навчання тощо.

За відсутністю верифікованих та стандартизованих тестів для визначення того, які з демотивуючих чинників переважають у студентів у навчанні, наше емпіричне дослідження проводилось на базі студентського варіанту шкали академічної мотивації (AMS-C) Р. Валлерда [30]. Під час розробки та впровадження експериментальної частини ми також вивчили

досвід адаптації опитувальника AMS-C для дослідження особливостей академічної мотивації українських студентів [31] та ознайомились з результатами дослідження причин демотивації здобувачів освіти мовних спеціальностей, проведеного в ХНУ імені В.Н. Каразіна [21].

Для досягнення мети нашого дослідження опитувальник AMS-C було адаптовано. До адаптованої версії увійшли питання, які враховують реалії освітнього процесу в українських ЗВО, особливо в тих, де навчання відбувається в онлайн форматі, оскільки через продовження бойових дій на частині території країни багато студентів мусили змінити своє постійне місце перебування або виїхали за кордон. До того ж, через важке економічне становище значна частина студентів поєднує навчання з постійною роботою або з навчанням в закордонних університетах, перебуваючи в умовах фізичного та психологічного навантаження.

На відміну від оригінальної Шкали академічної мотивації (AMS-C), адаптована та скорочена для чинного дослідження версія складається з двадцяти стверджень (двадцять вісім в оригінальній версії), які були розподілені за чотирма шкалами демотивуючих чинників та шкалою амотивації (в оригіналі – шість шкал та шкала амотивації). Перша шкала нашого дослідження виявляє внутрішні причини демотивації; друга – зовнішні причини, пов'язані з умовами навчання; третя шкала спрямована на визначення соціально-економічних та психологічних чинників, що стосуються цінностей та потреби у знаннях. Окремо виділяється, як і в оригінальному опитувальнику, шкала амотивації, тобто повної демотивації з відсутністю мотивації як такої.

Отже, бачимо, що дві шкали націлені на з'ясування внутрішніх причин демотивації. Одна група чинників – це брак самоактуалізації (невпевненість в своїх знаннях та здібностях, відсутність результатів та розвитку). До другої групи внутрішніх причин демотивації увійшли чинники, пов'язані з браком розуміння цінності опанування фаховою іноземною мовою або відсутністю потреби у знаннях.

Дві шкали зовнішніх чинників демотивації (екстернальні та інтроєковані) складаються з чинників, викликаних особливостями навчання в онлайн середовищі, та з соціально-економічних та психологічних чинників (війна, економічна нестабільність тощо).

Дослідження проводилось за допомогою анонімного онлайн опитування студентів на сервісі Google Forms. В анкетуванні взяли участь 55 студентів четвертого курсу економічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, які вивчають фахову іноземну мову впродовж третього та четвертого року навчання на Програмі бакалаврського рівня.

Завданням студентів було оцінити, наскільки вони погоджуються з твердженнями кожного блоку, за шкалою від 1 до 7. Від 1 – зовсім не згоден/ не згодна до 7 – повністю згоден/ повністю згодна.

Результати анонімного опитування надані в таблиці 1. У кожній графі представлено середній бал оцінки впливу певного демотивуючого чинника (від 1 до 7 балів). Чим вищий показник у блоці, тим сильніше відповідний чинник впливає на демотивацію. Низький рівень впливу знаходиться в межах показника середнього балу 2,9. Середній рівень впливу – 3,0–4,9 бала. Високий – 5,0–7,0 бала.

Таблиця 1

Результати опитування на виявлення чинників-демотиваторів

		Внутрішні чинники		Зовнішні чинники		Амотивація
		Внутрішні причини	Внутрішні причини (цінності)	Зовнішні причини-(навчання)	Зовнішні причини (соціальні)	
№ запитання	1	3,2	3,9	3,0	4,0	1,0
	2	3,3	4,1	4,6	5,4	3,0
	3	2,3	5,2	4,5	4,6	3,4
	4	1,3	3,8	2,7	4	3,2
Середній бал чинника		2,4	4,2	3,7	4,5	2,6
Середній бал кластера		3,3		4,1		

Аналіз результатів анкетування студентів дозволяє зробити висновок про незначний вплив внутрішніх чинників першого блоку (середній бал – 2,4) на зниження інтересу до навчання. Відповіді студентів в цьому блоці показали низький вплив браку самодетермінації та невпевненості у своїх здібностях до опанування фаховою мовою. Найменший вплив на четвертому році війни має знеохочення через незадоволення технічними труднощами навчання в онлайн форматі (середній бал – 1,3). Хоча середній бал від незадоволення процесом вивчення фахової англійської онлайн знаходиться в межах середнього впливу на демотивацію студентів (3,3 бала), це найвищий показник в даному блоку стверджень. Отже, попри те, що дистанційне навчання вже стало, нормою для більшості учасників освітнього процесу, опанування іноземною мовою на онлайн заняттях здається частині студентів менш захопливим та ефективним.

У порівнянні з відповідями попереднього блоку чинників, відповіді другого блоку щодо усвідомлення цінності знань та потреби у тому, щоб їх здобути, дозволяє зробити менш оптимістичний висновок, оскільки середній бал наданих відповідей сягає значення 4,2 бала. Це показує значно вищий вплив цих чинників, хоча дані показники також знаходяться в межах середнього впливу. В цілому, отримані відповіді засвідчили досить скептичне ставлення студентів до використання здобутих знань фахової мови в професійній кар'єрі та невпевненість в планах працювати в майбутньому за спеціальністю навчання.

Зовнішні причини, пов'язані з умовами навчання, як можна бачити в таблиці, не є головною причиною демотивації. Попри це, в цій групі чинників доволі значний вплив мають ті, які пов'язані з недостатнім спілкуванням з одногрупниками на онлайн заняттях (4,6 бала), та з якістю навчальних матеріалів, що використовуються (4,5 бала).

Блок соціально-економічних та психологічних чинників демотивації, виявився найбільш впливовим, з середнім балом відповідей в цій групі – 4,5 бала. Через невизначеність свого майбутнього та майбутнього країни формуються демотивуючі чинники, які обумовлюють нездатність студентів зосередитись на навчанні в цілому та на вивченні фахової іноземної мови зокрема. Найвпливовішими факторами стали: відчуття емоційного виснаження, фінансові труднощі та потреба працювати, через що на навчання залишається менше часу та бажання.

В таблиці 2 представлені найвпливовіші чинники-демотиватори, виявлені під час опитування.

Таблиця 2

Найвпливовіші чинники-демотиватори

Чинник	Зовнішній/ внутрішній	Середня оцінка впливу (1-7)
Через фінансові труднощі або потребу працювати я приділяю менше часу навчанню.	Зовнішній	5,4 – високий рівень
Мені важко зрозуміти, як фахова англійська допоможе мені в реальному житті.	Внутрішній	5,2 – високий рівень
Онлайн-заняття не дають мені можливості спілкуватися англійською з одногрупниками так, як це було б офлайн.	Зовнішній	4,6 – середній рівень
Я почуваюся емоційно виснаженим/виснаженою, і тому втрачаю інтерес до навчання англійської.	Зовнішній	4,6 – середній рівень
Навчальні матеріали для онлайн-занять здаються мені нецікавими або неактуальними.	Зовнішній	4,5 – середній рівень

Отже, шляхом опитування було встановлено, що наразі на демотивацію студентів до вивчення фахової іноземної мови впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники, серед яких, по-перше, низьке усвідомлення цінності навчання та знань та, по-друге, соціальні та економічні умови життя. Попри всі складнощі навчання, рівень впливу чинників амотивації виявився на низькому рівні.

Висновки

Проведене дослідження засвідчило, що процес опанування фахової іноземної мови студентами, які навчаються за спеціальністю «Економіка», в умовах онлайн-навчання значно залежить від демотивуючих чинників як внутрішнього, так і зовнішнього характеру.

Внутрішні чинники, пов'язані з процесом онлайн-освіти, мали відносно низький рівень впливу на демотивацію студентів.

Проте, під час дослідження було виявлено, що існує брак задоволення щодо факту навчання в онлайн-умовах та недостатній рівень усвідомлення цінності отриманих знань для майбутньої кар'єри.

Цей останній аспект набув найбільшого значення серед внутрішніх чинників.

Зовнішні чинники навчання в онлайн середовищі не стали домінуючими у формуванні демотивуючого аспекту, але студенти відзначали труднощі щодо взаємодії під час онлайн-занять та недостатню якість навчальних матеріалів.

Соціально-економічні та психологічні чинники виявилися найбільш впливовими.

Емоційне вигорання, нестача фінансів, необхідність утримання балансу між роботою та навчанням, відсутність чіткості щодо майбутнього зменшили інтерес студентів до вивчення фахової англійської мови.

Найбільш значущими демотиваторами стали: відсутність економічної стабільності, вимушена зайнятість, слабке усвідомлення практичної корисності знання фахової англійської мови, емоційна виснаженість, обмежені можливості живого спілкування англійською мовою на занятті в онлайн-форматі.

Отримані результати підтверджують необхідність пошуку та відображення стратегій ремотивації, спрямованих на підвищення внутрішньої мотивації.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних підходів до інтеграції інноваційних форм онлайн-викладання, які могли б зменшити вплив зовнішніх і внутрішніх демотиваторів та сприяти сталому розвитку навчальної мотивації студентів економічних спеціальностей.

Література

1. Pavlova L., Leshneva N., Serhiieva O., Kotova A. The impact of online learning on student motivation. Scientific Notes of the Pedagogical Department. 2024. (54). P. 31–40. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-03.

2. Гусленко І.Ю. Інструменти штучного інтелекту у викладанні професійної іноземної мови: стратегії підвищення мотивації студентів. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2025. № 4(50). С. 267–277. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-267-277.

3. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. К.: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с. Режим доступу: https://surl.lt/rrqxjv.

4. Тіщук О.А., Маєвська О.М., Чернова Т.Ю. Формування мотивації до навчання здобувачів формальної освіти у ЗВО засобами педагогічного коучингу. Інноваційна педагогіка. 2024. № 73. С. 209–214. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.40.

5. Dornyei Z., Ushioda E. Teaching and researching: Motivation. 2nd ed. Harlow: Longman, 2011. 326 p. DOI: https://surl.li/zckkyw.

6. Gorham J., Christophel D.M. Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. Communication Quarterly. 1992. 40(3). P. 239–252. DOI: https://doi.org/10.1080/01463379209369839.

7. Sakai H., Kikuchi K. An analysis of demotivators in the EFL classroom. System. 2009. 37(1). P. 57–69. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.005.

8. Gürlüyer M., Atmaca M. A systematic review on the teachers' and students' demotivation in EFL teaching and learning. Erzincan Üniversity Journal of Education Faculty. 2025. 27(2). P. 343–354. DOI: https://doi.org/10.17556/erziefd.1510185.

9. Quines Z.M. Demotivating factors in English language learning as perceived by newly hired English language teachers. International Journal of English Language Teaching. 2023. 11(2). P. 18–30. DOI: https://doi.org/10.37745/ijelt.13/vol11n21830.

10. Bekdaş M., Baskin S. Teacher-related demotivating factors reducing students' L2 learning motivation. Journal of Computer and Education Research. 2024. 12. P. 549–567. DOI: 10.18009/jcer.1482025.

11. Huang L., Jiang M. A study of teacher factors on the demotivation of high school low-level English learners. Open Journal of Modern Linguistics. 2024. 14. P. 582–600. DOI: 10.4236/ojml.2024.144031.

12. Tang Y., Hu J. The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. Frontiers in Psychology. 2022. 13. Article 985859. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.985859.

13. Linnes C., Ronzoni G., Agrusa J., Lema J. Emergency remote education and its impact on higher education: A temporary or permanent shift in instruction? Education Sciences. 2022. 12(10). Article 721. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci12100721.

14. El-Sakran A., Salman R., Alzaatreh A. Impacts of emergency remote teaching on college students amid COVID-19 in the UAE. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. 19(5). Article 2979. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph19052979.

15. Riyadi A., Sudiyatno. The impact of online learning on students' learning motivation. Jurnal Pendidikan Vokasi. 2021. 11(2). P. 191–199. DOI: 10.21831/jpv.v11i2.46568.

16. Nasution A.K. Online learning and students' motivation. Asian Social Science and Humanities Research Journal. 2020. 2(2). P. 48–56. Режим доступу: https://journal.ucyp.edu.my/index.php/ASHREJ/article/view/31.

17. Albalawi F.H., Al-Hoorie A.H. From demotivation to remotivation: A mixed-methods investigation. SAGE Open. 2021. 11(3). DOI: https://doi.org/10.1177/21582440211041101.

18. Wang Sh., Littlewood W. Exploring students' demotivation and remotivation in learning English. System. 2021. 103. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102617.

19. Заєць О. Соціально-психологічні та онтологічні чинники демотивації в сучасному навчанні. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2024. С. 192–199. DOI: 10.32782/apfs.v046.2024.32.

20. Volodymyrivna Z.I., Vasylivna V.S., Anatoliivna L.I., Anatoliivna M.I. EFL university students' challenges in the process of online learning of foreign languages in Ukraine. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL. 2021. (7). P. 70–77. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.5.

21. Negoda L., Vakulenko A. Причини демотивації здобувачів освіти мовних спеціальностей. Актуальні питання у сучасній науці. 2024. № 6(24). С. 757–767. DOI: 10.52058/2786-6300-2024-6(24)-757-767.

22. Виклюк А.О. Поняття фахової мови в німецькій, англійській та українській лінгвістиці. Особливості і характеристики фахової мови. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2023. № 61. С. 34–63. DOI: https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.8.

23. Rost M. Generating Student Motivation. World View Series. Longman, 2006. Режим доступу: https://www.scribd.com/doc/238314347/WorldView-Motivation.

24. Thorner N., Kikuchi K. The process of demotivation in language learning: An integrative account. In: Lamb M., Csizér K., Henry A., Ryan S. (eds.) The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. P. 367–388.

25. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. P. 68–78. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

26. Oxford R.L. The bleached bones of a story: Learners' constructions of language teachers. In: Breen M.P. (ed.) Learner Contributions to Language Learning. Harlow: Longman, 2001. P. 86–111. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315838465.

27. Bekiari A. Verbally aggressive instructors and Machiavellian students: Is the socio-communicative style an over-bridging? Psychology. 2017. 8. P. 1437–1454. DOI: 10.4236/psych.2017.810095.

28. Kim S. Demotivation and L2 motivational self of Korean college students. English Teaching. 2015. 70(1). P. 29–55. DOI: https://doi.org/10.15858/engtea.70.1.201503.29.

29. Falout J., Elwood J., Hood M. Demotivation: Affective states and learning outcomes. System. 2009. 37(3). P. 403–417. DOI: 10.1016/j.system.2009.03.004.

30. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Brière N.M., Senecal C., Vallieres E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement. 1992. 52(4). P. 1003–1017. DOI: https://doi.org/10.1177/0013164492052004025.

31. Жданюк Л.О. Емпіричне дослідження особливостей академічної мотивації студентів. Збірник наукових праць Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя. 2018. Вип. 3. С. 124-128. Режим доступу: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/39.pdf.

References

1. Pavlova, L., Leshneva, N., Serhiieva, O., & Kotova, A. (2024). The impact of online learning on student motivation. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, (54), 31-40. https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-54-03

2. Huslenko, I. Yu. (2025). Instrumenty shtuchnoho intelektu u vykladanni profesiinoi inozemnoi movy: stratehii pidvyshchennia motyvatsii studentiv [AI Tools in Teaching English for Specific Purposes: Strategies to Enhance Students' Motivation]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). – Prospects and Innovations of Science (Series Pedagogy, Series Psychology, Series Medicine).* 4(50) 2025. 267 – 277. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-267-277 [in Ukrainian].

3. Aristova, N.O. (2015). Formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Formation of motivation for learning a foreign language among students of higher educational institutions: monograph]. Kyiv: TOV HLIFMEDIA. Retrieved from https://surl.lt/rrqxjv [in Ukrainian].

4. Tishchuk, O.A., Maievska, O.M., Chernova T.Yu. (2024). Formuvannia motyvatsii do navchannia zdobuvachiv formalnoi osvity u ZVO zasobamy pedahohichnoho kouchynhu [Formation of motivation to study for formal education students in higher education institutions by means of pedagogical coaching] *Innovative Pedagogy*, 73. 209-214. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.40 [in Ukrainian].

5. Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching: Motivation (2nd ed.). Harlow: Longman. p. 326 https://surl.li/zckkyw

6. Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, *40*(3), 239–252. https://doi.org/10.1080/01463379209369839

7. Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System, 37*(1), 57-69. https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2008.09.005

8. Gürlüyer, M. & Atmaca, M. (2025). A systematic review on the teachers' and students' demotivation in EFL teaching and learning . *Erzincan Üniversity Journal of Education Faculty,* 27(2), 343-354. https://doi.org/10.17556/erziefd.1510185

9. Quines Z.M. (2023) Demotivating Factors in English Language Learning as Perceived by Newly Hired English Language Teachers, International Journal of English Language Teaching, Vol.11, No.2, pp.,18-30 doi: https://doi.org/10.37745/ijelt.13/vol11n21830

10. Bekdaş, Müjgan & Baskin, Sami. (2024). Teacher-Related Demotivating Factors Reducing Students' L2 Learning Motivation. *Journal of Computer and Education Research.* 12. 549-567. DOI:10.18009/jcer.1482025

11. Huang, L. and Jiang, M. (2024) A Study of Teacher Factors on the Demotivation of High School Low Level English Learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14, 582-600. doi: 10.4236/ojml.2024.144031.

12. Tang Y, Hu J. The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: Disappointment as a mediator. *Front Psychol*. 2022 Sep 7;13:985859. doi: 10.3389/fpsyg.2022.985859.

13. Linnes, C., Ronzoni, G., Agrusa, J., & Lema, J. (2022). Emergency Remote Education and Its Impact on Higher Education: A Temporary or Permanent Shift in Instruction? *Education Sciences*, *12*(10), 721. https://doi.org/10.3390/educsci12100721

14. El-Sakran, A., Salman, R., & Alzaatreh, A. (2022). Impacts of Emergency Remote Teaching on College Students Amid COVID-19 in the UAE. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(5), 2979. https://doi.org/10.3390/ijerph19052979

15. Riyadi A., Sudiyatno The impact of online learning on students' learning motivation // Jurnal Pendidikan Vokasi. – 2021. – Vol. 11(2). – P. 191–199. – DOI: 10.21831/jpv.v11i2.46568

16. Nasution A. K. Online learning and students' motivation // Asian Social Science and Humanities Research Journal. – 2020. – Vol. 2(2). – P. 48–56. – Режим доступу: https://journal.ucyp.edu.my/index.php/ASHREJ/article/view/31

17. Albalawi, F. H., & Al-Hoorie, A. H. (2021). From Demotivation to Remotivation: A Mixed-Methods Investigation. *SAGE Open*, *11*(3). https://doi.org/10.1177/21582440211041101

18. Wang, Sh. & Littlewood, W. (2021). Exploring students' demotivation and remotivation in learning English. *System*. 103. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system. 2021. 102617

19. Заєць, О. (2024). Соціально-психологічні та онтологічні чинники демотивації в сучасному навчанні. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 192-199. DOI: 10.32782/apfs.v046.2024.32

20. Volodymyrivna, Z. I., Vasylivna, V. S., Anatoliivna, L. I., & Anatoliivna, M. I.(2021). EFL University Students Challenges in The Process of Online Learning of Foreign Languages in Ukraine. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL (7)* 70-77. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.5

21. Negoda, Lina & Vakulenko, Anastasiia. (2024). Причини демотивації здобувачів освіти мовних спеціальностей. *Актуальні питання у сучасній науці*. С - 757-767. DOI:10.52058/2786-6300-2024-6(24)-757-767.

22. Vykliuk, A.O. (2023). Poniattia fakhovoi movy v nimetskii, anhliiskii ta ukrainskii linhvistytsi. Osoblyvosti i kharakterystyky fakhovoi movy [The notion of language for specific purposes in German, English and Ukrainian linguistics. The characteristics and peculiarities of the language for specific purposes]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. *Ser.: Filolohiia – Scientific papers of the International University of Humanities*, 61. Odesa: VD Helvetyka. 34–63. DOI https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.8 [in Ukrainian].

23. Rost M. Generating Student Motivation. World View Series. Longman. 2006. https://www.scribd.com/doc/238314347/WorldView-Motivation

24. Thorner, N., and Kikuchi, K. (2020). The process of demotivation in language learning: An integrative account. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, and S. Ryan (Cham: Palgrave Macmillan). P. 367–388.

25 Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. P. 68 – 78 https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

26 Oxford, R.L. (2001) 'The bleached bones of a story': Learners' constructions of language teachers. In Breen, M.P. (ed.), *Learner Contributions to Language Learning*.Harlow: Longman: 86–111. https://doi.org/10.4324/9781315838465 https://surl.li/wasxvm

27. Bekiari, A. (2017) Verbally Aggressive Instructors and Machiavellian Students: Is the Socio-Communicative Style an Over-Bridging?. *Psychology*, 8, 1437-1454. doi: 10.4236/psych.2017.810095. https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=78097

28. Kim, S. (2015). Demotivation and L2 Motivational Self of Korean College Students. English Teaching, 70(1),29-55. https://doi.org/10.15858/engtea.70.1.201503.29 Режим доступу: https://surl.li/qrnnar

29. Falout, J., Elwood, J. and Hood, M. (2009) Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System* 37(3): 403–17. DOI:10.1016/j.system.2009.03.004

30. Vallerand, Robert & Pelletier, Luc & Blais, Marc & Brière, Nathalie & Senécal, Caroline & Vallieres, Evelyne. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement. 52. 1003-1003. 10.1177/0013164492052004025.

31. Zhdaniuk, L. O. (2018). Empirychne doslidzhennia osoblyvostei akademichnoi motyvatsii studentiv [Empirical study of peculiarities of academic motivation of students]. Zbirnyk naukovykh prats Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii. Collection of scientific works Theory and practice of modern psychology. Zaporizhzhia. 3. 124-128. Режим доступу: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/39.pdf. [in Ukrainian].

УДК 792.8:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1541-1554

Демещук Андрій Сергійович доцент кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-4043-3769

Курілов Дмитро В'ячеславович старший викладач кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0003-5661-0633

Ятченко Надія Сергіївна старший викладач кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0008-8121-4882

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ СЦЕНІЧНОЇ ВИРАЗНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Анотація. Дослідження присвячене висвітленню педагогічних стратегій формування сценічної виразності у студентів-хореографів у процесі фахової підготовки.

Метою було окреслити ключові компоненти та підходи до розвитку сценічної культури майбутніх виконавців, поєднуючи аналіз ролі педагога, активних методів навчання і колективної практики.

Методологічною основою дослідження стали аналіз і синтез наукових джерел, порівняльний метод, структурно-функціональний підхід до визначення педагогічних стратегій, а також контент-аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій.

Використано узагальнення практичних методик і систематизацію сучасних форм сценічної підготовки.

У межах першого завдання виявлено, що педагог виконує подвійну функцію організатора та наставника, який поєднує постановочну роботу із вихованням художнього мислення. Він створює педагогічні моделі, що стимулюють ініціативність студентів, їхню готовність до переосмислення матеріалу та формування індивідуального виконавського почерку, що

підтверджується дослідженнями про роль наставника у розвитку творчої автономії. Виконання другого завдання дало змогу систематизувати активні методи формування творчої індивідуальності, а саме імпровізаційні практики, проєктну діяльність, рефлексивні обговорення й аналіз відеозаписів.

Показано, що поєднання цих методів формує гнучкість мислення, здатність швидко реагувати на сценічну ситуацію та закладає підґрунтя для розвитку сценічної культури й особистої виразності виконавця. За результатами третього завдання проведено аналіз стратегій роботи з колективом і сценічної практики, який виявив, що квазіпрофесійні моделюючі вправи, ситуації новизни та спільні репетиції створюють умови для професійної соціалізації студентів, розвитку відповідальності за спільний результат і формування навичок ефективної командної взаємодії.

Додатково підкреслено важливість участі у концертах і конкурсах як інструменту формування сценічної впевненості. Отримані результати можуть бути використані викладачами хореографічних дисциплін, керівниками творчих колективів, методистами мистецьких закладів для розробки навчальних програм і тренінгових курсів, спрямованих на інтеграцію технічної, креативної та психологічної складових у підготовці майбутніх хореографів.

Матеріали дослідження корисні також студентам і молодим виконавцям, які прагнуть розвивати власну сценічну індивідуальність та готовність до публічної діяльності.

Ключові слова: педагогіка, сценічна виразність, класичний танець, акторська майстерність, техніка виконання.

Demeshchuk Andrii Sergiyovych Associate Professor at the Department of Choreographic and Artistic Disciplines, College of Choreographic Art “Serge Lifar Kyiv Municipal Academy of Dance”, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-4043-3769

Kurilov Dmytro Vyacheslavovych Senior Lecturer at the Department of Choreographic and Artistic Disciplines, College of Choreographic Art “Serge Lifar Kyiv Municipal Academy of Dance”, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-5661-0633

Iatchenko Nadiia Serhiivna Senior Lecturer at the Department of Choreographic and Artistic Disciplines, College of Choreographic Art “Serge Lifar Kyiv Municipal Academy of Dance”, Kyiv, https://orcid.org/0009-0008-8121-4882

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR FORMING STAGE EXPRESSION IN STUDENT CHOREOGRAPHERS

Abstract. The study is devoted to highlighting pedagogical strategies for the formation of stage expressiveness in choreographic students in the process of professional training. The goal was to outline key components and approaches to the development of stage culture of future performers, combining an analysis of the role of the teacher, active teaching methods and collective practice. The methodological basis of the study was the analysis and synthesis of scientific sources, a comparative method, a structural-functional approach to determining pedagogical strategies, as well as content analysis of domestic and foreign publications. A generalization of practical methods and systematization of modern forms of stage training were used. Within the framework of the first task, it was revealed that the teacher performs a dual function - an organizer and a mentor, who combines production work with the education of artistic thinking. He creates pedagogical models that stimulate students' initiative, their readiness to rethink the material and the formation of an individual performing style, which is confirmed by studies on the role of the mentor in the development of creative autonomy.

The implementation of the second task made it possible to systematize active methods of forming creative individuality: improvisational practices, project activities, reflective discussions and analysis of video recordings. It is shown that the combination of these methods forms flexibility of thinking, the ability to quickly respond to the stage situation and lays the foundation for the development of stage culture and personal expressiveness of the performer. Based on the results of the third task, an analysis of strategies for working with the team and stage practice was conducted, which revealed that quasi-professional modeling exercises, situations of novelty and joint rehearsals create conditions for the professional socialization of students, the development of responsibility for the common result and the formation of skills of effective team interaction. The importance of participation in concerts and competitions as a tool for forming stage confidence was additionally emphasized. The results obtained can be used by teachers of choreographic disciplines, heads of creative teams, methodologists of art institutions for the development of curricula and training courses aimed at integrating technical, creative and psychological components in the preparation of future choreographers. The research materials are also useful for students and young performers who seek to develop their own stage individuality and readiness for public activity.

Keywords: pedagogy, stage expressiveness, classical dance, acting skills, performance technique.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сценічна виразність у хореографії – це злагоджене поєднання технічної майстерності й артистичного образу. Вона формується комплексно, поєднуючи класичну техніку руху з прийомами акторського мистецтва та режисерської думки. Зокрема, дослідники наголошують, що в структурі компетенції майбутнього хореографа містяться вміння демонструвати артистичність, імпровізувати та творчо інтерпретувати матеріал, сформованість сценічної культури і невербальних навичок під час виступу [1].

Наявні дослідження також засвідчують, що підготовка студентів-хореографів часто зосереджується на формальному відпрацюванні рухів, тоді як розвиток артистичної інтерпретації, імпровізаційності та сценічної культури лишається недостатньо структурованим [1]. З іншого боку, зростає запит на міждисциплінарні програми, що поєднують класичну техніку, основи акторської майстерності, режисерське мислення та методики психологічної підтримки творчості, що дає змогу студенту формувати власний сценічний стиль і демонструвати конкурентоспроможність на професійній сцені [2].

Водночас акторська майстерність називається невіддільним компонентом виконавської майстерності танцівника, що тісно пов'язане з виразністю танцювального образу [2]. Таким чином, розвиток сценічної виразності вимагає міждисциплінарного підходу, який охоплює всі її аспекти від опанування класичних технік володіння тілом до освоєння драматургічних і режисерських прийомів постановки. Тож важливу роль у цьому відіграє педагог, який виступає як організатор репетиційного процесу, так і наставником, мотиватором та провідником у світ творчого пошуку.

Його завдання полягає у створенні педагогічних моделей, здатних розвивати у виконавців ініціативність, художню самостійність і здатність до переосмислення хореографічного матеріалу відповідно до сучасних мистецьких тенденцій [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність теми підтверджується результатами сучасних досліджень, які висвітлюють різні аспекти підготовки студентів-хореографів і розвитку їхньої сценічної виразності. Зокрема, науковиця Л. М. Червонська проаналізувала особливості професійної підготовки студентів-хореографів у контексті сучасної вищої школи, підкресливши необхідність інтеграції класичних методів і новітніх педагогічних технологій.

Вона також зазначила, що формування сценічної виразності вимагає комплексного підходу, де технічні вправи поєднуються із завданнями на розвиток артистичності та сценічної культури [1].

У дослідженні Д. Петерсен проведено аналіз зміни експресивності руху під впливом акторського тренінгу. Автор довів, що систематичне впровадження акторських вправ розширює амплітуду рухів, підсилює невербальну експресію та сприяє формуванню більш переконливого сценічного образу [2].

Розвиток теоретичних засад питання здійснили В. Сабодаш, А. Демещук і Д. Курілов, розглянувши педагогічну модель постановника як ключовий чинник розвитку творчої ініціативи виконавця. Дослідники запропонували багаторівневу систему виховання, що включає створення квазіпрофесійних ситуацій, делегування частини постановочних завдань студентам та обговорення результатів у колективі [3].

Цінним для розуміння теми є крос-секційне дослідження М. Урбан, О. Песут та К. Урбан, де на вибірці з 360 студентів було доведено, що задоволення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, зв'язок) впливає на креативну продуктивність опосередковано через внутрішню мотивацію й усвідомлення цінності творчості. Отримані результати мають практичне значення для побудови педагогічних стратегій, орієнтованих на підтримку внутрішньої мотивації студентів [4].

В оглядовій статті М. Біасутті узагальнив погляди викладачів на використання імпровізації у танцювальній освіті. Було встановлено, що імпровізаційні практики формують гнучкість мислення, стимулюють асоціативну уяву та допомагають студентам виробити індивідуальний виконавський стиль [5]. Розглянувши сценічну пластику в контексті акторського мистецтва, О. Абрамович та А. Кудренко підкреслили її роль як мосту між технікою руху та художньою інтерпретацією.

Автори рекомендують упроваджувати пластичні етюди в навчальні програми як засіб розвитку сценічної свободи [6].

Розробку методики формування хореографічних умінь через систематичну роботу з класичним танцем здійснено в статті О. В. Бикової. Дослідниця обґрунтувала, що саме класична техніка створює фундамент для розвитку сценічної виразності та формує професійну дисципліну виконавця [7]. Натомість у навчальному посібнику О. Бігус та ін. систематизовано основи теорії і практики сучасного танцю та наголошено на важливості поєднання технічних, імпровізаційних і композиційних завдань для підготовки універсального виконавця [8].

Інтеграція креативних підходів у процес підготовки магістрів-хореографів стали об'єктом аналітичної розвідки О. М. Пархоменко. Авторка визначила, що поєднання індивідуальної і колективної творчої роботи формує готовність студентів до складних сценічних завдань та розвиває їхню виконавсько-режисерську компетентність [9].

Важливою для розуміння теми стала наукова розвідка С. Доу, Х. Лі та Л. Джі, які дослідили взаємозв'язок розвитку творчого та інноваційного мислення в хореографії. Було доведено, що системне тренування в постановочній діяльності й аналіз власних рішень стимулює вміння студентів створювати оригінальні композиції [10]. Окремі аспекти теоретико-методичних засад формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців розкрила Ю. О. Ростовська. У статті наголошено на важливості включення до освітнього процесу сценічної практики та публічних виступів як засобів формування сценічної культури [11].

Отже, на основі аналізу розглянутих джерел встановлена наукова прогалина, яка полягає у відсутності системної моделі інтеграції технічної, психологічної і творчо-імпровізаційної підготовки студентів-хореографів в єдину педагогічну стратегію. Наявні праці переважно розглядають окремі аспекти, але не пропонують комплексного підходу, що поєднує всі ці елементи та враховує психологічну підтримку і формування внутрішньої мотивації. Таким чином, заповнення цієї прогалини доповнює існуючу наукову базу, пропонуючи цілісну систему педагогічних стратегій, яка не тільки розвиває сценічну виразність, але і формує у студентів здатність до свідомого проєктування власного виконавського стилю й ефективної взаємодії у колективі.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування педагогічних стратегій розвитку сценічної виразності у студентів-хореографів, з акцентом на роль педагога, методи стимулювання творчої індивідуальності та засоби колективної сценічної практики.

Для досягнення мети дослідження було поставлено наступні завдання:

1. Розкрити роль педагога як постановника та наставника в процесі формування сценічної виразності та індивідуального стилю виконавця.
2. Проаналізувати активні педагогічні методи та інструменти, спрямовані на розвиток творчої індивідуальності, креативного мислення і сценічної культури майбутніх хореографів.
3. Дослідити педагогічні стратегії, орієнтовані на формування навичок командної роботи, відповідальності за спільний результат та підготовку студентів до публічних виступів і професійної сценічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розкриття проблеми дослідження доцільно почати з визначення ролі педагога як постановника та наставника творців образу.

Суттєва роль у формуванні виразності належить викладачам-хореографам, які виступають постановниками і наставниками творчої ініціативи.

Останні дослідження демонструють, що пріоритетними завданнями педагога в хореографічній освіті є поєднання технічного навчання з розвитком художньої виразності [3].

Зокрема, педагог має виконувати цілу низку завдань, які охоплюють технічну та художньо-креативну підготовку студента.

1. Формування танцювальних вмінь і технічних навичок. Це включає поетапне оволодіння позиціями, па, комбінаціями та складними зв'язками, відпрацювання координації і точної моторики. Важливо, щоб педагог у цьому контексті застосовував методи диференційованого навчання, тобто коли складність завдань зростає відповідно до рівня підготовки, а техніка не ізолюється від музичної та емоційної складової виконання.

2. Розвиток фізичних якостей і контролю над тілом. Тут мова йде про цілеспрямоване тренування гнучкості, сили, витривалості та пластичності, включаючи елементи хореографічної гімнастики та техніки релізу. Викладач має навчати студентів усвідомленого руху, показуючи, як уникати перевантажень і травм, пояснюючи біомеханіку танцю, а також формувати правильну поставу та дихання.

3. Активізація творчої уяви, фантазії та здатності до імпровізації. Для цього доречні вправи на створення асоціативних образів, робота з музикою різних стилів, завдання на миттєву зміну настрою та динаміки руху. Такий підхід допомагає студентові знаходити власну інтонацію руху та розвивати індивідуальний виконавський почерк, що є основою сценічної переконливості.

4. Сприяння вдосконаленню сценічної виразності. Педагог має навчати студентів не лише техніці, але і принципам побудови сценічного образу, тобто роботі з поглядом, мімікою, жестами, просторовими акцентами. Систематичні репетиції із публічними показами, аналіз відеозаписів виконань і колективні обговорення сценічних завдань формують у студентів навички сценічної присутності та вміння комунікувати з глядачем.

Важливим компонентом стратегії є також психологічна підтримка студентів, що сприяє їхній сценічній сміливості. Задоволення базових психологічних потреб, як-от автономія, компетентність і відчуття зв'язку, значно підвищує креативність хореографа та зменшує надмірний перфекціонізм [4]. Наприклад, М. Урбан, О. Песут та К. Урбан за допомогою моделі структурних рівнянь довели, що задоволення базових психологічних потреб саме по собі не підвищує креативність, а діє опосередковано через внутрішню мотивацію й усвідомлену цінність творчості. Натомість ефект потреб на креативну продуктивність був повністю медійований цими двома чинниками, тоді як вплив внутрішньої мотивації лише частково медіювався цінністю творчості.

Автори використали чотири вербальні креативні тести та продемонстрували, що поєднання психологічної підтримки, формування мотивації і підкреслення значущості творчої діяльності забезпечує найвищі результати у виконанні завдань, що прямо вказує на важливість цих компонентів у стратегіях розвитку сценічної виразності студентів [4].

Підтримка внутрішньої мотивації стимулює студента пробувати нове і відчувати себе впевненіше на сцені. Педагог може застосовувати методи заохочення самостійності, наприклад, делегувати завдання з пошуку та розробки художнього рішення, залучати студентів до режисерської роботи над номером тощо. Такий підхід формує готовність до творчого пошуку й експерименту в майбутніх постановках [4].

Отже, на нашу думку, педагог у цьому контексті діє як режисер, оскільки він допомагає студенту знаходити авторський стиль і розкривати індивідуальний образ. У своїй роботі викладач поєднує організаційно-методичну компетентність із підтримкою художньої свободи студента. Як зауважують автори, ефективна постановочна діяльність ґрунтується на поєднанні технічної майстерності з індивідуальною інтерпретацією [3; 5; 6]. У результаті студент не тільки засвоює технічний матеріал, але і навчається творити власний художній образ. При цьому педагог передає знання й одночасно стимулює виконавців до експерименту та самовираження.

Після визначення ролі педагога й окреслення психологічних засад підтримки творчого потенціалу студентів логічним наступним кроком є аналіз практичних інструментів, які дозволяють реалізувати ці завдання на рівні навчального процесу. Оскільки лише технічної і мотиваційної бази недостатньо для формування виразного сценічного образу, потрібні цілеспрямовані методики, що активізують креативність, навчають гнучко мислити та переводять навчання зі сфери репродуктивного виконання в площину творчого пошуку.

Саме тому доцільно розглянути комплекс активних педагогічних прийомів, що формують сценічну виразність у студентів-хореографів (таб. 1).

Таблиця 1

Активні педагогічні методи і інструменти формування творчої індивідуальності й сценічної культури майбутніх хореографів

Методи чи інструмент	Мета застосування	Конкретні приклади вправ і завдань	Очікувані результати для студента
Імпровізаційні практики	Розвинути гнучкість мислення, здатність	– «Танцювальні діалоги»: двоє студентів імпровізують рухи як форму невербальної розмови.	– Зростає спонтанність і свобода руху.

Методи чи інструмент	Мета застосування	Конкретні приклади вправ і завдань	Очікувані результати для студента
	швидко адаптувати рух під музику та ситуацію; розкріпачити тіло	– Вправи на зміну динаміки: виконання знайомої комбінації у трьох темпах (повільно, в природному темпі, максимально швидко). – Імпровізація на задану емоцію або музичний фрагмент. – Вправи на використання простору: рух у колі, по діагоналі, з мінімізацією та максимізацією амплітуди.	– З'являється власний виконавський почерк. – Підвищується здатність до миттєвої реакції у сценічній ситуації. – Розвивається відчуття простору та музичності.
Проєктна діяльність	Навчити студентів самостійно створювати хореографічні образи, працювати з драматургією та стилем	– Постановка міні-композиції на 1-2 хвилини за власним вибором музики та сюжету. – Розробка номеру для групи з розподілом ролей (соліст, ансамбль, дует). – Використання елементів різних стилів (наприклад, класична основа й елементи модерну). – Інтеграція сценографії: продумування простору, костюму, світла.	– Формуються навички самостійного художнього пошуку. – Розвивається вміння структурувати хореографічний матеріал. – Студент вчиться приймати режисерські рішення та працювати з колективом. – Зростає впевненість у власних творчих можливостях.
Рефлексивні обговорення	Виробити навичку аналізу власного та чужого виконання, розуміння сильних і слабких сторін	– Перегляд відеозаписів виступів із колективним аналізом. – «Щоденник танцівника»: короткі письмові нотатки після кожного заняття про власні відчуття та труднощі. – Групові дискусії після показу роботи: студенти формулюють, що вдалося передати, а що варто допрацювати. – Порівняння з професійними записами видатних виконавців.	– Розвивається критичне мислення та самоаналіз. – З'являється вміння сприймати конструктивну критику без втрати мотивації. – Формується здатність коригувати власну техніку та подачу образу. – Підвищується сценічна впевненість завдяки усвідомленому контролю над результатом.

Методи чи інструмент	Мета застосування	Конкретні приклади вправ і завдань	Очікувані результати для студента
Синергетичне поєднання методів	Створити комплексний ефект, де технічна майстерність, креативність і сценічна культура розвиваються одночасно	– Поєднання імпровізації із подальшим аналізом у групі. – Виконання проєктних робіт з наступною презентацією й обговоренням. – Індивідуальні завдання з імпровізації, які стають основою для створення міні-постановки.	– Формується цілісна сценічна виразність. – Зростає колективна взаємодія та вміння працювати в ансамблі. – Техніка та художня інтерпретація взаємно підсилюють одна одну. – Студенти стають готовими до сучасних сценічних форматів (конкурси, перформанси, експериментальні постановки).

Джерело: вдосконалено авторами на основі аналізу [1–5; 12].

Отже, аналіз наведених методик засвідчив, що їхня ефективність полягає не лише в тренуванні окремих умінь, а у створенні динамічного навчального середовища, де студент стає співтворцем процесу.

Синергетичний ефект проявляється в здатності цих підходів одночасно розвивати креативність, сценічну впевненість і навички колективної взаємодії. Важливо, що така система працює як інструмент професійної соціалізації, коли студенти вчяться приймати творчі рішення в умовах групової роботи, відчувають відповідальність за результат і поступово переходять від пасивного відтворення рухів до свідомого проєктування власної виконавської стратегії. Це означає, що головна цінність методів полягає не в кількості вправ, а у формуванні сценічного мислення, здатного адаптуватися до різних жанрів і форматів сценічної практики.

Розвиток творчої виразності на рівні індивідуальних завдань і проєктів є лише одним із кроків до формування повноцінного сценічного образу. Для майбутнього хореографа не менш важливою є здатність інтегрувати власну креативність у роботу ансамблю, де результат залежить від злагодженості дій всіх учасників. Саме колективна взаємодія дозволяє перевести імпровізацію, проєктну роботу та рефлексію в площину реальної сценічної практики, де студент вчиться не лише виконувати технічно складні комбінації, але і підтримувати партнерів, синхронізувати рух, дотримуватися драматургії номеру та працювати з простором сцени. Тому наступним важливим напрямом стає аналіз педагогічних стратегій,

спрямованих на формування навичок командної роботи та підготовки до публічних виступів.

Робота в ансамблі чи групі є важливою для формування артистичності. Педагогічні стратегії охоплюють організацію спільних постановок і репетицій, під час яких студенти вчяться взаємодіяти та виражати себе в групі. Методика роботи з хореографічним колективом передбачає систему вправ і завдань, що сприяють особистісному зростанню кожного учня. Зокрема, окремі методичні посібники пропонують завдання, які активізують процеси саморозвитку особистості в мотиваційному, ціннісному та когнітивному аспектах [13]. Такі вправи допомагають студентам усвідомити власні творчі мотиви та розвинути відповідальність за спільний сценічний результат. Важливими є *квазіпрофесійні моделюючі ситуації*, під час яких студенти виконують ролі, наближені до реальних сценічних та організаційних функцій (соліст, керівник репетиції, асистент постановника). Це створює умови для усвідомлення власної відповідальності за результат і вчить працювати в режимі професійної взаємодії.

Ефективними є також *завдання, що містять елемент новизни*, коли змінюється музичний супровід або просторові умови, що змушує колектив спільно шукати нові пластичні рішення. Педагог може делегувати студентам *самостійні підзавдання* – розробити фрагмент постановки, створити танцювальну комбінацію для окремої групи учасників, визначити образну лінію номеру. Після виконання таких завдань проводиться *групова дискусія* або розбір ситуацій, що формує у студентів навички рефлексії, конструктивної критики та спільного ухвалення творчих рішень [12;13].

Застосування цих вправ підсилює особистісну мотивацію, допомагає студентам усвідомити власні творчі цілі та відчути значущість внеску кожного у кінцевий сценічний продукт. Як наслідок у колективі формується як технічна узгодженість, так і спільна ціннісна платформа, що забезпечує високий рівень художньої цілісності постановок та сприяє розвитку сценічної культури майбутніх хореографів.

Висновки. Педагогічні стратегії формування сценічної виразності у студентів-хореографів мають бути комплексними та міждисциплінарними. Як було з'ясовано, ефективне навчання охоплює ґрунтовне опанування класичної техніки та фізичної майстерності, інтеграцію акторської майстерності і режисерських навичок для розвитку образного мислення, підтримку творчої свободи в результаті заохочення імпровізації, проєктної роботи та рефлексії, створення психологічно безпечного середовища, що сприяє експерименту і розвитку впевненості, систематичну роботу в колективі, а саме спільні постановки та виступи, що розвивають артистизм і невербальну комунікацію.

Отже, виконання цих завдань у рамках сучасного навчального процесу дозволяє поєднати технічну майстерність з індивідуальною художньою інтерпретацією. Завдяки таким практикам у майбутніх хореографів формується високий рівень сценічної виразності, адже вони навчаються передавати глибину змісту танцю та водночас зберігати свій унікальний художній почерк.

Література:

1. Червонська Л. М. Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2018. № 1. С. 255–259. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-1-255-259 (дата звернення: 28.09.2025).

2. Petersen D. Changes in expressive movement with actor training. *Body, Space & Technology*. 2009. Vol. 8, No. 1. DOI: https://doi.org/10.16995/bst.129 (дата звернення: 28.09.2025).

3. Сабодаш В., Демещук А., Курілов Д. Педагог як постановник: моделі виховання творчої ініціативи у виконавця хореографічного твору. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 21. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16876075 (дата звернення: 28.09.2025).

4. Urban M., Pesout O., Urban K. Investigating the relationship between need satisfaction and creative performance: Intrinsically motivated students value creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *19*(5), 977–987. DOI: https://doi.org/10.1037/aca0000672 (дата звернення: 28.09.2025).

5. Biasutti M. Improvisation in dance education: teacher views. *Research in Dance Education*. 2013. Vol. 14, No. 2. P. 120–135. DOI: https://doi.org/10.1080/14647893.2012.761193 (дата звернення: 28.09.2025).

6. Абрамович О., Кудренко А. Сценічна пластика в контексті сучасного акторського мистецтва. *Мистецтвознавство*. 2019. № 9 (73). DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-29 (дата звернення: 28.09.2025).

7. Бикова О. В. Формування хореографічних умінь та навичок у студентів-хореографів засобами класичного танцю. Академічні візії. 2023. № 24. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/644 (дата звернення: 28.09.2025).

8. Сучасний танець: Основи теорії і практики : навч. посіб. / О. Бігус та ін. Київ: Видавництво Ліра-К, 2017. 264 с. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/9732 (дата звернення: 28.09.2025).

9. Пархоменко О. М. Інтеграція креативних підходів до виконавсько-сценічної майстерності магістрів-хореографів у процесі фахової підготовки: теоретичний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2024. № 2. С. 101–107. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3726 (дата звернення: 28.09.2025).

10. Dou X., Li H., Jia L. The linkage cultivation of creative thinking and innovative thinking in dance choreography. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. No. 41. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100896 (дата звернення: 28.09.2025).

11. Ростовська Ю. О. Формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців з хореографії у закладах вищої освіти України. *Психолого-педагогічні науки*. 2023. № 2. С. 142–147. URL: http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3041 (дата звернення: 28.09.2025).

12. Плахотнюк О. А. Методика викладання хореографії: навч. програма. ЛНУ ім. І. Франка, факультет культури і мистецтв, кафедра режисури та хореографії. 2019. 15 с. URL: https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/NPND-Metodyka-vykladannia-khoreohrafii-1.pdf (дата звернення: 28.09.2025).

13. Мартиненко О. Методика роботи з хореографічним колективом: теорія і практика: підручник для здобувачів першого рівня вищої освіти. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 390 с. URL: https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi77/0057299.pdf (дата звернення: 28.09.2025).

References:

1. Chervonska, L. M. (2018). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky studentiv-khoreohrafiv v umovakh suchasnoi vyshchoi shkoly [Features of professional training of choreography students in the conditions of modern higher education]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (1), 255–259. Retrieved from https://doi.org/10.31494/2412-9208-2018-1-1-255-259 [in Ukrainian]

2. Petersen, D. (2009). Changes in expressive movement with actor training. *Body, Space & Technology*, 8(1). Retrieved from https://doi.org/10.16995/bst.129

3. Sabodash, V., Demeshchuk, A., & Kurilov, D. (2025). Pedahoh yak postanovnyk: modeli vykhovannia tvorchoi initsiatyvy u vykonavtsia khoreohrafichnoho tvoru [Teacher as director: Models of nurturing creative initiative in the performer of a choreographic work]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, (21). Retrieved from https://doi.org/10.5281/zenodo.16876075 [in Ukrainian]

4. Urban, M., Pesout, O., & Urban, K. (2024, February). Investigating the relationship between need satisfaction and creative performance: Intrinsically motivated students value creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Retrieved from https://doi.org/10.1037/aca0000672

5. Biasutti, M. (2013). Improvisation in dance education: Teacher views. *Research in Dance Education*, 14(2), 120–135. Retrieved from https://doi.org/10.1080/14647893.2012.761193

6. Abramovych, O., & Kudrenko, A. (2019). Stsenichna plastyka v konteksti suchasnoho aktorskoho mystetstva [Stage plasticity in the context of modern acting art]. *Mystetstvoznavstvo*, 9(73). Retrieved from https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-29 [in Ukrainian]

7. Bykova, O. V. (2023). Formuvannia khoreohrafichnykh umin ta navychok u studentiv-khoreohrafiv zasobamy klasychnoho tantsiu [Formation of choreographic skills and abilities of choreography students through classical dance]. *Akademichni vizii*, (24). Retrieved from https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/644 [in Ukrainian]

8. Bihus, O., Manshylyn, O., Kondratiuk, D., Mova, L., Zhuravlova, A., Herts, I., Donchenko, N., & Batieieva, N. (2017). *Suchasnyi tanets: Osnovy teorii i praktyky: navch. posib.* [Contemporary dance: Fundamentals of theory and practice: Textbook]. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K. Retrieved from http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/9732 [in Ukrainian]

9. Parkhomenko, O. M. (2024). Intehratsiia kreatyvnykh pidkhodiv do vykonavsko-stsenichnoi maisternosti mahistriv-khoreohrafiv u protsesi fakhovoi pidhotovky: teoretychnyi aspekt [Integration of creative approaches to performing-stage skills of master's degree choreographers in the process of professional training: Theoretical aspect]. *Naukovi zapysky*

NDU im. M. Hoholia, (2), 101–107. Retrieved from http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3726 [in Ukrainian]

10. Dou, X., Li, H., & Jia, L. (2021). The linkage cultivation of creative thinking and innovative thinking in dance choreography. *Thinking Skills and Creativity*, 41, Article 100896. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100896

11. Rostovska, Yu. O. (2023). Formuvannia vykonavsko-stsenichnoi maisternosti maibutnikh fakhivtsiv z khoreohrafii u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Formation of performance and stage skills of future choreographers in higher education institutions of Ukraine]. *Psykholoho-pedahohichni nauky*, (2), 142–147. Retrieved from http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3041 [in Ukrainian]

12. Plakhotniuk, O. A. (2019). *Metodyka vykladannia khoreohrafii: navchalna prohrama* [Methods of teaching choreography: Curriculum]. Lviv: LNU im. I. Franka. Retrieved from https://kultart.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/NPND-Metodyka-vykladannia-khoreohrafii-1.pdf [in Ukrainian]

13. Martynenko, O. (2020). *Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom: teoriia i praktyka: pidruchnyk* [Methods of working with a choreographic team: Theory and practice: Textbook]. Melitopol: Vydavnychyi budynok Melitopolskoi miskoi drukarni. Retrieved from https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi77/0057299.pdf [in Ukrainian]

УДК 37.013.3:37.091:37.015.31:37.016.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1555-1569

Денисенко Наталія Григорівна доктор пед. наук, Заслужений вчитель України, декан факультету початкової освіти та фізичної культури КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0001-5730-0221

Корнелюк Віктор Олександрович викладач математики, КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0003-0966-0876

Четверикова Тетяна Георгіївна викладач КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/0000-0002-2318-635X

Василевська Людмила Йосипівна спеціаліст вищої категорії, викладач-методист кафедри теорії та методики фізичної культури КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, https://orcid.org/009-0004-1285-3964

ПРАКТИЧНЕ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ НУШ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ТА РУХОВИХ МЕТОДИК

Анотація. У статті досліджується формування професійної готовності майбутніх учителів Нової української школи (НУШ) до впровадження логіко-рухливих методик у навчанні математики та фізичної культури. Автори підкреслюють, що сучасна педагогічна освіта вимагає переосмислення традиційних підходів, орієнтованих на інноваційність, міждисциплінарність та розвиток гнучких навичок, оскільки вчитель НУШ виконує роль не лише транслятора знань, а й креативного фасилітатора, здатного інтегрувати різні методики для стимулювання мислення, активності та мотивації учнів. Акцентовано, що одним із перспективних напрямів є поєднання фізичної культури та математичної освіти через логіко-рухливу діяльність, яка формує аналітичне, просторове та критичне мислення, розвиває креативність, уміння працювати в команді та здатність інтегрувати різні галузі знань у єдиний освітній контекст. Досліджено досвід Луцького педагогічного коледжу, де застосовано методику

«Математичний фітнес-квест», що включає геометричний біг, математичні естафети та координатні сітки, забезпечуючи синхронний розвиток фізичних і когнітивних компетентностей здобувачів освіти. Проведене експериментальне анкетування серед 55 студентів показало, що більшість майбутніх педагогів усвідомлює ефективність інтегрованих методик для розвитку логічного і просторового мислення, мотивації, командної взаємодії та фізичних умінь учнів.

Водночас респонденти зазначили труднощі при поєднанні змісту двох дисциплін, різний рівень фізичної підготовки учнів та обмеження у просторі, що підкреслює необхідність системної методичної підтримки та практичних тренінгів.

У статті також висвітлено практичні рекомендації щодо використання логіко-рухливих методик під час педагогічної практики, зокрема: рухливі математичні ігри та естафети для розвитку обчислювальних навичок; інтерактивні геометричні вправи на відкритому повітрі та у класі; командні проєкти з елементами фізичної активності; «рухливі диктанти» та практикуми з орієнтування у просторі; координаційні ігри, що стимулюють просторове мислення.

Зроблено висновок що застосування таких методик сприяє формуванню креативного, гнучкого та інноваційного вчителя НУШ, здатного ефективно реалізовувати міждисциплінарні освітні практики відповідно до принципів компетентнісного, діяльнісного та дитино-центричного підходів.

Ключові слова: професійна готовність вчителя, Нова українська школа, логіко-рухливі методики, інтегроване навчання, фізична культура, математика, логічне мислення, педагогічна практика, міжпредметні зв’язки, креативність, компетентнісний підхід, інформаційні технології, «методичні мікси».

Denysenko Natalia Hryhorivna Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Primary Education and Physical Culture, Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College” of Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/0000-0001-5730-0221

Korneliuk Viktor Oleksandrovych Lecturer in Mathematics, Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical College” of Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/0000-0003-0966-0876

Chetverykova Tetiana Heorhiivna teacher, Institution of Higher Education “Lutsk Pedagogical College” of Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/0000-0002-2318-635X

Vasylevska Lyudmila Yosypivna Specialist of the highest category, teacher-methodologist, Institution of Higher Education "Lutsk Pedagogical College" of Volyn Regional Council, Lutsk, https://orcid.org/009-0004-1285-3964

PRACTICAL FORMATION OF READINESS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS FOR INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF MATHEMATICAL AND MOVEMENT-BASED METHODOLOGIES

Abstract. The article explores the formation of professional readiness of future teachers of the New Ukrainian School (NUS) for the implementation of logic-kinesthetic methodologies in teaching Mathematics and Physical Education. The authors emphasize that modern pedagogical education requires a rethinking of traditional approaches, focusing on innovation, interdisciplinarity, and the development of soft skills, as the NUS teacher plays the role not only of a knowledge transmitter but also of a creative facilitator capable of integrating various methodologies to stimulate students' thinking, activity, and motivation. It is highlighted that one of the promising directions is the combination of Physical Education and Mathematics through logic-kinesthetic activities, which fosters analytical, spatial, and critical thinking, develops creativity, teamwork skills, and the ability to integrate different fields of knowledge into a unified educational context.

The experience of the Lutsk Pedagogical College is examined, where the "Mathematical Fitness Quest" methodology was applied. This methodology includes geometric running, mathematical relay races, and coordinate grid activities, ensuring the synchronous development of students' physical and cognitive competencies. An experimental survey conducted among 55 students revealed that the majority of future teachers recognize the effectiveness of integrated methodologies for developing pupils' logical and spatial thinking, motivation, teamwork, and physical abilities. Simultaneously, respondents noted difficulties in combining the content of the two disciplines, varying levels of students' physical fitness, and spatial limitations, underscoring the need for systematic methodological support and practical training.

The article also outlines practical recommendations for using logic-kinesthetic methodologies during teaching practice, including: active mathematical games and relay races for developing computational skills; interactive geometric exercises outdoors and in the classroom; team projects incorporating elements of physical activity; "active dictations" and orientation practice in space; coordination games stimulating spatial thinking. The application of such methodologies contributes to the formation of a creative,

flexible, and innovative NUS teacher, capable of effectively implementing interdisciplinary educational practices in accordance with the principles of competency-based, activity-oriented, and child-centered approaches.

Keywords: teacher professional readiness, New Ukrainian School, logicomotor methodologies, integrated learning, physical education, mathematics, logical thinking, teaching practice, interdisciplinary connections, creativity, competency-based approach, information technologies, "methodological mixes".

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки майбутніх учителів Нової української школи потребує переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу з орієнтацією на інноваційність, міждисциплінарність і розвиток гнучких навичок. В умовах реалізації концепції НУШ педагог має виступати не лише транслятором знань, а креативним фасилітатором пізнавальної діяльності, здатним інтегрувати різні методики, створюючи навчальні ситуації, що стимулюють мислення, активність і мотивацію учнів. Саме інтеграція змісту та методів навчання стає ключовою умовою формування педагогічної гнучкості, креативності й інноваційної культури майбутніх учителів.

Одним із перспективних напрямів такої інтеграції є поєднання фізичної культури та математичної освіти через логіко-рухливу діяльність, що сприяє розвитку аналітичного, просторового й критичного мислення. У межах підготовки вчителя це відкриває можливості формувати здатність поєднувати, на перший погляд, віддалені галузі знань у єдиний освітній контекст. Такі «методичні мікси» не лише розширюють дидактичний інструментарій, а й сприяють становленню педагога-інноватора, здатного проектувати власні освітні рішення відповідно до принципів компетентнісного та діяльнісного підходів.

Проблема полягає у тому, що традиційна система професійної підготовки майбутніх учителів ще недостатньо орієнтована на формування інтегративного типу мислення, методичної креативності та готовності до використання інноваційних педагогічних технологій, які поєднують інтелектуальні й рухові аспекти навчання. Тому постає необхідність розроблення й упровадження ефективних методичних моделей, які б забезпечували інтеграцію різних освітніх галузей у процесі підготовки майбутніх учителів НУШ, формували їхню здатність до творчого застосування логіко-рухливих методик у шкільній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування професійної готовності вчителя Нової української школи до впровадження інноваційних методик, зокрема логіко-рухливих, набуває особливої актуальності у контексті модернізації педагогічної освіти.

Важливі аспекти інтеграції різних освітніх методик у підготовці вчителя, здатного мислити творчо, діяти гнучко та креативно поєднувати зміст навчальних дисциплін, стали предметом наукових пошуків вітчизняних дослідників.

Так, В. Паламарчук розглядає інноваційні процеси в педагогіці як методологічну основу педагогічної інноватики, що визначає напрями оновлення змісту й технологій професійної освіти [7, С.320]. О. Савченко у своїх працях аналізує теоретико-методичні засади реалізації концепції Нової української школи, підкреслюючи потребу у вчителеві нового типу – здатному до творчого переосмислення освітнього досвіду, міждисциплінарного мислення та гнучкого використання інтегрованих технологій [7, С.320]. Важливим нормативним орієнтиром у цьому контексті є Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, яке регламентує підходи до запровадження педагогічних інновацій у системі освіти України.

Ідею міксування освітніх компонентів у підготовці майбутніх учителів активно розвивають А. Шиба та О. Нагайчук, наголошуючи на необхідності створення інноваційного освітнього середовища, здатного формувати креативність і методичну гнучкість педагога [12, С.9]. Авторський колектив досліджує сучасні виклики та потенціал упровадження інновацій в освітній процес в умовах воєнного стану, коли особливо зростає потреба у вчителях-новаторах, здатних поєднувати, на перший погляд, непоєднуване [12, С.9].

Попри наявність численних досліджень, питання формування професійної готовності вчителя НУШ до реалізації логіко-рухливих методик у процесі викладання математики чи фізичної культури залишається недостатньо розробленим. Недостатньо окреслено механізми інтеграції логічних і рухових завдань у педагогічну практику, а також не визначено методичні умови формування відповідних компетентностей майбутнього педагога. Водночас саме такі «методичні мікси» є потужним ресурсом розвитку креативного мислення, аналітичних і комунікативних умінь учителя, сприяють його становленню як інноватора, здатного проєктувати ефективні освітні рішення відповідно до принципів компетентнісного й діяльнісного підходів.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх учителів Нової української школи до впровадження логіко-рухливих методик у навчанні математики та фізичної культури, а також визначення ефективних шляхів інтеграції різних методичних підходів у процес професійної підготовки педагога-інноватора.

Завдання дослідження

1. Проаналізувати науково-педагогічні підходи та практичний досвід інтеграції освітніх методик у підготовці майбутніх учителів, спрямовані на

розвиток їхньої креативності, методичної гнучкості та здатності до міжпредметної взаємодії.

2. Визначити сутність і структуру професійної готовності вчителя НУШ до реалізації логіко-рухливих методик, окреслити її основні компоненти (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний) та педагогічні умови формування.

3. Провести експериментальне дослідження у формі анкетування серед здобувачів освіти з метою виявлення рівня їхньої обізнаності, готовності та ставлення до впровадження логіко-рухливих методик у навчанні математики й фізичної культури.

Виклад основного матеріалу.

Дозволимо собі проаналізувати науково-педагогічні підходи та практичний досвід інтеграції освітніх методик у підготовці майбутніх учителів, спрямовані на розвиток їхньої креативності, методичної гнучкості та здатності до міжпредметної взаємодії. Цінними для нашого дослідження є наукові праці вітчизняних учених, які розкривають ефективні шляхи впровадження сучасних методик навчання у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти, а також висвітлюють сучасні підходи до оцінювання результатів навчання.

Так, І. Трускавецька у своїх працях аналізує інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» [11, С.130]. Дослідниця обґрунтовує доцільність інтеграції особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, рефлексивного та інтегративного підходів у зміст освітніх програм, що підвищує ефективність освітнього процесу та забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця [11, С.130]. Особливу увагу авторка приділяє використанню інтерактивних освітніх технологій, цифрових платформ, дидактичних ігор, практико-орієнтованих методів і STEM-освіти, які сприяють розвитку ключових професійних компетентностей майбутніх учителів, зокрема комунікативних, аналітичних, дослідницьких і цифрових умінь [11, С.130].

У дослідженні О. Маркової та Я. Логвінової представлено цікаві результати інтеграції природничих наук у професійну підготовку майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту через проєктну діяльність [4, С.109]. Учена доводить, що поєднання змісту різних освітніх галузей формує системне мислення, сприяє розвитку креативності та забезпечує здатність застосовувати знання у нових контекстах – тобто реалізує ідею «змішування дисциплін», близьку до логіко-рухливих методик.

Л. М. Назаренко [5, С.16] обґрунтовує необхідність включення креативного компоненту до структури STEM-освіти. Вона наголошує, що

поєднання науки, технологій, інженерії, математики та мистецтва формує підґрунтя для розвитку творчого потенціалу учнів і педагогів, стимулює мислення високого рівня та вміння інтегрувати знання з різних сфер діяльності [5, С.16].

Важливий внесок у дослідження інтеграції освітніх методик зроблено Р.Стасюком, В. Вороною, М. Нєдєльчевим і Д. Карпенком [10], які аналізують упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процес формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Фізична культура і спорт». Хоча ця робота не стосується безпосередньо поєднання математики та фізичної культури, вона демонструє можливості інтеграції ІКТ із руховими практиками, що сприяє розвитку як логічного, так і моторного компонентів діяльності майбутнього педагога.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що в українському освітньому просторі спостерігається активний інтерес до проблеми інтеграції дисциплін, упровадження інноваційних методик та розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів. Водночас аспект формування професійної готовності педагога НУШ до впровадження логіко-рухливих методик у процесі навчання математики та фізичної культури залишається недостатньо розробленим, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

У цьому контексті, не менш актуальними для нашого дослідження є наукові розвідки, які дозволяють визначити сутність і структуру професійної готовності вчителя Нової української школи до реалізації логіко-рухливих методик, а також окреслити її основні компоненти – мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний – та педагогічні умови їх формування.

Так, у статті В. Єлькіної *«Когнітивний компонент практичної готовності до педагогічної діяльності»* (2012) розкрито зміст когнітивного компонента професійної готовності майбутніх педагогів, який охоплює систему знань, розуміння, логічного мислення та вмінь, необхідних для ефективного виконання педагогічних функцій. Авторка визначає рівні сформованості когнітивної готовності, що дозволяє глибше зрозуміти структуру знань, їхню організацію та критерії оцінювання [1, С. 264].

І. Новик у праці *«Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів»* (2017) аналізує сутність рефлексивного компонента як важливої складової професійної підготовки педагога. Авторка доводить, що рефлексія забезпечує здатність учителя до самооцінювання, усвідомлення власного педагогічного досвіду та корекції

освітнього процесу відповідно до потреб учнів [6, С.45]. Це положення є методологічним підґрунтям для опису рефлексивного компонента в моделі готовності вчителя НУШ. У статті Г. Клімашевської *«Сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів»* (2023) висвітлено природу педагогічної креативності, її взаємозв'язок із професійною готовністю, а також окреслено педагогічні умови її розвитку. Авторка підкреслює, що формування готовності до креативної діяльності відбувається через середовище, методику та практичний досвід [2, С. 52]. Такий підхід дає змогу розглядати мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти як взаємопов'язані складові цілісної системи професійного становлення майбутнього педагога.

Важливими для нашої роботи є й висновки Н. Мазур, представлені у статті *«Сформованість когнітивного компоненту готовності майбутніх вчителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи»* (2014).

Дослідниця аналізує специфіку когнітивного компоненту готовності, виокремлюючи знання та вміння, необхідні для здійснення моніторингу, а також педагогічні умови, що сприяють його формуванню [3, С. 128].

Отримані результати дозволяють провести паралелі між когнітивним та операційно-діяльнісним аспектами готовності вчителя до впровадження логіко-рухливих методик, де важливими є аналітичність, гнучкість мислення та здатність до самооцінювання результатів діяльності [3, С.128].

У контексті пошуку нових педагогічних рішень та впровадження сучасних освітніх технологій інноваційним напрямом роботи викладачів фахових методик Луцького педагогічного коледжу стало впровадження логіко-рухливих занять, які поєднують елементи фізичної культури з математичними завданнями. Така форма інтеграції ґрунтується на ідеї, що розвиток логічного мислення та просторової уяви може ефективно відбуватися в умовах рухової активності, коли мислення «працює в русі».

Досвід Луцького педагогічного коледжу демонструє ефективну інтеграцію фізичної культури та математики у процес професійної підготовки майбутніх учителів НУШ. Такий підхід органічно вписується в сучасну педагогічну парадигму, орієнтовану на розвиток гнучкого мислення, креативності та здатності до міжпредметної взаємодії, що відповідає ключовим засадам Нової української школи – компетентнісному, діяльнісному та дитиноцентричному підходам (Концепція НУШ, 2018).

У цьому контексті викладачами фахових освітніх компонентів розроблено та впроваджено інноваційну методику «Математичний фітнес-квест», яка поєднує рухові активності з виконанням математичних завдань.

Наприклад:

1) ***Геометричний біг*** – учасники проходять траєкторію у формі геометричної фігури та обчислюють її периметр або площу;

2) ***Математична естафета*** – естафетну паличку передають після правильного розв'язання прикладу на множення чи ділення;

3) ***Координатна сітка*** – спортивний зал використовується як координатна площина для визначення точок і траєкторій руху.

4) *Математично-спортивні руханки*. На уроці фізичної культури молодші школярі можуть не лише розвивати свої фізичні якості, а й закріплювати математичні знання завдяки рухливим завданням. Наприклад, у грі *«Скільки стрибків?»* учитель подає дітям приклади на додавання або віднімання – наприклад, 3 + 2, – а учні виконують стільки стрибків на місці, скільки дорівнює результат. Така вправа поєднує розумову та фізичну активність, розвиваючи координацію та увагу. Наступна гра – *«Живий числовий ряд»* – передбачає використання числових карток, розкладених по залу або майданчику. Учитель подає завдання, наприклад: «Стань на число, яке на 2 більше за 7», і учень повинен пробігти до відповідної картки. Це не тільки допомагає закріпити знання числового ряду, а й сприяє розвитку просторового мислення та швидкої реакції. Гра *«Кроки-відповіді»* – ще один спосіб інтегрувати фізичну активність з математикою. Учитель дає завдання, наприклад: «Зроби стільки кроків уперед, скільки буде 3 × 2». Учні одночасно виконують обчислення і рух, що робить навчання більш динамічним.

Ефективною є гра «*Математичне мішенювання»:* на стіні закріплюються «мішені» з числами. Учитель озвучує приклад (4 + 3), а учень має влучити м'ячем у правильну відповідь (7). Така вправа поєднує точність руху, швидкість мислення та ігровий азарт.

Такий підхід забезпечує **синхронний розвиток фізичних і когнітивних компетентностей**, стимулює логічне та просторове мислення, вміння швидко приймати рішення та працювати в команді. За результатами внутрішнього анкетування здобувачів освіти коледжу, понад 80 % респондентів відзначили підвищення зацікавленості у навчанні та глибше розуміння змісту обох дисциплін.

Для ефективної реалізації подібних інтеграційних практик викладачі окреслили наступні педагогічні умови:

1) **Підготовка та методична підтримка педагогів**, які проводять інтегровані заняття, з акцентом на планування, дидактичні прийоми та безпечну організацію рухової активності;

2) **Використання різнорівневих завдань**, що дозволяють одночасно стимулювати розвиток математичних компетентностей і фізичних умінь;

3) **Формування мотиваційного середовища** через ігрові, змагальні та квестові елементи;

4) **Рефлексивне оцінювання результатів** як з боку студентів, так і викладачів для корекції змісту і форми занять;

5) **Міжпредметна координація** та регулярна взаємодія викладачів різних дисциплін для узгодження навчальних цілей і методик.

6) Використання педагогічних практик у реальних умовах класів і спортивних залів, що дозволяє майбутнім учителям відпрацьовувати інтеграційні методики на практиці;

7) Індивідуалізація навчальних завдань і адаптація активностей до рівня фізичної підготовки та математичних умінь учнів, що забезпечує безперервний розвиток кожного учасника освітнього процесу.

Таким чином, досвід Луцького педагогічного коледжу демонструє, що ***поєднання фізичної культури та математичного мислення*** сприяє формуванню креативного, гнучкого та інноваційного вчителя НУШ, здатного впроваджувати інтегровані освітні практики, що відповідають сучасним викликам освітнього середовища.

З метою вивчення ставлення майбутніх педагогів до використання інтегрованих (міксових) методик було проведено експериментальне дослідження у формі анкетування. Його метою стало виявлення рівня обізнаності здобувачів освіти, їхньої готовності та мотивації до впровадження логіко-рухливих методик у процесі навчання методикам математики та фізичної культури. Зазначені підходи, хоча й не належать до традиційних, демонструють взаємо-підсилювальний ефект: фізична активність сприяє розвитку математичного мислення, тоді як розв’язання логічних завдань підвищує ефективність рухової діяльності. Отримані результати дозволяють визначити ступінь готовності майбутніх учителів до міждисциплінарної інтеграції та окреслити педагогічні умови, необхідні для подальшого впровадження таких інновацій у освітній процес.

Аналіз результатів анкетування

В анкетуванні взяло участь 55 здобувачів освіти, серед яких 24 – спеціальність «Фізична культура» та 31 – «Початкова освіта». Метою опитування було визначення рівня обізнаності, готовності та ставлення майбутніх педагогів до застосування інтегрованих логіко-рухливих методик на уроках математики та фізичної культури у початковій школі.

На запитання «Чи вважаєте ви корисним поєднання математичних завдань з фізичною активністю для розвитку логічного та просторового мислення?» 54,4% респондентів відповіли «Так», 33,0 % – «Частково», 5,5 % – «Ні», а 7,1 % – «Важко відповісти». Ці результати свідчать про те, що більшість студентів усвідомлює потенційну користь інтеграції фізичної

активності та математичних завдань для розвитку когнітивних та просторових компетентностей, що підтверджує дані попередніх досліджень щодо ефективності міжпредметної інтеграції в освітньому процесі (І.Трускавецька, 2021; О. Маркова, Я. Логвінова, 2020).

На запитання «Які форми активностей ви вважаєте найбільш ефективними для інтеграції математики та фізичної культури?» студенти початкової школи переважно обрали «Виконання геометричних фігур у русі та обчислення площі/периметру» (59,4 %), на другому місці – «Ігрові квести (логіко-рухливі)» (24 %), а 16,6 % запропонували власні варіанти. Серед студентів спеціальності «Фізична культура» майже одностайно (98,8%) переважали «Естафети з математичними завданнями». Це демонструє здатність майбутніх педагогів адаптувати інтегровані методики до специфіки дисципліни та умов проведення занять, що підтверджується дослідженнями Г. Климашевської (2019) та Н.Мазура (2020) щодо формування операційно-діяльнісного компоненту готовності педагогів.

На запитання «Чи використовували ви або спостерігали використання інтегрованих логіко-рухливих методик на практиці?» 88% студентів обох спеціальностей відповіли «Так, регулярно». Більшість респондентів проходили педагогічну практику у школах нового типу (ліцеї), що свідчить про поширеність практичного досвіду інтеграції міждисциплінарних підходів та підтверджує висновки сучасних досліджень щодо практичної реалізації інноваційних методик у підготовці вчителя НУШ (В. Паламарчук, 2020).

На запитання «Наскільки складно, на вашу думку, поєднати фізичну активність з математичними завданнями?» 44 % студентів обрали варіант «Дуже складно», 24 % – «Скоріше складно», а 32 % – «Легко». Результати демонструють, що незважаючи на усвідомлення переваг інтегрованих методик, майбутні педагоги відчувають певні труднощі при поєднанні різних освітніх компонентів, що підтверджує необхідність спеціальної методичної підготовки та педагогічного супроводу (І. Новик, 2019).

Щодо переваг логіко-рухливих методик («Які переваги ви бачите у використанні таких методик?») відповіді розподілилися таким чином:

1) Підвищення мотивації до навчання – 41 %;
2) Розвиток логічного мислення та аналітичних умінь – 22,5 %;
3) Покращення взаємодії та командної роботи – 21 %;
4) Поліпшення фізичної активності та координації – 15,5 %.

Це свідчить про те, що студенти усвідомлюють комплексні переваги інтеграції дисциплін, що охоплюють як когнітивний, так і фізичний розвиток учнів, і підтверджує результати досліджень Л. Назаренко (2020) щодо креативного компоненту в STEM-освіті.

На питання «Які труднощі, на вашу думку, можуть виникнути при впровадженні таких методик?» (дозволено обрати дві відповіді) респонденти зазначили:

1. Складність поєднання змісту двох дисциплін – 64 %;
2. Різний рівень фізичної підготовки учнів – 41 %;
3. Обмеження у просторі або обладнанні – 36 %;
4. Недостатня підготовка вчителя/студента – 23,3 %.

Отримані дані підкреслюють необхідність методичної підтримки та створення сприятливих педагогічних умов для ефективної інтеграції фізичної культури та математики, що відповідає сучасним концептуальним підходам підготовки вчителя НУШ (О. Савченко, 2021; А. Шиба, О. Нагайчук, 2020).

Отже, анкетування показало:

1) Майбутні педагоги усвідомлюють ефективність логіко-рухливих методик для розвитку когнітивних і фізичних компетентностей учнів.

2) Незважаючи на високу мотивацію, респонденти відчувають труднощі при поєднанні різних дисциплін, що потребує спеціальної методичної підготовки та практичних тренінгів.

3) Найбільш пріоритетними формами інтеграції виявилися естафети, квести та вправи з геометричними фігурами у русі, що дозволяє розвивати логіку, аналітичне мислення та фізичні навички одночасно.

Висновки

1. Формування професійної готовності майбутніх учителів НУШ до впровадження логіко-рухливих методик забезпечує розвиток когнітивних, фізичних та комунікативних компетентностей учнів, стимулює логічне, просторове та аналітичне мислення, мотивацію та командну взаємодію.

2. Майбутні педагоги усвідомлюють ефективність інтегрованих методик, але відчувають труднощі у поєднанні змісту математики та фізичної культури, що потребує спеціальної методичної підготовки, тренінгів та рефлексивної оцінки навчального процесу.

3. Найбільш пріоритетними формами інтеграції є естафети з математичними завданнями, квести та вправи з геометричними фігурами у русі, які одночасно розвивають логіку, аналітичне мислення та фізичні навички.

4. Для ефективної реалізації логіко-рухливих методик необхідні педагогічні умови: методична підтримка викладачів, використання різнорівневих завдань, мотиваційне середовище, рефлексивне оцінювання, міжпредметна координація та індивідуалізація навчальних завдань.

5. Досвід Луцького педагогічного коледжу демонструє, що інтеграція фізичної культури та математичного мислення сприяє формуванню інноваційного, гнучкого та креативного вчителя НУШ, здатного впроваджувати

міждисциплінарні освітні практики відповідно до принципів компетентнісного та діяльнісного підходів.

Подальші дослідження передбачають проведення моніторингу динаміки професійного становлення здобувачів освіти, які навчаються за програмами з елементами логіко-рухливої інтеграції, з урахуванням їхніх рефлексивних і креативних умінь

Література:

1. Єлькіна, В. В. Когнітивний компонент практичної готовності до педагогічної діяльності. Педагогічні науки, том 1, номер 62 (2012), с. 264-268.

2. Клімашевська Г. Р. Сутність готовності до креативної професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. 2023. № 1 (355), С.52-61.

3. Мазур, Н. П. Сформованість когнітивного компоненту готовності майбутніх вчителів інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи. Освітологічний дискурс, 2014, № 2 (6), С. 128-140.

4. Маркова О., Логвінова Я. Інтеграція природничих наук у проєктну діяльність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2022, № 1 (109). URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2254/

5. Назаренко Л. М. Креативний компонент STEM-освіти: від осмислення потреби до формування успішного досвіду. Інноваційна педагогіка, 2022, № 53, Т. 2. С.16-19. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/232961

6. Новик І. М.. Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів початкової школи до діагностичного супроводу розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Актуальні проблеми особистісно-професійного розвитку студента в сучасному суспільстві, 2017, С. 45-48.

7. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці: першооснови педагогічної інноватики. Київ : Освіта України, 2005. 320 с.

8. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Наказ МОН України від 07 листопада 2000 р. № 522. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text (дата звернення: 13.09.2025)

9. Савченко О.Я. Теоретико-методичні засади реалізації концепції Нової української школи. Педагогіка і психологія. 2018. № 1. С. 5–12.

10. Стасюк Р. М., Ворона В. В., Нєдєльчев М. П., Карпенко Д. Ю. Інтеграція сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів спеціальності «Фізична культура і спорт». Педагогічна академія, 2024, № 2 (32). URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/718

11. Трускавецька І. Я. Імплементація сучасних інновацій у процес професійної підготовки вчителів природничих дисциплін. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, №4, с. 130.URL:https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/4724

12. Шиба А., Нагайчук О. Сучасні виклики та потенціал упровадження інновацій в освітній процес під час воєнного стану. Академічні візії. 2023. Вип. 18. С. 1–9. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7813465.

References

1. Yelkina, V. V. (2012). Kohnityvnyi komponent praktychnoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti *[Cognitive component of practical readiness for pedagogical activity]. Pedahohichni nauky [Pedagogical Sciences],* 1(62), 264–268. [in Ukrainian].

2. Klimashevska, H. R. (2023). Sutnist hotovnosti do kreatyvnoi profesiinoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv *[The essence of readiness for creative professional activity of future primary school teachers]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University: Pedagogical Sciences],* 1(355), 52–61. [in Ukrainian].

3. Mazur, N. P. (2014). Sformovanist kohnityvnoho komponentu hotovnosti maibutnikh vchyteliv informatyky do monitorynhu navchalnykh dosiahnen uchniv profilnoi *shkoly [Formation of the cognitive component of readiness of future computer science teachers for monitoring students' academic achievements in a specialized school]. Osvitolohichnyi dyskurs [Educational Discourse],* 2(6), 128–140. [in Ukrainian].

4. Markova, O., & Lohvinova, Ya. (2022). Intehratsiia pryrodnychykh nauk u proiektnu diialnist maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi kultury i sportu *[Integration of natural sciences into the project activities of future specialists in physical culture and sports]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies],* 1(109). Retrieved from https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2254/ [in Ukrainian].

5. Nazarenko, L. M. (2022). Kreatyvnyi komponent STEM-osvity: vid osmystlennia potreby do formuvannia uspishnoho *dosvidu [Creative component of STEM education: from understanding the need to forming successful experience]. Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy], 53(2), 16–19. Retrieved from https://isp.pano.pl.ua/article/view/232961* [in Ukrainian].

6. Novyk, I. M. (2017). Refleksyvnyi komponent hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do diahnostychnoho suprovodu rozvytku piznavalnykh interesiv molodshykh shkolariv *[Reflective component of readiness of future primary school teachers for diagnostic support of cognitive interest development of younger students]. Aktualni problemy osobystisno-profesiinoho rozvytku studenta v suchasnomu suspilstvi [Current Problems of Student Personal and Professional Development in Modern Society],* 45–48. [in Ukrainian].

7. Palamarchuk, V. F. (2005). Innovatsiini protsesy v pedahohitsi: pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky *[Innovative processes in pedagogy: fundamentals of pedagogical innovation]. Kyiv: Osvita Ukrainy.* [in Ukrainian].

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2000). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro poriadok zdiisnennia innovatsiinoi osvitnoi diialnosti: Nakaz MON Ukrainy vid 07 lystopada 2000 r. № 522 *[On approval of the Regulation on the procedure for implementing innovative educational activities: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 7, 2000 No. 522]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00Text (accessed May 13, 2025).* [in Ukrainian].

9. Savchenko, O. Ya. (2018). Teoretyko-metodychni zasady realizatsii kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly *[Theoretical and methodological principles of implementing the concept of the New Ukrainian School]. Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and Psychology],* 1, 5–12. [in Ukrainian].

10. Stasiuk, R. M., Vorona, V. V., Niedielchev, M. P., & Karpenko, D. Yu. (2024). Intehratsiia suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u formuvannia

informatsiino-analitychnoi kompetentnosti studentiv spetsialnosti “Fizychna kultura i sport” *[Integration of modern ICTs into the formation of information-analytical competence of students majoring in “Physical Culture and Sports”]. Pedahohichna akademiia [Pedagogical Academy*], 2(32). Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/718 [in Ukrainian].

11. Truskavetska, I. Ya. (2023). Implementatsiia suchasnykh innovatsii u protses profesiinoi pidhotovky vchyteliv pryrodnychykh *dystsyplin [Implementation of modern innovations in the process of training teachers of natural sciences]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*], 4, 130. Retrieved from https://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/ view/4724 [in Ukrainian].

12. Shyba, A., & Nahaichuk, O. (2023). Suchasni vyklyky ta potentsial uprovadzhennia innovatsii v osvitnii protses pid chas voiennoho stanu *[Modern challenges and the potential of introducing innovations into the educational process during martial law].* Akademichni vizii [Academic Visions], 18, 1–9. https://doi.org/10.5281/zenodo.7813465 [in Ukrainian].

УДК 37.016:52+53]:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1570-1583

Довгопола Людмила кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі; спеціаліст вищої категорії, викладач фізики та астрономії ЗП(ПТ)О «Переяславський професійний коледж», м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-6407-332X

Романчук Катерина кандидатка технічних наук, старша викладачка кафедри природничих дисциплін і методики навчання Університету Григорія Сковороди в Переяславі; учитель-методист, учителька фізики вищої кваліфікаційної категорії Рівненського ліцею № 19 Рівненської міської ради Рівненської області, м. Переяслав, https://orcid.org/0009-0007-2670-4873

Крук Ганна учитель-методист, учителька фізики вищої кваліфікаційної категорії Дубенського ліцею № 6 Дубенської міської ради Рівненської області, консультант КУ «Центр професійного розвитку педагогічних працівників» Дубенської міської ради, м. Дубно, https://orcid.org/0009-0002-8523-6612

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В НАВЧАННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ

Анотація. У статті розглянуто сучасні підходи щодо використання технологій штучного інтелекту (ШІ) у процесі навчання фізики та астрономії в умовах цифрової трансформації освіти. Наголошено на необхідності модернізації змісту, форм і методів освітнього процесу відповідно до вимог Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні до 2030 року та програми «Освіта 4.0: український світанок».

Обґрунтовано доцільність інтеграції інтелектуальних систем у викладання фізики та астрономії як засобу підвищення пізнавальної активності, формування дослідницької компетентності та розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Проаналізовано наукові джерела, у яких висвітлюється потенціал ШІ, зокрема в: персоналізації навчання, удосконаленні систем оцінювання, створенні адаптивних освітніх середовищ і забезпеченні інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Продемонстровано авторський досвід упровадження інтелектуальних технологій у навчання фізики та астрономії із застосуванням онлайн-платформ на основі ШІ, зокрема: **Curipod** (створення інтерактивного заняття «Дія електричного струму»), **MozaBook** (виконання віртуального експерименту «Електричне поле» із використанням симуляції «Електро-панель»), **Canva** (розробка освітніх матеріалів на теми «Механічна робота та потужність», «Механічна енергія»), Khan Academy тощо.

Зазначено, що використання запропонованих платформ сприяє підвищенню якості освітнього процесу, забезпечує візуалізацію складних фізичних явищ і створює умови для індивідуалізації навчання. Доведено, що інтеграція технологій штучного інтелекту у навчання фізики та астрономії сприяє розвитку дослідницьких умінь, формуванню пізнавальної самостійності, підвищенню мотивації здобувачів освіти та розширенню їхнього доступу до сучасного цифрового освітнього простору.

Ключові слова: освітній процес, здобувачі освіти, технології штучного інтелекту, **фізика, астрономія**, цифровізація освіти, інтелектуальні технології, інтерактивне навчання.

Dovhopola Liudmyla Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-6407-332X

Romanchuk Kateryna Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Natural Sciences and Teaching Methods of Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0009-0007-2670-4873

Kruk Anna teacher-methodologist, physics teacher of the highest qualification category of Dubno Lyceum № 6 of Dubno City Council, Rivne region, consultant of the CU «Center for Professional Development of Pedagogical Workers» of Dubno City Council, Dubno, https://orcid.org/0009-0002-8523-6612

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICS AND ASTRONOMY

Abstract. The article examines modern approaches to the use of artificial intelligence (AI) technologies in teaching physics and astronomy within the context of the digital transformation of education. The need to modernize the

content, forms, and methods of the educational process is emphasized in accordance with the provisions of the *Concept for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine until 2030* and the *Education 4.0: Ukrainian Dawn* program. The feasibility of integrating intelligent systems into the teaching of physics and astronomy is substantiated as a means of enhancing cognitive activity, developing research competence, and fostering critical thinking among learners.

The article analyzes scientific sources that highlight the potential of AI for learning personalization, assessment improvement, creation of adaptive educational environments, and facilitation of interactive communication between teachers and students. The author presents practical experience in implementing AI-based technologies in teaching physics and astronomy through online platforms such as **Curipod** (interactive lesson «Action of Electric Current»), **MozaBook** (virtual experiment «Electric Field» using the «Electropanel» simulation), **Canva** (development of educational materials on topics «Mechanical Work and Power» and «Mechanical Energy»), Khan Academy.

It is noted that the use of these platforms enhances the quality of the educational process, provides effective visualization of complex physical phenomena, and creates conditions for personalized learning. The integration of artificial intelligence technologies into physics and astronomy education contributes to the development of research skills, cognitive independence, learning motivation, and broader access to the modern digital educational environment.

Keywords: educational process, learners, artificial intelligence technologies, physics, astronomy, digitalization of education, intelligent technologies, interactive learning.

Постановка проблеми. Наразі вітчизняна освіта та наука перебувають на етапі модернізації, спричиненої стрімким упровадженням цифрових технологій. Так, у 2022 році Міністерством освіти і науки України було презентовано програму великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок» [10].

До основних технологій, які презентовано в означеній програмі, належать: штучний інтелект, віртуальна реальність, машинне навчання тощо. У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні до 2030 року передбачено: «впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони та інших сферах для забезпечення довгострокової конкурентоспроможності України на міжнародному ринку» [6]. Сучасна система навчання зазнає фундаментальної трансформації завдяки упровадженню технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес.

Означені технології створюють нові можливості для індивідуалізації, автоматизації і підвищення рівня якості освітнього процесу.

Особливого значення набуває використання технологій ШІ у навчанні фізики та астрономії, що вимагає високого рівня візуалізації, ґрунтовного розуміння складних понять, явищ, теорій та їх практичної реалізації. Оскільки традиційні підходи до навчання часто не відповідають сучасним потребам здобувачів освіти, тому інтеграція інтелектуальних технологій стає ключовим чинником підвищення рівня ефективності освітнього процесу.

Незважаючи на потенційні можливості технологій штучного інтелекту в навчанні фізики та астрономії їх застосування залишається переважно епізодичним і несистематизованим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання упровадження й використання технологій штучного інтелекту в освітній процес вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені, педагоги-практики, зокрема: А. Мельник, А. Коломієць, О. Кушнір, Ю. Носенко, Є. Тимошенко, О. Павлюк, С.Шаров, М. Шишкіна, К. Матвєєва, М. Яцишин, A.-M. Hietapelto, G. Kestin, та ін.

Для нашого дослідження особливу цінність мають праці українських й іноземних педагогів, у яких висвітлено різноманітні аспекти використання інтелектуальних технологій в процесі вивчення фізики та астрономії, а саме: Войтків Г., Герега Б [1], М. Ілин [5], І. Кос [7], М. Яцишина, О. Федчишин [11], Alarbi K. [12], Wattanakasiwich P. [13] та ін.

Метою статті є розкриття власного досвіду й аналіз сучасних підходів щодо використання технологій штучного інтелекту в навчанні фізики та астрономії як ефективного освітнього інструменту.

Виклад основного матеріалу. Цифрова революція на початку 2000-х років прискорила інтеграцію технологій штучного інтелекту в систему освіти. Інтернет-платформи для дистанційного навчання, освітні онлайн-програми та віртуальні лабораторії почали використовувати елементи означених технологій, щоб зробити контент більш доступним і персоналізованим для користувачів. Поява масових онлайн-курсів і вебінарів, присвячених окремим аспектам використання ШІ, підкреслює актуальність зазначеної проблеми. У Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні зазначено (2020 р.), що «штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених

завдань» [6]. Розвиток ШІ-компетентності є суттєвим аспектом Рамок цифрової компетентності для вчителів, здобувачів освіти і громадян, які розробляються ICT-CFT UNESCO та OECD. Наголосимо, що ШІ-компетентність не визначена у Професійному стандарті вчителя, але потенційно стосується реалізації усіх виробничих функцій вчителя. Наразі технології ШІ є ефективним помічником педагога, який можна використовувати із метою: підготовки і проведення уроків; аналізу даних щодо навчання здобувачів освіти; адаптації освітнього контенту, надання зворотного зв'язку тощо.

Натепер технології штучного інтелекту в галузі знань **«А Освіта», зокрема в навчанні фізики та астрономії,** охоплюють широкий спектр інструментів і застосунків – від персоналізованих освітніх платформ, навчальних ігор і вікторин із використанням ШІ до систем автоматизованого оцінювання, інтелектуального планування освітнього процесу й інших рішень, керованих ШІ. Погоджуємося із Г. Войтків і Б. Герега, що «технології ШІ відкрили нові горизонти в розумінні та викладанні фізики. Все це завдяки таким інструментам, як інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії та адаптивні навчальні платформи, які задовольняють широкий спектр стилів і потреб навчання [1]. Використання інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, цифрових онлайн-сервісів і платформ, віртуальних лабораторій, програм-симуляторів у навчанні фізики є однією із умов формування інформаційно-комунікаційної компетентності в здобувачів освіти [2, 3]. М. Яцишина та О. Федишин у своєму дослідженні стверджують, що «використання штучного інтелекту для індивідуалізованого навчання фізики може бути ефективним для кожного учня, оскільки дозволяє створювати персоналізовані підходи до навчання. Такий підхід може бути особливо корисним для учнів з різним рівнем знань та здібностей, які вимагають індивідуалізованого підходу до навчання» [11].

Сучасна освітня практика свідчить про активне впровадження різноманітних технологій штучного інтелекту, здатних суттєво оновити й удосконалити процес викладання фізики та астрономії в закладах освіти. Одним із найперспективніших напрямів є використання інтелектуальних навчальних чат-ботів і тьюторів, створених на основі великих мовних моделей (зокрема ChatGPT, Gemini, Copilot, Monica тощо). Такі системи можуть відповідати на запитання здобувачів освіти, пояснювати складні поняття, процеси, явища, теорії і покроково демонструвати розв'язання задач у форматі діалогу, виконуючи функцію віртуального наставника. Сучасні AI-чатботи забезпечують ще більш гнучку й ефективну підтримку здобувачів освіти, що особливо корисно під час самостійного вивчення теми або підготовки до іспитів.

Інтелектуальні технології відкривають шлях до дослідницького та імерсивного навчання. Використання віртуальної реальності (VR) і доповненої реальності (AR), заснованих на технологіях ШІ, дає змогу подати освітній контент у більш інтерактивній і реалістичній формі, адже багато процесів і явищ із фізики та астрономії є складними для розуміння, оскільки їх неможливо безпосередньо побачити. Наприклад, симуляції віртуальної реальності (Ar Book, Electricity AR, BookVar, Da Vinci Machines AR тощо) дають змогу здобувачам освіти здійснювати віртуальні подорожі Сонячною системою, Галактиками, проводити експерименти із метою доведення тих чи інших явищ чи процесів на уроках фізики та астрономії, забезпечуючи рівень занурення, якого неможливо досягти традиційними методами навчання. Це не лише робить освітній процес цікавішим для здобувачів, а й сприяє ефективнішому засвоєнню ними складної інформації.

Фізика та астрономія охоплюють широкий спектр розділів, зокрема: **«Механіка»**, **«Молекулярна фізика»**, **«Термодинаміка»**, **«Електрика і магнетизм»**, **«Оптика»**, **«Атомна та ядерна фізика»**, **«Небесна сфера. Рух світил на небесній сфері»**, **«Зорі. Еволюція зір»**, **«Будова Сонячної системи»** тощо та кожен здобувач освіти має свій індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу. Освітні платформи на основі технологій штучного інтелекту, такі як **Khan Academy (рис. 1)** чи **Wolfram Alpha,** використовують алгоритми із метою оцінювання рівня знань здобувачів і добору завдань, що відповідають їхнім можливостям. Вони можуть пропонувати спрощені приклади, покрокові пояснення або відеолекції, які детально розкривають навчальні концепції.

Наприклад, Khan Academy інтегрувала у свій освітній портал розумного асистента Khanmigo (на базі моделі GPT-4). Цей AI-тьютор може спілкуватися зі здобувачем освіти, пояснювати матеріал, допомагати розв’язувати задачі та навіть генерувати для вчителя навчальні матеріали [5]. Завдяки цьому здобувачі освіти ефективніше й швидше опановують складні теми з фізики та астрономії.

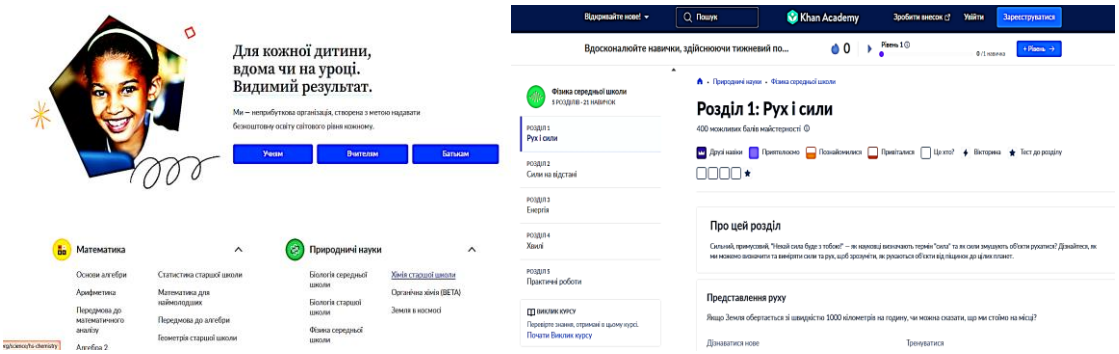


Рис. 1. Інтерфейс освітньої платформи Khan Academy

Погоджуємося із М. Ілином, що використання технологій ШІ в освітньому процесі створює низку суттєвих переваг, які позитивно впливають на якість навчання фізики та астрономії, зокрема: сприяють персоналізації і диференціації навчання; забезпечують негайний зворотний зв'язок і здійснюють корекцію помилок; забезпечують візуалізацію абстрактних концепцій; сприяють залученості й мотивації учнів; є інструментом підтримки вчителя і підвищення ефективності викладання тощо [5]. Водночас використання технологій штучного інтелекту може мати й негативні наслідки – зокрема, спричинити зниження якості навчання і послаблення розвитку критичного мислення, якщо здобувачі освіти перетворюються на пасивних споживачів інформації, яку генерують інтелектуальні системи. Тому важливо підтримувати баланс між упровадженням ШІ-технологій і розвитком ключових навичок і цінностей, що сприяють формуванню критичного мислення [7].

Продемонструємо потенційні можливості застосування технологій ШІ у освітньому процесі, зокрема в процесі опанування здобувачами освіти фізики та астрономії на прикладі проєктування і створення інтерактивних занять із використанням платформ Curipod, mozaBook, Canva тощо.

1. **Curipod** – це відносно новий, але надзвичайно перспективний інструмент, що поєднує можливості інтерактивних презентацій, опитувань, ігор і малювання. Деякі його функції, зокрема генерація запитань, уже інтегрують технології штучного інтелекту, що дає змогу створювати динамічний і захопливий урок на одній платформі. Оскільки **Curipod** дає змогу додавати інтерактивні елементи безпосередньо до слайдів, педагог може ефективно інтегрувати дослідницьку діяльність і роботу на онлайн-дошці безпосередньо в структуру уроку. Нами розроблено детальну інструкцію використання педагогами Curipod [8].

Приклад зпроєктованого уроку фізики у Curipod (https://curipod.com/4f638da7-f3cf-4757-af4f-52dbb263063d/lessons/1ffaef75-29e3-4af2-9ca4-3988d31a998c/edit?showpreview=true) (рис. 2)

Тема: Дія електричного струму

Рис. 2. Урок фізики у Curipod на тему: «Дія електричного струму»

Здобувачам освіти пропонуються проблемні запитання, наприклад: «Які речовини є провідниками? Наведіть приклади» (рис. 3), «Американський вчений, винахідник громовідводу Бенджамін Франклін стверджував, що електричним розрядом від батареї він не зміг вбити вологого щура, однак сухий – миттєво гинув від такого ж розряду. Чим це пояснюється? Чому сухий щур гине від електричного розряду, а вологий ні?», «У 1753 році в грозу при запуску змія загинув академік Г. В. Ріхман. Чому не можна запускати паперового змія біля високовольтних ліній електро-передач?», «Чому перед ловом електричних вугрів у воду заганяють худобу?», «Що ви знаєте про дії електричного струму в повсякденному житті?» тощо.

Вони під своїми нікнеймами подають власні варіанти відповідей, які згодом відображаються на онлайн-дошці у вигляді хмари слів, різних варіантів відповідей, найвлучнішу із яких здобувачі виділяють разом тощо.

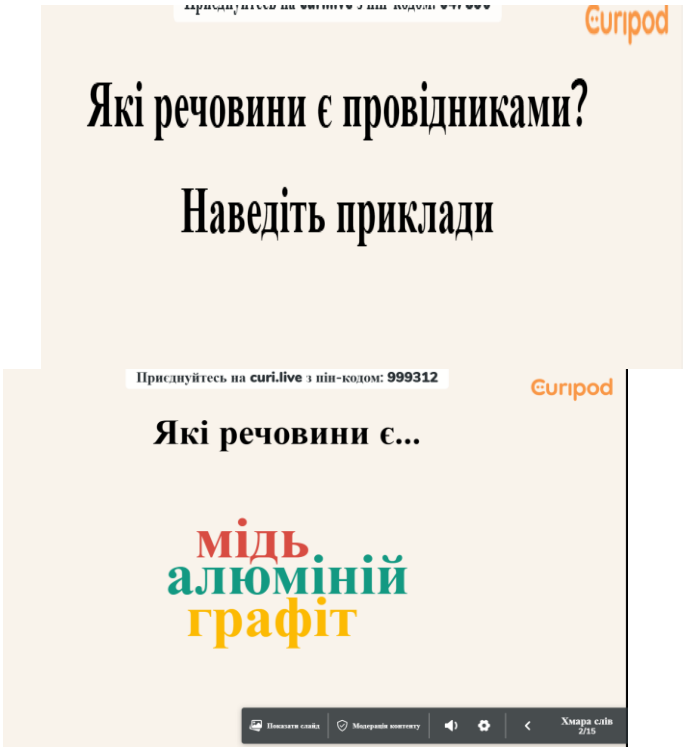


Рис. 3. Приклад проблемного запитання і хмари слів від здобувачів

У структуру заняття безпосередньо до слайду додано інтерактивні елементи: віртуальна лабораторія **BookVar** – експеримент на тему «Магнітна дія струму»; відеоролик «Досліди це негайно!

Гальваніка»; віртуальна лабораторія «Дослідження дій струму» (вимірювання теплової дії струму на різних матеріалах із використанням онлайн-платформи The Physics Aviary (рис. 4.) тощо.

Завдяки цьому здобувачі освіти можуть спостерігати явище магнітної дії струму, досліджувати гальванічні елементи та теплову дію струму просто на онлайн-дошці.

Рис. 4. Інтерфейс онлайн-платформи The Physics Aviary

Після проведення експериментів здобувачам освіти пропонується: обговорити «Як електричний струм може впливати на живі організми. Які дії були корисні, а які шкідливі?»; зарисувати різні дії струму; відповісти на проблемне запитання «Як ви думаєте, яким чином електричний струм впливає на технології, які ми використовуємо щодня?»

2. **MozaBook** – інтерактивне освітнє програмне забезпечення для педагогів і здобувачів освіти. Ресурс платний і потребує реєстрації. Компанія Edpro.ua є офіційним представником в Україні й організовує численні освітні курси для вчителів і викладачів, на яких демонструє можливості й спектр роботи з означеною платформою. На безоплатній основі компанія надає педагогам 5 інтерактивних елементів на тиждень, тому для додаткової роботи з аудиторією інколи їх може і вистачити. MozaBook урізноманітнює інструментарій навчальних занять шляхом численних ілюстраційних, анімаційних і творчих презентаційних можливостей. Дає можливість за допомогою 3D сцен показати роботу технічних винаходів із фізики, таких як: вітрова й атомна електростанції; робота дизельного та чотирьохактного двигунів тощо. Зареєстрованим користувачам дозволяється користуватись готовими уроками та створювати власні. Нами розроблено детальну інструкцію використання педагогами освітньої платформи mozaBook [9].

Для прикладу, ознайомимось із інтерактивною симуляцією «Електропанель» на освітній платформі mozaBook. Із використанням означеної симуляції здобувачі освіти можуть складати прості схеми електричного кола та проводити вимірювання за допомогою пристроїв зі змінними параметрами (рис. 5).

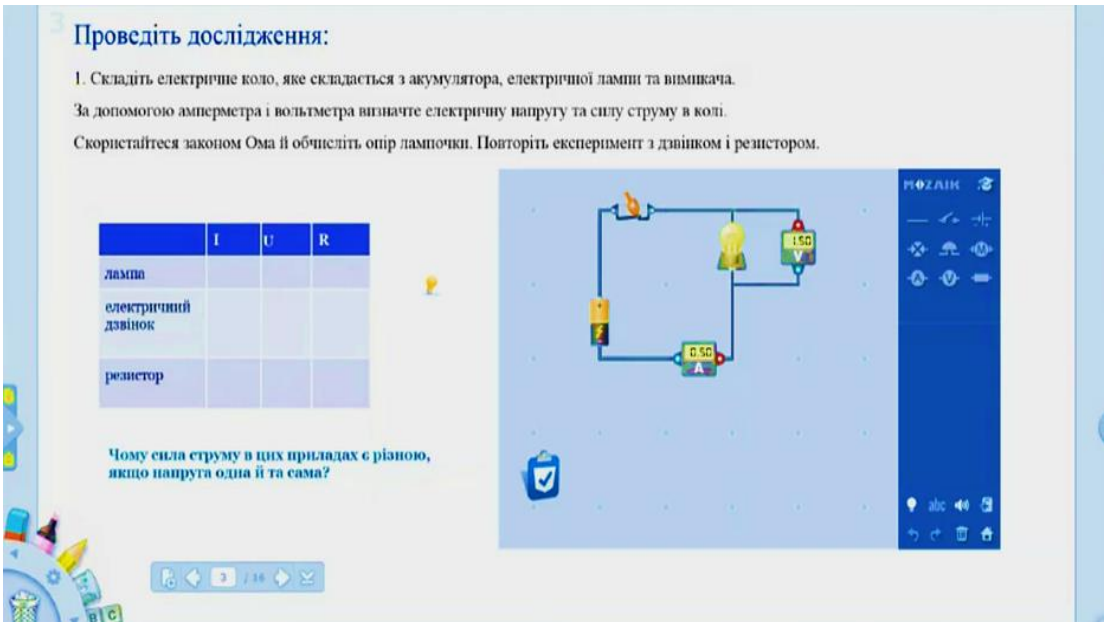


Рис. 5. Приклад експериментального дослідження із інтерактивною симуляцією «Електропанель» на освітній платформі mozaBook (Г. Крук) [4]

Окрім того, зареєстровані вчителі можуть за допомогою означеної освітньої онлайн-платформи створювати інтерактивні тести з фізики та астрономії із метою перевірки знань здобувачів освіти (рис. 6).

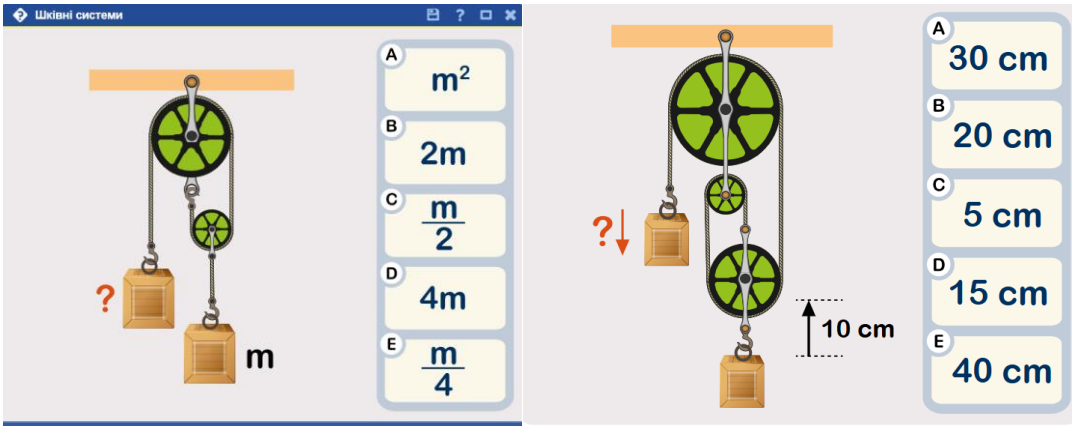


Рис. 6. Приклад тестових завдань на освітній платформі mozaBook із теми «Шківні системи» (Яка маса утримуватиме систему шківів у рівновазі?)

3. **Canva –** онлайн-платформа графічного дизайну на основі штучного інтелекту, що надає педагогу широкий спектр можливостей – від створення освітніх матеріалів до проєктування і презентації повноцінного уроку.

Для прикладу, наводимо авторські розробки уроків із фізики у 7 класі на теми: «Механічна робота та потужність» (https://www.canva.com/design/DAGBFc9YJS4/mAFhcw27buz93PwLh6ynEw/edit?utm_content=DAGBFc9YJS4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton) та «Механічна енергія» (https://www.canva.com/design/DAGA6slt384/Gw-CVN8TH36GFj5vKR0a8A/edit?utm_content=DAGA6slt384&utmcampaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Із метою мотивації здобувачів освіти до вивчення теми «Механічна робота та потужність» їм було запропоновано візуалізувати з використанням програми CapCut загадку згенеровану чатом GPT 4 «Мене не бачите ви, але я – усюди.

У кожному русі, у кожному звуці. Відпочиваю я лише, коли стою на місці. Що я таке?». Також на означеній платформі з використанням GPT 4 педагог може створити «Фізичний трейлер» або провести бесіду із історичними постатями (Джеймс Джоуль та Джеймс Ватт) (рис. 7), щоб зацікавити здобувачів освіти.

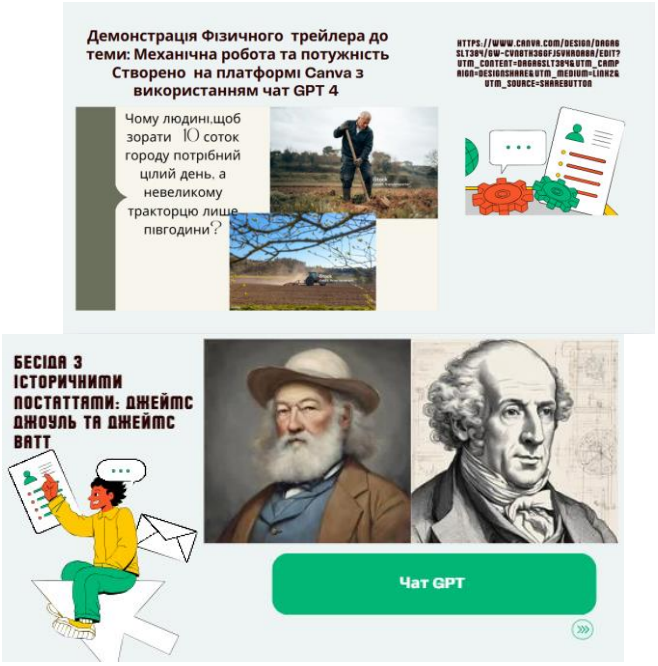


Рис. 7. Фрагменти заняття на тему «Механічна робота та потужність» на платформі Canva

У процесі опанування даної теми з фізики здобувачам освіти пропонується самостійна робота в групах із застосуванням інструментів ШІ,

а саме: Чат GPT, пошукова система Google, пошукова система Bing, Copilot, Gemini, IZZI тощо. На закріплення знань учням надається можливість пройти вікторину в застосунку QUIZIZZ або виконати міні-дослідження, вибір яких здобувачі здійснюють за допомогою «Колеса вибору» на платформі Wordwall, зокрема:

1. Виміряйте роботу при піднятті пенала на висоту 50 см. Як зміниться виконана робота, якщо пенал піднімати вище (наприклад на полицю)?
2. Обґрунтуйте. Чому пральні машини використовують різні швидкості обертання для різних режимів прання? Дослідіть удома, які режими прання у вашої пральної машини та для чого вони?
3. Розрахуйте потужність, яку розвиває хлопчик, підіймаючись сходами до кабінету фізики (які дані для цього необхідні)? Чи відрізняється витрачена енергія при підйомі вгору по сходах порівняно з ескалатором?
4. Дослідити, як кут нахилу впливає на необхідну силу для переміщення предмета? Чому катання на велосипеді по плоскій дорозі вимагає менше зусиль, аніж підйом угору?

Відтак, використання платформ **Curipod, mozaBook** та **Canva** демонструє широкі можливості інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес під час вивчення фізики та астрономії. Означені інструменти сприяють створенню інтерактивних, дослідницьких і візуально насичених занять, що підвищують зацікавленість здобувачів освіти, формують їх критичне мислення й забезпечують глибше розуміння складних природничих явищ.

Висновки. Отже, впровадження технологій ШІ у навчання фізики та астрономії є важливим напрямом модернізації сучасної системи освіти України, що відповідає світовим тенденціям цифровізації та персоналізації навчання. Використання інтелектуальних освітніх платформ і сервісів, таких як Curipod, mozaBook, Canva, Khan Academy тощо, сприяє реалізації принципів індивідуалізації, диференціації та інтерактивності освітнього процесу, забезпечує розвиток критичного мислення, формування дослідницьких умінь і підвищення мотивації здобувачів освіти до вивчення фізики та астрономії.

Ефективне впровадження технологій ШІ в освітню практику вимагає належної підготовки педагогічних кадрів, розроблення методичних рекомендацій та створення нормативно-методичного забезпечення щодо їх педагогічно доцільного використання. Водночас необхідно зберігати баланс між застосуванням інтелектуальних технологій і розвитком самостійного, критичного та творчого мислення здобувачів освіти.

Перспективами подальших наукових досліджень є аналіз педагогічних, психологічних і етичних аспектів використання ШІ в освіті, а також

розроблення комплексної моделі формування ШІ-компетентності вчителя природничої освітньої галузі у контексті Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні до 2030 року.

Література:

1. Войтків Г., Герега Б. Штучний інтелект у навчанні фізики: тенденції та потенціал. *Сучасна наука та освіта: новітня соціокультурна проекція: Міжнародна науково-практична конференція.* Київ. 2024. С. 38–42. URL: https://e.surl.li/onvite

2. Довгопола Л.І., Ващенко Я.В., Гостар О.В. Дидактичні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів освіти у навчанні фізики. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*, 2025, 1(47), 496-506. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-496-506

3. Довгопола Людмила, Ващенко Ярослав, Шелист Алла Інформаційно-комунікаційна компетентність здобувачів освіти у навчанні фізики: сутнісні ознаки, зміст і структура. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»,* 2025, 4(50), 340-351. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-496-506

4. Експериментальне дослідження із інтерактивною симуляцією «Електро-панель» на освітній платформі mozaBook. URL: https://www.youtube.com/watch?v=3s_W3GW9Y2o (дата звернення: 25.10.2025)

5. Ілин М. М. Інструменти штучного інтелекту як ресурс модернізації методики викладання фізики в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної,технологічної та професійної освіти.* 2025. Вип. 2(6). С. 55-64. DOI https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-6

6. Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 2 грудня 2020 р. № 1556-р «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text (дата звернення: 25.10.2025).

7. Кос І. Р. Штучний інтелект та інтерактивні симуляції як інноваційні засоби навчання на уроках фізики. *Наукові записки*. *Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 177–182. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-177-182

8. Покрокова інструкція використання Curipod. URL: https://docs.google.com/document/d/1ED4pNa2uora_hrCav0paaCQt81MauZ3KtJn-Vu8btD0/edit?tab=t.0 (дата звернення: 25.10.2025)

9. Покрокова інструкція використання mozaBook. URL: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2bNQ_LqaKaI (дата звернення: 25.10.2025)

10. Програма великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf (дата звернення: 25.10.2025)

11. Яцишина, М. М., Федчишин, О. М. (2023). Використання штучного інтелекту для індивідуалізованого навчання з фізики. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29384/1/30_Jatsushuna_Fedchushun.pdf (дата звернення: 25.10.2025)

12. Alarbi K. Artificial Intelligence Applications in Physics Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* 2022. Vol. 17(9). P. 67–76.

13. WattanakasiwichP., Kaewkhong K., KatwibunD. Physics instructors' acceptance and implementation of generative AI. Physical Review Physics Education Research. 2025. DOI: https://doi.org/10.1103/r2fn-kdy4

References:

1. Voitkiv, H., & Hereha, B. (2024). Shtuchnyi intelekt u navchanni fizyky: tendentsii ta potentsial [Artificial intelligence in physics education: trends and potential]. *Suchasna nauka ta osvita: novitnia sotsiokulturna proektsiia: Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia*. Kyiv, 38–42. Retrieved from: https://e.surl.li/onvite [in Ukrainian].

2. Dovhopola L.I., Vashchenko Ya.V., & Hostar O.V. (2025). Dydaktychni umovy formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity u navchanni fizyky [Didactic conditions for forming information and communication competence of students in teaching physics]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika»,* 1(47), 496–506. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-496-506 [in Ukrainian].

3. Dovhopola Liudmyla, Vashchenko Yaroslav & Shelyst Alla (2025). Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist zdobuvachiv osvity u navchanni fizyky: sutnisni oznaky, zmist i struktura [Information and communication competence of students in physics education: essential features, content and structure]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriia «Pedahohika»*,4(50),340-351.https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-496-506 [Ukr].

4. Eksperymentalne doslidzhennia iz interaktyvnoiu symuliatsiieiu «Elektropanel» na osvitnii platformi MozaBook. URL: https://www.youtube.com/watch?v=3s_W3GW9Y2o [in Ukrainian].

5. Ilyn M. M. (2025). Instrumenty shtuchnoho intelektu yak resurs modernizatsii metodyky vykladannia fizyky v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Artificial intelligence tools as a resource for modernizing physics teaching methods in secondary education institutions]. *Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi,tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity*. 2(6). 55–64. DOI https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-6 [in Ukrainian].

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. Rozporiadzhennia vid 2 hrudnia 2020 r. № 1556-r «Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text [in Ukrainian].

7. Kos, I. R. (2024). Shtuchnyi intelekt ta interaktyvni symuliatsii yak innovatsiini zasoby navchannia na uro-kakh fizyky [Artificial intelligence and interactive simulations as innovative teaching tools in physics lessons]. *Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*, 215, 177–182. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-177-182 [in Ukrainian].

8. Pokrokova instruktsiia vykorystannia Curipod. URL: https://docs.google.com/document/d/1ED4pNa2uora_hrCav0paaCQt81MauZ3KtJn-Vu8btD0/edit?tab=t.0 [in Ukrainian].

9. Pokrokova instruktsiia vykorystannia MozaBook. URL: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=2bNQ_LqaKaI [in Ukrainian].

10. Prohrama velykoi transformatsii «Osvita 4.0: ukrainskyi svitanok». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf [in Ukrainian].

11. Yatsyshyna, M. M., Fedchyshyn, O. M. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia indyvidualizovanoho navchannia z fizyky [Using artificial intelligence for personalized physics learning]. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29384/1/30_Jatsushuna_Fedchushun.pdf [in Ukrainian].

12. Alarbi K. (2022). Artificial Intelligence Applications in Physics Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET).* 17(9). 67–76.

13. WattanakasiwichP., Kaewkhong K. & Katwibun D. (2025). Physics instructors' acceptance and implementation of generative AI. Physical Review Physics Education Research. DOI: https://doi.org/10.1103/r2fn-kdy4

УДК 37.018.4:37.015.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1584-1594

Дольнікова Любов Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0719-2028

СТРУКТУРА ТА КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу трактування педагогічної категорії готовність до професійної діяльності загалом і готовність до педагогічної професійної діяльності зокрема. Обґрунтовано важливість готовності сучасного фахівця до професійної діяльності, схарактеризовано складові компоненти категорії готовності у трактуванні різних авторів, виокремлено дидактичні принципи побудови процесу формування професійної готовності фахівця будь якої галузі до професійної діяльності: когнітивний, мотиваційний, креативний, рефлексивний компоненти. Подано порівняльну таблицю трактування готовності до професійної діяльності, компонентів цієї готовності, підходів і принципів їх реалізації різними авторами.

Наголошено на особливій важливості психологічного компонента готовності педагога сучасного закладу освіти, який передбачає готовність до аналізу низки педагогічних ситуацій, постановку та розв'язання педагогічних задач, виокремлення спеціальних засобів діяльності, оцінювання особистих можливостей в подоланні труднощів у майбутній педагогічній діяльності.

Подано авторське визначення готовності до професійної діяльності майбутнього педагога закладу освіти як синтез його особистісних якостей, професійних компетентностей та результатів навчання з постійною мотивацією до розвитку свого творчого потенціалу та досягнення інноваційних ефективних результатів у роботі з здобувачами освіти, а також схаракте-ризовано компоненти структури професійної готовності майбутнього педагога: психологічний, методичний, предметний, цифровий, інклюзивний, емоційно-етичний. Акцентовано на інклюзивному компоненті професійної готовності педагога, як здатності не тільки організувати учнівський колектив до розуміння і толерантності до здобувача з особливими потребами, а й вміння налагодити та організувати роботу асистента вчителя в інклюзивному класі.

Для успішної реалізації формування готового до професійної діяльності педагога є рекомендація застосування інтегративно-диференційованого підходу до формування змісту і методів навчання в підготовці сучасного педагога.

Ключові слова: готовність, готовність до професійної діяльності, готовність до професійної педагогічної діяльності, процес підготовки, компоненти готовності до професійної педагогічної діяльності, заклад освіти, педагог закладу освіти.

Dolnikova Lyubov Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0719-2028

STRUCTURE AND COMPONENTS OF THE READINESS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article is devoted to the analysis of interpretations of the pedagogical category *readiness for professional activity* in general and *readiness for pedagogical professional activity* in particular. The importance of a modern specialist's readiness for professional activity is substantiated, and the structural components of the category of readiness as interpreted by various authors are characterized. The didactic principles of constructing the process of forming a specialist's professional readiness for activity in any field are highlighted: cognitive, motivational, creative, and reflective components. A comparative table is provided showing interpretations of readiness for professional activity, its components, and the approaches and principles of their implementation according to different authors. Special attention is given to the psychological component of a modern educator's readiness, which includes the ability to analyze a range of pedagogical situations, set and solve pedagogical tasks, identify specific means of activity, and assess personal capabilities in overcoming difficulties in future pedagogical work. The author proposes a definition of *readiness for professional activity* of a future educator as a synthesis of personal qualities, professional competencies, and learning outcomes, accompanied by continuous motivation for developing one's creative potential and achieving innovative, effective results in work with learners. The structural components of a future teacher's professional readiness are characterized: psychological, methodological, subject-specific, digital, inclusive, and emotional-ethical. Special emphasis is placed on the

inclusive component of a teacher's professional readiness, understood as the ability not only to organize a student collective toward understanding and tolerance for learners with special educational needs but also to effectively organize and coordinate the work of a teacher's assistant in an inclusive classroom.

For the successful formation of a teacher ready for professional activity, it is recommended to apply an integrative-differentiated approach to the development of content and teaching methods in the preparation of modern educators.

Keywords: readiness, readiness for professional activity, readiness for professional pedagogical activity, preparation process, components of readiness for professional pedagogical activity, educational institution, educator of an educational institution.

Постановка проблеми. На сучасному етапі впровадження компетентісного підходу до підготовки майбутнього фахівця проблема його готовності до професійної діяльності набуває особливої актуальності. Це зазначено в нормативних документах, на це акцентує Національна рамка кваліфікацій, про це наголошують роботодавці, визначаючи вимоги до сформованих компетентностей майбутнього фахівця. Вимоги стандартів підготовки фахівця будь якої галузі передбачають забезпечення та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності. Тому проблема цільової, змістової та операційної діяльності науково-педагогічних працівників спрямована на отримання якісного результату процесу навчання, основним компонентом якого є його ґрунтовна фахова підготовка. Особливо динамічними є зміни до вимог підготовки педагога в закладах освіти всіх освітніх систем, яка відбувається в період глобальної інформатизації та інтенсифікації освітнього процесу, орієнтована на інтеграцію змісту, знань та навичок майбутнього педагогічного працівника, а також на його особистісні якості, які передбачають гуманістичну спрямованість його педагогічної взаємодії з вихованцями, високий рівень володіння педагогічними здатностями та професійними знаннями, володіння педагогічними техніками організування та проведення педагогічної взаємодії. Завданням сучасних закладів освіти, які здійснюють підготовку майбутнього педагога, є сформувати його готовність до професійної діяльності, як інтеграції його особистісних якостей, професійних компетентностей, здатності до самоаналізу і саморозвитку. Саме дотримання цих вимог забезпечують готовність майбутнього педагога до здатності реалізувати свій творчий потенціал для отримання очікуваного позитивного результату в роботі з здобувачами освіти. На сьогодні нема єдності у

трактуванні категорії готовності. Науковці по різному трактують цей термін, виокремлюють різні компоненти готовності педагога до професійної діяльності, наголошуючи на таких її компонентах як психологічна, мотиваційна, предметна, інформаційно-комунікативна, етична компетентності. В компонентах готовності як категорії також не зустрічаємо єдності, що дає підстави стверджувати актуальність розгляду даної проблеми. Саме це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.. Проведений аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що дуже багато наукових розвідок присвячено саме підготовці фахівця, майбутнього педагога до професійної діяльності. Багато дослідників акцентують на категорії готовності. Так Ю. Вербиненко [1] у своїй статті «Професійна готовність до педагогічної діяльності» наголошує на необхідності відбору та аналізу дидактичного інструментарію, який сприяє розвитку професійної готовності педагога до педагогічної діяльності, характеризує розвиток готовності здобувачів педагогічної професії до певного виду діяльності, зазначає на необхідності формування морально-психологічної готовності, готовності до професійного саморозвитку та до інноваційної професійної діяльності. Науковиця Р.Михайлишин у своїй статті «Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект» [6] розглядає компоненти професійної готовності педагога до інноваційної діяльності, виділяючи когнітивний, мотиваційний, креативний, рефлексивний компоненти. Дослідниця окреслює принципи побудови інноваційної діяльності педагога, характеризує критерії готовності педагога до інноваційної діяльності, а також професійні й особистісні якості педагога. Авторка наголошує, що важливою і визначальною в професійній діяльності педагога є готовність до змін, динамічність і мобільність педагога. На основі огляду літературних джерел авторка висновує, що в сучасних наукових дослідженнях поняття професійна готовність педагога трактується як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання. О. Скоробагата [12] на основі інтегративного підходу аналізує категорію готовності до педагогічної діяльності, визначає основні структурні компоненти поняття готовності, дає їх узагальнену характеристику. Авторка зазначає, що готовність педагога до професійної діяльності включає здатність володіти системою професійних знань і умінь, мати відповідний рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, бути здатним опановувати та застосовувати новітні методики, прагнути до постійного саморозвитку та самовдосконалення. В. Звєкова у статті «Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти»[2] також аналізує категорію

готовності в загальному виді, акцентуючи на основах формування і шляхах розвитку професійної підготовки та професіоналізму вчителя, його свободи вибору методів та засобів в рамках методичної роботи. Науковиця авторськи імплементує категорію готовності до проблем і викликів Нової української школи, наголошує на необхідності визначення і формування готовності вчителя молодшої школи в інклюзивному класі, виокремлює саме гуманістичну складову готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами. Авторка переконливо наголошує, що важливим компонентом роботи вчителя з такими здобувачами є застосування інтегративно-диференційованого підходу до відбору змісту навчального матеріалу, обґрунтування вибору методів навчання для формування якісних результатів навчання. Цікавим є трактування психологічної готовності, як компонента готовності, автором Р.Т. Сімко Автор у статті *«Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки»* аналізує готовність до професійної діяльності як «психологічну готовність до професійної діяльності». Він акцентує, що це можна розглядати як стан, що дозволяє педагогові ефективно провадити професійну діяльність. Р. Сімко розглядає категорію готовності до професійної діяльності як інтеграцію професійних знань та вмінь педагога з мотивацією до професійної діяльності, яка формується на основі схарактеризованих автором інших компонентів готовності. [10] Н. Сміла трактує готовність до професійної діяльності як складне інтегративне утворення, що відображає рівень розвитку професійно важливих якостей та здібностей фахівця.[13] В. Кобилянська у статті *«Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії»* визначає категорію готовності до професійної діяльності як комплекс взаємопов’язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, що пов'язаний з інтегральним психічним утворенням фахівця, яке формується під час його діяльності.[3] Л. Сіроха в своєму дослідженні «Професійна готовність як невід’ємна складова успішної професійної діяльності особистості» зазначає, що готовність являє собою складне інтегативне поєднання і характеризує психічний стан особистості, що є важливою умовою адаптації та ефективному професійному становленню.[11] Питання трактування готовності до професфйної діяльеності фахівців окремих галузей і спеціальностей висвітлено в наукових працях П. Малежика [5], О. Пасько [8], М. Мястковської [7], В. Крупені В. І., Н. Просоленко, О.Каук.[4], Н. Петрученко [9] та ін.

Важливо зазначити, що більшість трактувань категорії готовності акцентують на психологічній та професійній готовності, готовності до окремих видів діяльності. Проте, визначення структурних компонентів професійної готовності потребує, на нашу думку, детальнішого аналізу та

узагальнення. готовності. Ми в своєму дослідженні зупинились на категорії готовності та її структури як психолого-педагогічної категорії.

Мета статті - проаналізувати наукові підходи до трактування готовності як педагогічної категорії, схарактеризувати структуру професійної готовності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. Інтенсивний розвиток і запровадження інноваційних педагогічних технологій вимагає перегляду сутності та структури готовності педагога сучасної школи до професійної педагогічної взаємодії. Вчорашні класичні, традиційні методики, що опираються на методологічно обґрунтований зміст, дещо не встигають за вимогами часу, очікуваннями учасників педагогічного процесу. Про це свідчать опитування здобувачів освіти, педагогів, управлінців, громадян, що не байдужі до якості підготовки сучасного випускника закладу освіти незалежно від освітнього рівня. Тому варто переглянути компоненти освітнього процесу, чітко визначити цілі, сформувати зміст окреслити очікуваний результат. Безперечно, що важливим буде і діяльнісний компонент педагогічного процесу, який забезпечить отримання якісного прогнозованого результату. Тому варто окреслити вимоги та структуру готовності педагога до його професійної діяльності. Роблячи опертя на проведений нами аналіз літератури бачимо, що нема єдності в трактуванні категорії готовності до професійної діяльності педагога. Ми розглядаємо готовність педагога до професійної діяльності як синтез його особистісних якостей, професійних компетентностей та результатів навчання з постійною мотивацією до розвитку свого творчого потенціалу та досягнення інноваційних ефективних результатів у роботі з здобувачами освіти. . Основними складниками готовності до професійної діяльності педагога сучасного закладу освіти, як зазначають дослідники, є: психологічна готовність; методична готовність; предметна готовність; цифрова готовність; інклюзивна готовність; емоційно-етична готовність. Психологічна готовність передбачає готовність до аналізу низки педагогічних ситуацій, постановку та розвязання педагогічних задач, виокремлення спеціальних засобів діяльності, оцінювання особистих можливостей в подоланні труднощів у майбутній педагогічній діяльності. Вчитель завжди повинен пам’ятати і налаштовуватись правило «Я прийшов не карати, не виясняти стосунки, я прийшов виховувати, навчати, допомагати».

Методична готовність тісно переплітається з професійними педагогічними знаннями, володінням цифровими технологіями, залученням штучного інтелекту до вирішення методичних завдань і залучення здобувачів освіти до обговорення засобів навчання. Саме методична готовність забезпечує готовність до виконання функціональних обов’язків вчителя,

вихователя, асистента вчителя. Предметна або професійна готовність реалізується через здатність відібрати зміст навчального матеріалу і в поєднанні з методичною успішно реалізувати шляхом вдалого, продуманого структурування змісту через підготовку структурно-логічних схем, узагальнювальних та порівняльних таблиць, укрупнених дидактичних одиниць, контрольно-навчальних карт тощо.

Молодий педагог має бути готовим застосовувати інформаційно-комунікативні технології для підтвердження вище зазначених методичної та предметної готовності. Дуже важливим, на нашу думку, є емоційно-етична готовність.

Педагог має усвідомити і демонструвати педагогічний такт, доброзичливість і емпатію, а разом з тим бути вимогливим і справедливим, володіти високим рівнем педагогічної техніки як вербальної так і невербальної, вміти бути сучасним у прояві своєї зовнішньої виразності. Емоційно-етична компонента готовності педагога до професійної діяльності передбачає послуговування педагогом цінностей співчуття, розуміння, готовності вчителя допомогти вихованцеві повірити в себе.

Важливим аспектом реалізації готовності педагога до професійної діяльності є його постійне професійне зростання, формування потреби самоосвіти і саморозвитку.

Таким чином, можемо виокремити найголовніші компоненти готовності до професійної діяльності, що подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика означення, компонентів та підходів реалізації професійної готовності педагога.

Визначення категорії готовності до професійної діяльності, автор	***Компоненти готовності***	***Особливості акцентування підходу***
Готовність як психологічний стан, що передує діяльності й забезпечує її успішність (Р.Сімко)	Мотивація, знання, уміння, психічні властивості	Орієнтація на внутрішній стан особистості
Готовність як інтегральне психічне утворення (Т. Кобилянська)	Комплекс взаємопов'язаних психологічних якостей тапрофесійних компетеностей.	Педагогічний підхід, акцент на виховання

Визначення категорії готовності до професійної діяльності, автор	***Компоненти готовності***	***Особливості акцентування підходу***
Готовність як психічний стан я і як складова професійного життя (Л.Сіроха)	Інтеграція змісту, знань, умінь, адаптації, цінностей	Акцент на особистісному успіху та адаптації
Готовність як явище, що формується в процесі навчання (П. Малежик)	Ставлення до професії, знання, вміння, інноваційність, рефлексія	Структурний підхід для застосування інформаційно-комунікаційних технологій
Готовність педагога до професійної діяльності, як законо-мірний результат спеціальної підготов-ки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання (Р. Михайлишин)	Когнітивний, мотиваційний, креативний, рефлексивний .	Акцентування на індивідуалізації навчання, саморефлексії і саморозвитку.

(Таблиця складена автором на основі аналізу літературних джерел 1-13)

Ми трактуємо готовність до професійної діяльності майбутнього педагога закладу освіти як синтез його особистісних якостей, професійних компетентностей та результатів навчання з постійною мотивацією до розвитку свого творчого потенціалу та досягнення інноваційних ефективних результатів у роботі з здобувачами освіти найбільш важливими компонентами професійної готовності майбутнього педагога є: психологічна; методична; предметна; цифрова; інклюзивна; емоційно-етична. Вважаємо за необхідність акцентувати на інклюзивній компоненті професійної готовності педагога, здатності не тільки організувати учнівський колектив до розуміння і толерантності до здобувача з особливими потребами, а й вміння налагодити та організувати роботу асистента вчителя в інклюзивному класі, знати, вміти і могти організувати роботу, що базується на глибоких знаннях особливостей здобувача з особливими потребами, вміннях виокремити і реалізувати методи роботи з ними.

Для успішної реалізації формування готового до професійної діяльності педагога є застосування інтегративно-диференційованого підходу до формування змісту і методів навчання.

Висновки. Більшість авторів визнають, що готовність до професійної діяльності - це інтегративне утворення, яке охоплює фахові компетентності, результати навчання у формі знань, умінь та навичок, мотиваційний, ціннісний, психологічний, інноваційно-комунікаційний та компонент рефлексії, саморозвитку. Вважаємо, що на часі перегляд змісту навчання, виокремлення пріоритетних принципів навчання та формування сучасних дидактичних правил їх застосування, проведення підготовки педагогів в умовах дуального навчання на старших курсах здобування освіти, а основне зміна державної політики в фінансуванні оплати праці, як важливого мотиваційного чинника здобуття професійної готовності.

Література.

1. Вербиненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності/ Ю. І. Вербиненко // Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету. – Дрогобич, 2013. – С. 119–124. – Режим доступу: https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/12274.

2. Звєкова В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – 2022. – Вип. 60. – С. 38–45. – Режим доступу: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/652.

3. Кобилянська Т. В. Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії // Молодь і ринок. – 2018. – № 5(152). – Режим доступу: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.152285.

4. Крупеня В. І., Просоленко Н. В., Каук О. І. Громадське здоров'я в Україні: проблеми та способи їх вирішення : матеріали IV наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Харків, 2021 р.). – Харків : ХНМУ, 2021. – С. 176–178. – Режим доступу: https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/29700.

5. Малежик П. М. Визначення структури готовності ІТ-фахівців до професійної діяльності як педагогічна проблема // Наук. записки Центральноукраїнського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Серія : Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 173(2). – С. 130–135. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173(2)_31.

6. Михайлишин Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2016. – Вип. 31. – С. 11–18.

7. Мястковська М. О., Кобилянська І. М., Кисюк Д. В. Формування готовності фахівців до застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності // Педагогіка безпеки. – 2021. – № 1–2. – С. 21–26.

8. Пасько О. Структурні компоненти готовності слідчого до професійної діяльності // Юридична психологія. – 2020. – Режим доступу: https://doi.org/10.33270/03202601.70.

9. Петрученко Н. Формування особистісної готовності до професійної діяльності студентів з соматичними вадами // Актуальні проблеми психології. – Т. 5, вип. 14. – С. 177–184. – Режим доступу: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/21.pdf.

10. Сімко Р. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки // Проблеми сучасної психології. – 2019. – Вип. 13. – Режим доступу: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p.

11. Сіроха Л. Професійна готовність як невід'ємна складова успішної професійної діяльності особистості // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. – 2019. – № 1(10). – С. 87–91. – Режим доступу: https://doi.org/10.17721/BSP.2019.1(10).22.

12. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема. – 2008. – Режим доступу: https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf.

13. Сміла Н. Особистісні фактори становлення психологічної готовності майбутніх медиків до професійної діяльності // Проблеми сучасної психології. – 2017. – Вип. 37. – Режим доступу: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-37.%p.

References

1. Verbynenko, Yu. I. (2013). *Profesijna hotovnist' do pedahohichnoï diyal'nosti*. In *Profesijna pidhotovka pedahoha v konteksti yevropejs'kykh intehratsijnykh protsesiv: zbirnyk naukovykh prats' Drohobyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* (pp. 119–124). Drohobych. https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/12274 [in Ukrainian].

2. Zvekova, V. (2022). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity. *Naukovyi visnyk Izmails'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, (60), 38–45. http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/652[in Ukrainian].

3. Kobylianska, T. V. (2018). Kharakterystyka hotovnosti do profesiinoi diialnosti yak pedahohichnoi katehorii. *Molod' i rynok*, 5(152). https://doi.org/10.24919/23084634.2018.152285 [in Ukrainian].

4. Krupenia, V. I., Prosolenko, N. V., & Kauk, O. I. (2021). *Hromads'ke zdorov'ia v Ukraïni: problemy ta sposoby yikh vyrishennia* (pp. 176–178). Kharkiv: KhNMU. https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/29700 [in Ukrainian].

5. Malezhyk, P. M. (2018). Vyznachennia struktury hotovnosti IT-fakhivtsiv do profesiinoi diialnosti yak pedahohichna problema. *Naukovi zapysky TSDPU imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky*, 173(2), 130–135. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_173(2)_31 [in Ukrainian].

6. Mykhailyshyn, R. (2016). Profesijna hotovnist′ pedahoha do innovatsiinoï diial′nosti: yakisnyi aspekt. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriia pedahohichna*, 31, 11–18. [in Ukrainian].

7. Miastkovska, M. O., Kobylianska, I. M., & Kysiuk, D. V. (2021). Formuvannia hotovnosti fakhivtsiv do zastosuvannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diial′nosti. *Pedahohika bezpeky*, 1–2, 21–26. [in Ukrainian].

8. Pasko, O. (2020). Strukturni komponenty hotovnosti slidchoho do profesiinoi diial′nosti. *Yurydychna psykholohiia*. https://doi.org/10.33270/03202601.70 [in Ukrainian].

9. Petruchenko, N. (n.d.). Formuvannia osobystisnoi hotovnosti do profesiinoi diial′nosti studentiv z somatychnymy vadamy. *Aktual'ni problemy psykholohii*, 5(14), 177–184. http://appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i14/21.pdf [in Ukrainian].

10. Simko, R. (2019). Poniattia hotovnosti do profesiinoi diial′nosti na suchasnomu etapi rozvytku psykholohichnoi nauky. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 13. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-13.%p [in Ukrainian].

11. Sirokha, L. (2019). Profesijna hotovnist′ yak nevid′iemna skladova uspishnoï profesiinoï diial′nosti osobystosti. *Visnyk Kyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia*, 1(10), 87–91. https://doi.org/10.17721/BSP.2019.1(10).22[in Ukrainian].

12. Skorobahata, O. M. (2008). Hotovnist′ do diial′nosti yak psykholoho-pedahohichna problema. https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf [in Ukr].

13. Smila, N. (2017). Osobystisni faktory stanovlennia psykholohichnoi hotovnosti maibutnikh medykiv do profesiinoi diial′nosti. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 37. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2017-37.%p [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:81'243:5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1595-1607

Дроздова Вероніка Вячеславівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2367-8784

Молотай Лілія Антонівна старший викладач кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, м.Хмельницький, https://orcid.org/0000-0002-2787-7633

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВЯЗКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (на прикладі ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

Анотація. У статті розглянуто проблему використання міжпредметних зв'язків у процесі викладання іноземної мови студентам природничих спеціальностей. Актуальність дослідження зумовлена потребою інтеграції знань у сучасній системі вищої освіти, яка спрямована на формування цілісної наукової картини світу, розвиток критичного мислення та професійної іншомовної комунікативної компетентності. У роботі проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, присвячені проблемі міждисциплінарної інтеграції, визначено дидактичні, виховні, розвивальні, конструктивні та психологічні функції міжпредметних зв'язків. Особлива увага приділяється практичним шляхам інтеграції англійської мови з такими дисциплінами, як хімія, біологія, екологія, що забезпечує розширення фахового словникового запасу та розвиток умінь професійного мовлення. Наведено приклади вправ і завдань, які сприяють засвоєнню термінології, застосуванню граматичних структур у науковому контексті, формуванню навичок презентаційної діяльності та ведення дискусій. Доведено, що використання міжпредметних зв'язків у викладанні іноземної мови підвищує мотивацію студентів, сприяє їхній пізнавальній активності, стимулює розвиток екологічної свідомості й інтегрує мовну та фахову підготовку. У висновках підкреслюється значення міждисциплінарного підходу для підготовки конкурентоспроможних фахівців природничого профілю. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних рекомендацій щодо інтеграції англійської мови з окремими природничими дисциплінами, створенням навчально-методичних матеріалів на основі автентичних джерел, а також

вивченням впливу міжпредметних зв'язків на рівень сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, викладання іноземної мови, природничі спеціальності, професійна комунікація, ESP, проєктне навчання, ІКТ, вища освіта.

Drozdova Veronika Vyacheslavivna PhD (in Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2367-8784

Molotai Lilia Antonivna Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0002-2787-7633

IMPLEMENTATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (CASE STUDY OF NATURAL SCIENCE SPECIALTIES)

Abstract. The article explores the theoretical and practical aspects of implementing interdisciplinary connections in teaching a foreign language, with particular attention to English language instruction for students of natural sciences. In the context of globalization and the transformation of higher education, the integration of linguistic and professional competencies has become a fundamental component of future specialists training. The research substantiates the necessity of interdisciplinary interaction developing as a pedagogical strategy that ensures a holistic worldview, enhances students' motivation, and fosters professional communicative competence in a foreign language.

The paper provides an analytical overview of recent studies by Ukrainian and foreign scholars emphasizing their contribution to the development of interdisciplinary and integrative approaches in education. The authors identify the educational, developmental, didactic, constructive, and psychological functions of interdisciplinary links and highlight their potential for improving the quality of teaching English to students majoring in natural sciences.

Particular attention is given to methodological forms and techniques that facilitate the implementation of interdisciplinary integration, including interdisciplinary topics, projects, integrated lectures, and seminars. The article demonstrates how foreign language instruction can be effectively combined with natural science disciplines such as chemistry, biology, and ecology. Examples of interdisciplinary activities are presented: describing chemical experiments,

formulating safety rules, and discussing global environmental issues in English. The authors argue that integrating language learning with professional content not only enriches students' vocabulary and grammar competence but also develops critical and ecological thinking.

The article also addresses the role of project-based learning in reinforcing interdisciplinary connections. Additionally, the authors underscore the significance of implementing ESP (English for Specific Purposes) courses that allow students to apply English in professional contexts.

Innovative teaching technologies are recognized as powerful tools for realizing interdisciplinary integration. The use of digital educational platforms (Moodle, Google Classroom) and interactive applications (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Padlet) enhances student engagement, supports problem-based and situational learning, and fosters professional-oriented communication. The integration of ICT tools enables the simulation of real-life professional tasks — from presenting research findings to analyzing environmental data — thereby linking linguistic skills with scientific inquiry.

The conclusions emphasize that interdisciplinary connections in foreign language teaching significantly contribute to the improvement of educational quality, the development of professional linguistic competence, and the formation of an integrated system of scientific knowledge among students of natural sciences. The interdisciplinary approach transforms traditional language instruction into a multifunctional educational process that combines linguistic, cognitive, and professional development.

Future research perspectives include the development of methodological guidelines for integrating English with specific science disciplines, the creation of interdisciplinary teaching materials based on authentic sources, the study of the impact of interdisciplinary links on communicative competence, and the assessment of the effectiveness of innovative educational technologies such as ESP courses and project-based learning in promoting interdisciplinary integration.

Keywords: interdisciplinary connections, foreign language teaching, natural sciences, professional communication, ESP, project-based learning, ICT, higher education.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти перебуває на етапі трансформації, що зумовлено потребами глобалізованого світу, у якому особливої ваги набуває інтеграція знань із різних галузей. Одним із ключових завдань сучасної педагогіки є формування у студентів цілісної наукової картини світу шляхом застосування міжпредметних зв'язків. Однак на практичному рівні механізми інтеграції залишаються недостатньо

розробленими, особливо у викладанні іноземної мови для студентів природничих спеціальностей, де поєднання мовної та фахової підготовки має вирішальне значення.

Це зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу теоретичних підходів і пошуку ефективних методів реалізації міжпред-метних зв'язків у процесі навчання англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що до теми міжпредметних зв'язків зверталися у своїх працях різні науковці. Суттєвий вплив на запровадження в освітньому процесі інтегрованого навчання та міжпредметних зв'язків був здійснений завдяки працям А. Онкович (міждисциплінарні підходи в гуманітарних науках).

Питанням взаємозв'язку гуманітаризації та інтеграції загальної освіти займалися В. Розумовський та Л. Тарасов. Дослідженню впливу міждисцип-лінарного підходу на формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячені роботи Г. Вороніної та Н. Ямшинської., В. Желанова є авторкою праць щодо впровадження стратегії міждисцип-лінарності в сучасній вищій освіті.

Зазначені науковці наголошують на те, що використання міжпред-метних зв'язків на заняттях сприяє підвищенню якості процесу навчання та передбачає перетворення традиційного змісту освіти. Однак механізми реалізації цього використання залишаються недостатньо розробленими і потребують детального опрацювання.

Мета статті – обґрунтувати необхідність використання міжпред-метних зв'язків у процесі навчання іноземної мови (англійської) студентів природничих спеціальностей та визначити ефективні шляхи їх реалізації з метою підвищення якості освіти й формування професійної іншомовної комунікативної компетентності.

Завдання статті:

1. Проаналізувати наукові дослідження, присвячені сутності міжпредметних зв'язків та їх ролі в сучасній системі вищої освіти.
2. Розкрити дидактичні функції міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови.
3. Визначити форми та методи реалізації міждисциплінарної інтеграції у викладанні англійської мови для студентів природничих спеціальностей.
4. Обґрунтувати значення міжпредметних зв'язків для формування професійної іншомовної комунікативної компетентності.
5. Запропонувати приклади практичних завдань та інтеграції англійської мови з природничими дисциплінами (хімією, біологією, екологією).

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що під поняттям «міжпредметні зв'язки» ми розуміємо дидактичний чинник, що сприяє встановленню логічних або тематичних зв'язків між окремими предметами, формує цілісне сприйняття світу, чітке уявлення про який неможливо дати на основі одного предмету, підвищення ефективності засвоєння конкретних галузей знань на основі взаємодії різних навчальних дисциплін. Міжпредметні зв'язки на заняттях іноземної мови, на нашу думку, по-перше, є фундаментом для повноцінного сприйняття та розуміння нових знань, формування навичок та розвитку умінь, по-друге, дозволяють узагальнювати та систематизувати наявний мовленнєвий та мовний досвід і, по-третє, забезпечують повноту знань, допомагають глибше зануритися в тему та зробити знання практично вагомішими.

Розкриваючи сутність міжпредметних зв'язків, за А. Жуковою [2, с.72] , варто звернути увагу на ряд функцій, які виконують міжпредметні зв'язки в процесі навчання**:**

- освітня функція міжпредметних зв'язків полягає у формуванні цілісного уявлення про явища та процеси, а також у навчанні студентів практично застосовувати знання з різних дисциплін, підвищуючи їхню компетентність.
- виховна допомагає у формуванні особистості через міжпредметні зв'язки, що сприяють розвитку загальної культури в цілому та професійної культури зокрема, усвідомленню важливості предметних знань у системі підготовки, стимулюванню прагнення до постійного навчання.
- розвивальна функція сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвиваючи критичне мислення, яке виходить за рамки запам'ятовування фактів, розвиваючи здатність студентів до глибокого аналізу, синтезу та застосування знань у реальних умовах.
- дидактична це сукупність засобів, форм, педагогічних методів і технологій, що використовуються у навчанні й спрямовані на інтеграцію знань, умінь, навичок, розуміння, як різні дисципліни взаємодіють між собою та впливають на загальне розуміння світу.
- конструктивна функція полягає в удосконаленні змісту освіти шляхом підбору навчального матеріалу, взаємній узгодженості змісту різних дисциплін.
- психологічна функція досягається шляхом створення позитивного психологічного клімату, ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу та стимулювання інтересу до навчання. Міжпредметні зв'язки відіграють ключову роль у цьому, оскільки допомагають студентам усвідомити значущість вивченого та підвищують їхню мотивацію, демонструючи зв'язок між різними дисциплінами.

У сучасній освіті, беручи до уваги наш педагогічний досвід, міжпредметні зв'язки у ЗВО можуть реалізовуватися через:

- міжпредметні теми: розробка та вивчення спільних тем, які охоплюють кілька дисциплін.
- міжпредметні проекти: залучення студентів до спільних проектів, які вимагають застосування знань з різних дисциплін.
- міждисциплінарні курси: навчання студентів у рамках курсів, які охоплюють кілька дисциплін.
- інтегровані лекції та семінари: залучення викладачів різних дисциплін до спільних лекцій та семінарів.
- методичні заходи: використання міжпредметних зв'язків при розробці навчальних планів та програм.

Взаємозв'язки іноземної мови з іншими навчальними предметами мають різні форми та є багатофункціональними. Забезпечення міжпредметної інтеграції професійно-орієнтованого навчання іноземної мови зі спеціальними дисциплінами має на меті отримання додаткових професійних знань і формування професійно-значущих якостей особистості, виконує повністю або частково усі вище згадані функції.

Проте, як вказує Г. Чередніченко [10], міжпредметна інтеграція зі спеціальними дисциплінами вимагає дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів:

- з’ясування змісту навчальної фахової дисципліни та виділення її міжкультурних аспектів;
- випереджаюче вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою для того, щоб викладачу англійської мови не перебирати на себе функції викладача профільних дисциплін, у чому він не є фахівцем;
- коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення тем з фаху рідною та іноземною мовами;
- проведення інтегрованих занять з профільних дисциплін рідною та англійською мовами з використанням видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, діалогічне мовлення, підготовка презентацій, доповідей, дискусії тощо) [1].

Вивчення іноземної мови відкриває широкі можливості для інтеграції знань з інших предметів, зокрема хімії та екології. Такий міжпредметний підхід не лише збагачує словниковий запас студентів, але й розвиває критичне мислення, міждисциплінарну компетентність та екологічну свідомість.

Ідея інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, як правило, найбільш плідно реалізується під час роботи з текстами, що містять у собі факти (явища, події, їх оцінки). Наприклад, при опрацюванні тексту про

глобальні екологічні проблеми, студенти знайомляться не лише з екологічними термінами - climate change, pollution, deforestation, greenhouse effect, depletion, а й з лексикою з хімії - ozone (layer), acid, oxygen, carbon dioxide, chlorine. Нові терміни можуть бути темою для читання, перекладу або презентацій, лексичних вправ на заповнення пропусків чи утворення словосполучень.

Наприклад,

Fill in the words from the list to make collocations: *harmful, contaminated, rain, inorganic.*

1. …matter; 2. acid …; 3. … fish; 4. … substances.

Міжпредметні зв'язки забезпечують не лише високий рівень засвоєння студентами таких понять, як «матерія», «речовина», «кислота» та ін., а також розуміння фундаментальних природничо-наукових процесів та законів.

Варто зазначити, що необхідною умовою реалізації міжпредметних зв’язків (конструктивна функція) на заняттях іноземної мови є підбір навчального матеріалу, використання автентичних англомовних джерел (статей, відео, наукових доповідей тощо).

Використання міжпредметних зв’язків не обмежується збагаченням лексичного запасу, а цілком можливе також під час вивчення окремих граматичних тем. Зокрема, при опануванні теми «множина іменників» студенти вивчають множини слів грецького та латинського походження (таб.1). Набуті знання із теми є актуальними для опанування і написання наукових текстів (статей, доповідей тощо) в галузі хімії, фізики, біології та інших природничих дисциплін.

Singular Plural

Таблиця 1

Множини слів грецького та латинського походження

-is /is/	analysis	-es /i:z/	analyses
	basis		bases
	hypothesis		hypotheses
	thesis		theses
-um	spectrum	-a	spectra
	maximum		maxima/maximums
	minimum		minima/minimums
-us	focus	-i /ai/	foci/focuses
	nucleus		nuclei
-a	formula	- ae /i:/	formulae/formulas
-on	criterion		criteria
	phenomenon		phenomena

Під час вивчення граматичної теми «модальні дієслова» студенти можуть не лише опрацьовувати абстрактні граматичні конструкції, а й інтегрувати їх у контекст професійно орієнтованої діяльності. Так, наприклад, використання модальних дієслів can, may, must, should, have to дозволяє описувати хімічні експерименти англійською мовою: The solution must be heated to 80 degrees Celsius, Students should wear protective gloves when handling acids. У такий спосіб граматика стає засобом практичного моделювання реальних ситуацій у лабораторії. Окрім цього, модальні дієслова активно застосовуються під час формулювання правил техніки безпеки та екологічних інструкцій: Waste materials must not be disposed of in the sink, Protective goggles must be worn at all times. Подібні завдання допомагають студентам не тільки засвоювати мовні структури, але й усвідомлювати важливість дотримання стандартів безпеки у професійній діяльності. Вони також сприяють розвитку навичок міждисциплінарного мислення: у межах занять з англійської мови студенти можуть формулювати правила поведінки під час стихійних лих (During an earthquake, people should stay away from windows; In case of chemical leakage, the laboratory must be evacuated immediately), що поєднує знання з іноземної мови, хімії та екології. Таким чином, граматичний матеріал отримує практичну цінність і розглядається як інструмент професійної комунікації у сфері природничих наук.

Такі теми, як «Вплив хімії на довкілля» (The Impact of Chemistry on the Environment) або «Зелена хімія» (Green Chemistry), що поєднують різні галузі знань – хімію, екологію та іноземну мову – можуть бути органічно інтегровані в освітній процес. Обговорення цих тем сприяє формуванню в студентів міждисциплінарного мислення та екологічної свідомості, а також збагачує їхній професійний словниковий запас такими термінами, як biodegradable substances, carbon footprint, greenhouse gases, sustainable production, renewable resources. Дискусії та дебати у форматі проблемних запитань – What makes one chemical a nutrient and another a pollutant? How can industrial processes be modified to reduce environmental damage? What methods of green chemistry can minimize waste and energy consumption? – стимулюють критичне мислення та активне застосування іншомовної комунікативної компетентності. Наприклад, під час занять студенти можуть аналізувати реальні кейси впливу хімічних виробництв на довкілля або створювати проєкти, у яких пропонують альтернативні «зелені» технології очищення води чи переробки відходів. Такий підхід дозволяє не лише засвоювати граматичні структури та фахову лексику, а й розвивати вміння аргументовано висловлювати власну позицію англійською мовою, що має важливе значення для майбутньої професійної діяльності.

Діяльність людини справляє глобальний вплив на довкілля, що зумовлює актуальність проблем охорони навколишнього середовища, раціонального використання природних ресурсів та забезпечення їх відновлення. У цьому контексті важливим напрямом міжпредметної інтеграції є залучення студентів до вивчення діяльності міжнародних екологічних організацій, таких як United Nations Environment Programme (UNEP), Greenpeace та інших. Опрацювання автентичних матеріалів англійською мовою сприяє розвитку навичок академічного читання, формуванню іншомовної комунікативної компетентності, а також розширює знання студентів у сфері екології. Викладач може пропонувати завдання з підготовки проєктів, презентацій або інформаційних буклетів англійською мовою, спрямованих на висвітлення проблеми збереження природи та шляхів її вирішення. Зокрема, студенти можуть аналізувати кампанії з боротьби зі зміною клімату, ініціативи з відновлення біорізноманіття чи стратегії мінімізації використання пластику. На занятті з іноземної мови можна запропонувати такі ситуації, які допоможуть поєднати комунікативні вміння та міжпредметні зв'язки. На нашу думку, проєктна діяльність відіграє ключову роль у реалізації міжпредметних зв'язків, оскільки забезпечує інтеграцію пізнавальної та творчої активності студентів, сприяє поглибленню розуміння навчального матеріалу та формуванню цілісних знань про взаємозв'язки між різними дисциплінами. Виконання проєктів дозволяє студентам виявляти ініціативу, розвивати навички самостійної роботи, критичного мислення та колективної взаємодії, що, своєю чергою, підвищує їхню навчальну мотивацію. На відміну від традиційних форм роботи, проєкти орієнтовані на практичне застосування знань у змодельованих або реальних професійних ситуаціях, що робить освітній процес більш наближеним до майбутньої професійної діяльності студентів. Наприклад, у межах інтеграції англійської мови з природничими дисциплінами студенти можуть працювати над проєктом "Green Chemistry: Sustainable Solutions for the Future", який передбачає дослідження сучасних екологічних технологій (біорозкладні матеріали, альтернативні джерела енергії, методи очищення води) з подальшою підготовкою англомовної презентації або буклету. Така діяльність одночасно формує фахову іншомовну комунікативну компетентність, поглиблює знання з хімії та екології та виховує екологічно орієнтоване мислення майбутніх фахівців.

Наприклад, студенти можуть отримати наступні теми для створення проєктів:

1. Analyze UNEP's Emissions Gap Report and prepare a short presentation in English summarizing key findings and proposing green chemistry measures to reduce emissions.

2. Analyze the role of chemistry in sustainable development.
3. Evaluate the role of chemistry in climate change research.
4. How ecology relates to other sciences and the world in general?
5. Discuss the impact of synthetic chemicals on the environment.
6. Analyze the relationship between chemistry and ecology.

Участь в обговоренні тем з різних предметів допомагає студентам розвивати критичне мислення та вміння аналізувати інформацію. Комунікативні вміння та міжпредметні зв'язки є важливими для майбутньої професійної діяльності, оскільки дозволяють ефективно спілкуватися, працювати в команді та застосовувати отримані знання. Отже, інтеграція змісту хімії та екології у процесі викладання іноземної мови забезпечує не лише розвиток мовленнєвих навичок, але й сприяє формуванню екологічно орієнтованого світогляду та усвідомленню відповідальності за майбутнє планети. У рамках здійснення дидактичної функції та реалізації міжпредметних зв’язків корисним може стати курс ESP (English for special Purposes – англійська мова для професійних цілей). П. Робінсон підкреслювала, що курс ESP – це «курс, спрямований на успішне втілення навчальної і професійної діяльності. Він базується на ретельному аналізі потреб студентів». Особливої актуальності набуває ESP в контексті індивідуалізації навчання, одним з проявів якого є independent learning - «самостійне навчання», під час якого втручання викладача у процес навчання зводиться до мінімуму. В умовах скорочення практичних занять та збільшення часу на самостійну роботу це стає особливо важливим, хоча має свої недоліки, що полягають у недостатньому розвитку комунікативної компетенції.

Використання інноваційних технологій у викладанні англійської мови є ефективним засобом реалізації міжпредметних зв’язків, оскільки воно забезпечує створення проблемних ситуацій, проведення рольових ігор професійної тематики та моделювання комунікативних завдань, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності студентів.

Інтерактивні методи, такі як «мозковий штурм», «мікрофон», «незакінчені речення», стимулюють розвиток креативності, критичного мислення та вмінь командної роботи, що є необхідними складовими сучасної професійної компетентності. Особливу роль відіграє інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які ґрунтуються на принципах проблемності, інтерактивності та ситуативності. Використання освітніх платформ (Moodle, Google Classroom), інтерактивних сервісів (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Padlet) та віртуальних лабораторій створює можливості для моделювання професійно-контекстних ситуацій, наприклад, аналізу екологічних проблем англійською мовою чи представлення результатів хімічного експерименту в науково орієнтованій презентації.

Такий підхід забезпечує тісний зв'язок між іншомовною та фаховою підготовкою, підвищує навчальну мотивацію та сприяє формуванню у студентів здатності застосовувати англ. мову як інструмент проф. діяльності.

Загалом, міжпредметні зв'язки у ЗВО є важливим фактором підвищення якості освіти та підготовки кваліфікованих фахівців. Ми вважаємо, що міжпредметні зв'язки:

- допомагають студентам бачити взаємозв'язки між різними предметами та формувати цілісну картину світу;
- допомагають студентам систематизувати та поглибити свої знання, що дозволяє їм краще розуміти складні явища та процеси;
- дають можливість урізноманітнити форми навчання, зробити його більш цікавим та актуальним для студентів;
- підвищують мотивацію студентів до навчання.

В цілому, міжпредметні зв'язки є важливим інструментом у процесі освіти, який сприяє формуванню цілісної системи знань, розвитку критичного мислення та творчості у студентів, а також готує фахівців, здатних успішно працювати в сучасному світі.

Висновки. Результати проведеного дослідження підтверджують, що застосування міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови є важливим чинником підвищення якості освітнього процесу та формування у студентів природничих спеціальностей цілісної системи знань. Міжпредметні зв'язки виконують освітню, виховну, розвивальну, дидактичну, конструктивну та психологічну функції, забезпечують інтеграцію мовної і професійної підготовки, сприяють розвитку критичного мислення та зростанню мотивації студентів до навчання. Вони також сприяють розширенню професійного словникового запасу та формуванню навичок практичного використання іноземної мови у фахово орієнтованому контексті.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на наступне:

1. Розробку методичних рекомендацій щодо інтеграції іноземної мови з конкретними природничими дисциплінами.
2. Створення навчально-методичних матеріалів на основі автентичних джерел, що містять міждисциплінарний зміст.
3. Дослідження впливу міжпредметних зв'язків на рівень сформованості професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів.
4. Аналіз ефективності використання інноваційних освітніх технологій (проєктне навчання, ESP-курси, інтерактивні методи) для реалізації міжпредметної інтеграції.
5. Визначення оптимальних шляхів підготовки викладачів до використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

Література:

1. Гришкова, Р.О. Міжпредметна координація у навчанні професійно спрямованої англійської мови та фахових дисциплін / Раїса Гришкова // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – Т.71. – Вип. 58. – С.149–154.
2. Жукова, А. Г. (2019) Міжпредметні звязки – ключовий чинник осучаснення педагогічних технологій профільного навчання // «Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи»: матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Дидактика: теорія і практика. Фенікс, м. Київ, Україна, pp. 70-75.
3. Ільченко В. Р. Інтеграція змісту освіти та сучасні проблеми актуальні для загальноосвітньої школи // Імідж сучасного педагога – 2002. – № 2 (21). – С. 14–17.
4. Коржова О.В. Теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків математичних дисциплін з дисциплінами циклу професійної підготовки майбутніх фахівців із організації інформаційної безпеки // Фізико-математична освіта : науковий журнал. – 2017. – Випуск 2(12). – С. 89-93.
5. Куліченко Л.А. Інтегровані уроки як один із засобів підвищення активності учнів на уроках / Л.А. Куліченко // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №1 (37). – С. 250–254.
6. Письменна І.І. Імплементація зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 1 (17) 2019. С.169-174. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/1/22.pdf
7. Сажко Л.А. Інтегративна основа навчання іноземних мов / Л.А. Сажко // Вісник київського лінгвістичного університету. Сер. Педагогіка і психологія. Вип. 19. – Київ: КНЛУ, 2011. – С. 18–25.
8. Сальник І. В. Підготовка англомовного вчителя: проблеми інтеграції фахового і мовного навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Вип. 24. К.-Под., 2018. С. 30-32.
9. Самарук Н. М. Теоретичні аспекти міжпредметності / Н. М. Самарук // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Харків, 2009. – Вип. 14. – С. 178–186.
10. Чередніченко, Г. А., Вікторова Л.В., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів: Монографія / Г. А.Чередніченко, Л.В.Вікторова, Л.Ю.Шапран, Л.І.Куниця. – Київ: Інкос-Видавництво, 2013. – 464 с.
11. Robinson P. C. ESP/English for Special Purposes/The Present Position. – Oxford:Pergamon Press, 1980. – VIII. – 121 p.

References:

1. Grishkova, R.O. (2007) Mizhpredmetna koordinatsiya u navchanni profesiyno spryamovanoyi anglIyskoyi movy ta fahovyh dystsiplin [Interdisciplinary coordination in the ESP and major discipline teaching]. Scientific Herald of Petro Mohyla Mykolayiv State Humanitarian University.Mykolayiv: MDGU im. Petra Mohyly,vol.71,Issue58,149-154[Ukr]
2. Zhukova, A.G. (2019) Mizhpredmetni zviazky – klyuchovyi chynnyk osuchasnennya pedahohichyh tehnologii profilnoho navchannya [Interdisciplinary connections as a key factor in modernizing pedagogical technologies for specialized learning]. Dydaktyka: teoriya i praktyka [Didactics: theory and practice]. Kyiv: Fenix, 70-75. [in Ukrainian]

3. Il'chenko V.R. (2002) Integratsiya zmisty osvity ta sychasni problem aktualni dlya zagalnoosvitnyoi shkoly [Integration of educational content and current issues relevant for comprehensive schools]. Imidhz suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]. 2(21), 14-17. [in Ukrainian]

4. Korzhova O. (2017) Teoretychni aspecty mizhpredmetnyh zvyazkiv matematychnyh dystsyplin z dystsyplinamy tsyklu profesiinoi pidgotovky maibutnih fahivtsiv z organizatsii informatsiinoi bezpeky [Theoretical aspects of interdisciplinary connections between mathematical disciplines and disciplines of the professional training cycle of future specialists in the organization of information security] Fizyko-matematychna osvita : naukovyy zhurnal [Physical and Mathematical Education : scientific journal]. Issue 2(12). 89-93. [in Ukrainian]

5. Cherednichenko, G. A., Viktorova, L.V., Shapran, L.Yu., Kunitsya, L.I. (2013) Navchannya profesiynogo inshomovnogo spilkuvannya studentiv: Monograph [Teaching students professional foreign language communication]. Kyiv: Inkos-Vidavnitstvo, 464. [in Ukrainian]

6. Pysmenna I.I. (2019) Implementatsiya zarubihznogo dosvidu shchodo vykorystannya pryntsypiv intehrovanoho navchannya u vyshchii shkoli [Implementation of foreign experience in using the principles of integrated learning in higher education] Visnyk Universytetu imeni Al′freda Nobelya [Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology]. Pedagogichni nauky, 1 (17). 169-174. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/1/22.pdf [in Ukrainian]

7. Sahzko L.A. (2011) Intehratyvna osnova navchannya inozemnykh mov [Integrative basis for learning foreign languages] Visnyk Kyyivs′koho linhvistychnoho universytetu. Ser. Pedahohika i psykholohiya. Issue19. Kyyiv: KNLU. 18-25. [in Ukrainian]

8. Sal'nyk I.V. (2018) Pidhotovka anhlomovnoho vchytelya: problemy intehratsiyi fakhovoho i movnoho navchannya [English teacher training: problems of integrating professional and language training] Zbirnyk naukovykh prats′ Kam″yanets′-Podil′s′koho natsional′noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedahohichna. Issue 24. K.- Pod. 30-32. [in Ukrainian]

9. Samaruk N.M. (2009) Teoretychni aspekty mizhpredmetnosti [Theoretical aspects of interdisciplinarity]. Vykladannya mov u vyshchykh navchal′nykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv″yazky : zb. nauk. pr. Kharkiv. Issue 14. 178-186. [in Ukrainian]

10. Cherednichenko, H. A., Viktorova L.V., Shapran L.YU., Kunytsya L.I. (2013) Navchannya profesiynoho inshomovnoho spilkuvannya studentiv: Monohrafiya [Teaching students professional foreign language communication: Monograph]. Kyyiv: Inkos-Vydavnytstvo. 460p. [in Ukrainian]

11. Robinson P. C. ESP/English for Special Purposes/The Present Position. – Oxford:Pergamon Press, 1980. – VIII. – 121 p.

УДК 159.923

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1608-1623

Дяченко Марія Дмитрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-7250-1371

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті висвітлено педагогічні умови розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу й охарактеризовано основні формувальні заходи з метою методичного забезпечення та реалізації визначених педагогічних умов. Окреслено теоретичні засади інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами; проаналізовано особливості розвитку толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами у процесі інклюзивного навчання в початковій школі; розкрито сутність і значення спеціально створених педагогічних умов для розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

Зазначено, що для дітей з особливими освітніми потребами толерантне середовище, де їх приймають і розуміють однолітки, знижує рівень тривожності, сприяє їхній соціальній адаптації, підвищує самооцінку та мотивацію до навчання – й вони почуваються частиною колективу, а не особливими або чужими. Водночас для звичайних дітей – здобувачів початкової освіти розвиток толерантності допомагає розвинути емпатію, співчуття, навички ефективної комунікації та співпраці, оскільки усвідомлення різноманітності як норми, а не виключення, розширює їхній світогляд.

Встановлено, що основними педагогічними умовами забезпечення процесу розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу є: організація роботи з батьками учнів класу щодо розвитку толерантності до дітей з особливими освітніми потребами; створення толерантного розвивально-виховного середовища в інклюзивному класі та моделювання поведінки вчителем як прикладом еталоном толерантності та поваги; розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти; забезпечення

навчальної діяльності через взаємодію здобувачів початкової освіти та їхніх однокласників з особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що основними аспектами педагогічного управління процесом розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу є організаційно-середовищний, змістово-методичний, мотиваційно-оцінний, контрольно-діагностичний аспекти. Підкреслюється, що цілеспрямована, скоординована та багатоаспектна діяльність усіх учасників освітнього процесу є головним рушієм не лише інклюзивної освіти, а й соціальної трансформації, закладаючи основи для покоління, яке буде керуватися принципами рівності та взаємоповаги.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивний клас, інклюзивне середовище, інклюзія, педагогічні умови, розвиток, толерантність, формування.

Diachenko Mariia Dmytrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Institution Management, Classical Private University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0001-7250-1371

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING TOLERANCE IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article highlights the pedagogical conditions for the development of tolerance of primary school students towards children with special educational needs in an inclusive class and describes the main formative measures aimed at methodologically ensuring and implementing certain pedagogical conditions. The theoretical foundations of inclusive education of children with special educational needs are outlined; the peculiarities of the development of tolerance of younger schoolchildren towards children with special educational needs in the process of inclusive education in primary school are analyzed; The essence and significance of specially created pedagogical conditions for developing tolerance of primary school students towards children with special educational needs in an inclusive classroom are revealed.

It is noted that for children with special educational needs, a tolerant environment where they are accepted and understood by their peers reduces anxiety levels, promotes their social adaptation, increases self-esteem and motivation to learn - and they feel part of the team, not special or alien. At the same time, for ordinary children - primary school students, the development of

tolerance helps develop empathy, compassion, effective communication and cooperation skills, as the awareness of diversity as the norm, rather than the exception, broadens their worldview.

It has been established that the main pedagogical conditions for ensuring the process of developing tolerance of primary school students towards children with special educational needs in an inclusive class are: organizing work with parents of students in the class on developing tolerance towards children with special educational needs; creating a tolerant developmental and educational environment in an inclusive classroom and modeling behavior by the teacher as an example and standard of tolerance and respect; developing the emotional intelligence of primary school students; ensuring educational activities through the interaction of primary school students and their classmates with special educational needs.

It was found that the main aspects of pedagogical management of the process of developing tolerance of primary school students towards children with special educational needs in an inclusive class are organizational and environmental, content and methodological, motivational and evaluation, and control and diagnostic aspects. It is emphasized that the purposeful, coordinated, and multifaceted activities of all participants in the educational process are the main driver not only of inclusive education, but also of social transformation, laying the foundation for a generation that will be guided by the principles of equality and mutual respect.

Keywords: child with special educational needs, inclusive class, inclusive environment, inclusion, pedagogical conditions, development, tolerance, formation.

Постановка проблеми. У контексті глобалізаційних викликів та інтеграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі, утвердження принципів толерантності та взаєморозуміння набуває особливої значущості, особливо в умовах інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних можливостей для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Саме в цьому середовищі, де співіснують учні з типовим розвитком та діти з особливими освітніми потребами, закладаються основи справжньої толерантності, що виходить за межі простого прийняття і перетворюється на активну взаємоповагу, проте, сам факт присутності учнів із різним досвідом не гарантує автоматичного розвитку толерантної взаємодії – це вимагає створення спеціальних педагогічних умов.

Сучасна освітня парадигма чітко орієнтується на принципи інклюзії, проголошуючи право кожної дитини на якісну освіту в найменш

обмежувальному середовищі й початкова освіта як фундаментальний етап становлення особистості, є ідеальним простором для формування соціальних та етичних норм, зокрема толерантності. Практика функціонування інклюзивних класів свідчить, що нерідко спостерігаються суперечності між декларованою цінністю інклюзії та реальним рівнем толерантності серед учасників освітнього процесу, особливо серед здобувачів початкової освіти.

Основна суперечність виникає між потребою суспільства у формуванні толерантної особистості та недостатнім науково-методичним забезпеченням створення ефективних педагогічних умов для розвитку толерантності саме в умовах інклюзивного середовища початкової школи. З огляду на це, актуальність статі підкреслюється необхідністю наукового обґрунтування та розробки педагогічних умов, які забезпечать ефективний розвиток толерантності здобувачів початкової освіти в умовах інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему інклюзії та інклюзивного середовища вивчали багато науковців, зокрема І. Бондар [1] (питання адаптації північноамериканської моделі до інклюзивного освітнього процесу в Україні;), В. Гладуш [1; 3–5; 11; 16] (розвиток інклюзії за кордоном; співпраця в контексті інклюзивного освітнього процесу та волонтерства; формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти; шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні; практична діяльність педагога з розвитку адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями; розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища тощо); І. Демченко [5] (теоретичні засади інклюзії; сутність поняття «інклюзивна педагогіка»), Т. Лорман [7] (підтримка розмаїття в інклюзивному класі), А. Колупаєва [8; 12] (реалії та перспективи інклюзивної освіти), О. Мартинчук [9] (підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі); С. Мащак [13] (особливості інклюзивної освіти молодших школярів), Т. Рожнова [17] (підготовка майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук до роботи в інклюзивному освітньому просторі), Г. Тимошко [16; 17] (розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища; підготовка фахівців зі спеціальної освіти до роботи в інклюзивному освітньому просторі) та інші.

Проте порушена проблема розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу наразі потребує додаткового висвітлення, що підкреслює її актуальність цієї статті.

Мета статті – висвітлити педагогічні умови розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу та охарактеризувати основні формувальні заходи з метою методичного забезпечення та реалізації визначених педагогічних умов.

Завдання статті: окреслити теоретичні засади інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами; проаналізувати особливості розвитку толерантності молодших школярів до дітей з ООП у процесі інклюзивного навчання в початковій школі; розкрити сутність і значення спеціально створених педагогічних умов для розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Створення педагогічних умов формування толерантності молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу є надзвичайно важливим, оскільки це закладає міцний фундамент для формування гуманного, відкритого та справедливого суспільства, а також безпосередньо впливає на успішність і якість інклюзивного освітнього процесу.

Важливою передумовою якісної освіти дітей, які навчаються за інклюзивною формою навчання, є пристосування школи (адміністрації, учителів, більшості учнів) до потреб і можливостей кожної особистості, створення умов психологічного комфорту в новому середовищі. Для надання допомоги передбачається посада асистента [1].

Інклюзія для дітей-здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами – це повноцінне включення в освітній та соціальний процес, а без розвинутої толерантності з боку однолітків, однокласників інклюзивний освітній процес перетворюється на інтеграцію, просте перебування поруч з нормотиповими учнями, що не забезпечує повноти рівних можливостей та максимального розвитку потенціалу кожної дитини.

На думку А. Колупаєвої, поняття «інклюзія» – це об'єднана освітня система з надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей [12].

Проте слід зауважити, що в цьому визначені врахований тільки освітній аспект.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому [16, с. 19].

Адже для дітей з ООП толерантне середовище, де їх приймають і розуміють однолітки, знижує рівень тривожності, сприяє їхній соціальній адаптації, підвищує самооцінку та мотивацію до навчання – й вони почуваються частиною колективу, а не особливими або чужими. Водночас для нормотипових дітей – здобувачів початкової освіти розвиток толерантності допомагає розвинути емпатію, співчуття, навички ефективної комунікації та співпраці, оскільки усвідомлення різноманітності як норми, а не виключення, розширює їхній світогляд.

Належні педагогічні умови перетворюють інклюзивний клас на спільноту взаємодопомоги, де різноманітність сприймається як ресурс, а не перешкода, адже, як зауважує Т. Лорман, інклюзія є повним залученням усіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Масові школи мають бути чутливими до потреб усіх учнів, оскільки в умовах інклюзії діти з особливими освітніми потребами стають повноправними учасниками освітнього процесу [7].

Слід підкреслити, що інклюзія здобувачів початкової освіти – це процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, фізичних, психічних, соціальних, культурних, мовних чи економічних відмінностей, шляхом створення та адаптації освітнього середовища. Основною метою інклюзії є не просто прийняття дітей з особливими освітніми потребами до звичайних закладів освіти, а повне включення їх в соціальне життя освітньої спільноти інклюзивного класу початкової школи.

Методологічний інструментарій, який педагог використовує для вивчення адаптивних здібностей молодших школярів, є фундаментальною складовою роботи. Це включає педагогічне спостереження, різні види тестування, анкетування та діагностичні бесіди. Педагогічне спостереження дозволяє оцінити реакції дитини на нові ситуації, її здатність до соціальної взаємодії та емоційне реагування на труднощі [11].

Як загальновідомо, молодший шкільний вік є сенситивним періодом для засвоєння соціальних норм і, якщо на цьому етапі не закласти дітям основи толерантності, то з часом упередження та страхи, які часто ґрунтуються на необізнаності, можуть закріпитися у свідомості та поведінці учнів. А створені педагогічно комфортні умови дозволяють нормотиповим дітям на практиці переконатися, що їхній однокласник з особливими освітніми потребами має не лише певні труднощі, але й унікальні здібності, інтереси та право на повагу.

Як зауважує В. Гладуш, реалізація ідеї інклюзивної освіти як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти

жодною мірою не означає згортання наявної диференційованої системи спеціальної освіти; ефективне інтегрування можливе лише за умов постійного вдосконалення систем загальної середньої і спеціальної освіти; для реалізації подібних проектів потрібна виважена й ретельна підготовка, а саме: адаптація суспільства, створення мультидисциплінарної команди психолого-медико-педагогічного супроводу, посилення співпраці з батьками, формування позитивної атмосфери в освітньому середовищі [3].

Вікові особливості відображають стійкі якості та риси особистості, які властиві дітям молодшого шкільного віку, визначаються поєднанням внутрішніх умов розвитку, тобто певним рівнем розвитку психічних процесів, рис особистості (пам'ять, мислення, почуття, увага, воля, мотиви тощо) та зовнішніх умов життя, змістом, формами діяльності учнів, їхнім оточенням.

Комплекс фізичних, психічних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних якостей, властивих молодшим школярам, безперечно впливає на процес розвитку толерантності. У здобувачів початкової освіти створюється сприятлива основа для формування свідомої регуляції своєю поведінкою, що є важливим для виховання толерантності.

Проте, як зазначає вчений В. Гладуш, наразі основний тягар нововведень в інклюзивній освіті покладається на вчителів загальноосвітніх шкіл, які в переважній більшості недостатньо обізнані з методиками організації навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що негативно впливає на ефективність кінцевого результату. Тому підготовка педагогічних кадрів до роботи в інклюзивних класах – одне із ключових завдань організації інклюзивної освіти [там само].

Як зауважують науковці Г. Тимошко та Т. Рожнова, реалії сьогодення свідчать про певні недоліки в підготовці майбутніх фахівців у сфері спеціальної освіти, зокрема: недостатня підготовленість до інноваційних процесів; низький рівень прагнення до саморозвитку та самовдосконалення професійних та особистісних креативних ознак особистості. Тому наразі багато залежить від рівня професійної компетентності викладача закладу освіти, його власного прикладу як професіонала, власне від якості спеціальної освіти [17, с. 142–143].

Значна роль у розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу належить педагогічним умовам забезпечення цього процесу. На наш погляд, такими умовами є:

1) організація роботи з батьками учнів класу щодо розвитку толерантності до дітей з особливими освітніми потребами, з метою забезпечення якої було проведено:

– бесіди з батьками під час батьківських зборів («Людина – найвища цінність»; «Толерантність – ознака благородної людини»; «Особливі діти»; «Можливості – обмежені, здібності – безмежні»);

– свято «Таланти нашої класної родини»;

– анонімне анкетування з батьками дітей, які навчаються в інклюзивному класі, про їхнє ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;

2) створення толерантного розвивально-виховного середовища в інклюзивному класі та моделювання поведінки вчителем як прикладом еталоном толерантності та поваги; на реалізацію цієї педагогічної умови було спрямовано такі формувальні заходи:

– засідання педагогічної ради школи на тему «Толерантність у контексті інклюзивної освіти в школі»;

– засідання шкільного методичного об'єднання вчителів початкових класів на тему «Сутність і завдання толерантного розвивально-виховного середовища в інклюзивному класі»;

– методичний семінар з участю вчителів початкових класів «Створення педагогічно комфортного розвивально-виховного середовища як основної умови інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами»;

3) розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, на забезпечення якої спрямовано:

– проведення систематичних занять, спрямованих на розуміння та прийняття власних та чужих емоцій, розвиток емпатії;

– дискусії, мозковий штурм, комунікативні вправи для дітей усього класу («Мій портрет у променях сонця», «Дружба не знає обмежень», «Мої слабкі та сильні сторони» тощо);

– заняття для дітей та батьків («Цінність життя», «Подорож у країну спілкування», «Неповторність та унікальність кожної людини», «Я та інші» тощо);

– свято толерантності;

4) забезпечення навчальної діяльності через взаємодію здобувачів початкової освіти та їхніх однокласників з особливими освітніми потребами, на забезпечення якої вплинули такі формувальні заходи:

– вправи, спрямовані на формування толерантності молодших школярів («Побажання», «Букет Толерантності», «Чарівна скринька», «Відшукай ввічливі слова», «Вислови свою думку» тощо);

– ігри для формування толерантності молодших школярів («Збери прислів'я», «Правда – навпаки», «Я розпочну, а ти продовжуй» тощо);

– гра-подорож до Країни Толерантності тощо.

Інклюзивне виховання – це діяльність, яка відбувається в різних ситуаціях взаємодії педагога й вихованців у процесі психолого-педагогічного та соціального супроводу їхньої навчальної, ігрової, трудової, дозвільної та інших видів активності й спілкування з метою розвитку особистості чи окремих індивідуальних якостей кожного члена групи, у складі яких є діти з особливими освітніми потребами (І. Демченко [6]).

Виховання толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами у здобувачів початкової освіти є комплексним, пріоритетним та системно організованим педагогічним процесом, який є критично важливим для успішної реалізації принципів інклюзивної освіти. Це – процес формування у молодших школярів соціальних навичок та гуманістичних цінностей, необхідних для життя у демократичному та різноманітному суспільстві; це – запорука того, що вони виростуть гідними громадянами демократичного суспільства, зрілого, людяного та безбар'єрного й будуть керуватися принципами поваги до людської гідності, незалежно від її фізичних чи ментальних особливостей, готовими приймати будь-яку відмінність в осіб з особливими освітніми потребами.

У справжньому інклюзивному освітньому просторі кожна дитина почуває себе безпечно та має відчуття приналежності до колективу. Учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також у прийнятті рішень щодо них [8].

Наприклад, як зауважує В. Галущенко, особливо важливим аспектом у корекційній роботі є формування позитивного психологічного клімату в навчальному середовищі. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчувають себе ізольованими через неможливість ефективно спілкуватися з однолітками.

Тому педагог повинен створити умови для емоційної безпеки та соціальної підтримки. Це досягається через впровадження методів інклюзивної освіти, залучення до групової діяльності та організацію спільних завдань, що сприяють командній роботі. Важливо також створювати ситуації успіху для дітей з мовленнєвими порушеннями, що допомагає зміцнити їхню самооцінку та впевненість у власних силах [2, с. 57].

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину незалежно від віку та статі, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують [14].

Основні аспекти педагогічного управління зазначеним процесом відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні аспекти педагогічного управління процесом розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу

Організаційно-середовищний аспект	1) забезпечення атмосфери, де будь-яка форма булінгу, дискримінації чи насмішок щодо дітей з ООП є неприпустимою та негайно коригується; 2) планування уроків і позакласних заходів, щоб учні з ООП працювали разом з усім класом, виконуючи спільні завдання і досягаючи цілей; 3) адаптація класного приміщення та навчальних матеріалів для потреб усіх дітей, що наочно демонструє принцип рівних можливостей.
Змістово-методичний аспект	1) інтеграція цінностей у навчальні предмети, використання змісту предметів (українська мова, читання, «Я досліджую світ») для обговорення тем різноманітності, унікальності, емпатії та допомоги; 2) використання активних методів – рольових ігор, тренінгів, уроків доброти, проєктної діяльності з метою розвитку емпатії та емоціного інтелекту здобувачів початкової освіти; 3) надання дітям доступної для них інформації про природу деяких особливих освітніх потреб, пояснюючи, що це – не вибір, а особливість, і що вона не робить людину гіршою. 4) педагогіка співробітництва – впровадження в освітній інклюзивний процес підходів, орієнтованих на діалог, взаємодопомогу, спільне досягнення успіху.
Мотиваційно-оцінний аспект	1) систематичне заохочення та відзначення випадків толерантної поведінки, допомоги, підтримки та прийняття, наданої дітям з ООП; 2) обговорення почуттів, переживань, конфліктів та способів їхнього конструктивного вирішення, навчання дітей розпізнавати емоції інших; 3) особистий приклад вчителя як головної моделі толерантної поведінки, поваги, спілкування з асистентом, батьками та з дитиною з ООП;
Контрольно-діагностичний аспект	1) регулярна діагностика рівня толерантності учнів (через спостереження, анкетування, соціометрію) для виявлення випадків ізоляції, відторгнення чи навпаки – лідерства в допомозі; 2) оперативне реагування на конфліктні ситуації, пов'язані з неприйняттям, та проведення індивідуальної чи групової корекційної роботи; 3) зворотний зв'язок з батьками, збір інформації від батьків, асистента вчителя та шкільного психолога щодо соціальної адаптації та психологічного благополуччя всіх здобувачів початкової освіти в інклюзивному освітньому середовищі.

Педагогічне управління процесом розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу охоплює цілеспрямовану, систематичну діяльність вчителя та асистента вчителя щодо створення спеціальних умов, які сприяють формуванню в учнів поваги, прийняття та емпатії до різноманітності.

Успіх інклюзії вимірюється не лише академічними досягненнями, але й рівнем соціальної інтеграції, відтак у цьому контексті особливо актуалізується цілісна та скоординована робота вчителя, команди психолого-педагогічного супроводу та батьків, що забезпечує:

– когнітивну гармонію в інклюзивному класі початкової школи, оскільки вчитель, психолог, логопед, корекційний педагог, асистент вчителя спільно розробляють методики та стратегії, що інтегрують цінності толерантності в навчальний контент;

– емоційну підтримку, адже психолог проводить діагностику та корекцію міжособистісних стосунків, допомагаючи дітям усвідомлювати та управляти своїми почуттями щодо так званої інакшості дітей з особливими освітніми потребами;

– поведінково-діяльнісну єдність, оскільки батьки (дітей з особливими освітніми потребами та батьки нормотиповних учнів) стають союзниками, транслюючи єдині стандарти поваги та прийняття вдома, підкріплюючи шкільні зусилля і створюючи широкий соціальний контекст толерантності.

Дослідниця О. Мартинчук [9] зазначає, що найважливішими особливостями інклюзивної освіти як сучасної педагогічної системи є: гуманістичний характер системи інклюзивної освіти, який сприяє розвитку особистості дитини з порушенням розвитку, її самореалізації, максимально можливої самостійності і незалежної життєдіяльності у соціумі; толерантність, яка виявляється у безумовному прийнятті цінності будь-якої особи з порушеннями психофізичного розвитку незалежно від її зовнішніх даних, інтелектуальних, поведінкових та інших особливостей; відкритість системи інклюзивної освіти, яка виражається в її реагуванні на вітчизняні та зарубіжні інновації у науці та освіті, які сприяють удосконаленню технологій педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами; доступність виражається не тільки у реальному доступі дітей з особливими освітніми потребами до навчальних закладів, але й у свободі вибору типу освітньої установи; створенні дійсно рівних можливостей доступу до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами; варіативність і поліфундаментальність педагогічної системи інклюзивної освіти засновані на тому, що на сучасному етапі становлення постнеокласичної науки та чи інша педагогічна система може мати своїм

підґрунтям відмінну від інших власну теоретико-методологічну платформу, що дає змогу успішно вирішувати завдання, поставлені зовнішніми цілями розвитку системи [10, с. 37–38.]

Спільна робота над толерантністю в початковій школі має прямий і довгостроковий вплив на формування особистості й систематичний розвиток толерантності формує високий рівень емоційного інтелекту, розвиває емпатію, навички ефективної комунікації та вирішення конфліктів – це стосується всіх без винятку учнів інклюзивного класу. Діти навчаються цінувати різноманітність як джерело багатства та унікальності світу, що робить їх більш адаптивними та зрілими в майбутньому, адже вони засвоюють гуманістичні цінності не як абстрактні правила, а як практичний досвід співжиття.

А для молодших школярів з особливими освітніми потребами створення толерантного середовища в інклюзивному класі початкової школи запобігає їхній соціальній ізоляції, підвищує їхню самооцінку та віру у власні сили. Коли дитина відчуває прийняття – вона може повністю зосередитися на навчанні та розвитку свого потенціалу, а не на боротьбі зі стигмою та упередженнями.

Цілеспрямована робота вчителя, команди психолого-педагогічного супроводу і батьків над формуванням толерантності в інклюзивному класі початкової школи є запорукою успіху інклюзії та запорукою виховання цілісної, гуманної особистості, оскільки вона забезпечує не просто фізичну присутність, а й повноцінне соціальне та емоційне включення кожної дитини у спільне освітнє середовище, перетворюючи клас на мікромодель ідеального, безбар'єрного суспільства. В цьому контексті є актуальність «формування діагностико-прогностичної компетентності випускників магістерської програми за спеціальності «Спеціальна освіта» має орієнтуватися на соціальну модель розуміння інклюзії, а саме, в центрі уваги – дитина та її особливі освітні потреби, визначення особливих освітніх потреб дитини, її сильних сторін, надання психолого-педагогічної допомоги дитині з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, розробка рекомендацій щодо організації інклюзивного освітнього середовища та навчання дитини, постійний психолого-педагогічний супровід дитини, рання допомога дитині, налагодження міжвідомчої співпраці, взаємодія з батьками)» (В. Гладуш [4, с. 31].

Інклюзивний клас – це перша соціальна арена, де діти навчаються жити поруч з тими, хто від них відрізняється, але, якщо цей досвід буде негативним (наповненим відторгненням), це може призвести до закріплення соціальних стереотипів, а упередження, сформовані в дитинстві,

надзвичайно складно подолати у дорослому віці. Діти, які не навчилися толерантності, з більшою ймовірністю стануть дорослими, які підтримують соціальну та архітектурну ізоляцію людей з інвалідністю.

Висновки. Отже, основними педагогічними умовами забезпечення процесу розвитку толерантності здобувачів початкової освіти до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу, на наш погляд є: організація роботи з батьками учнів класу щодо розвитку толерантності до дітей з особливими освітніми потребами; створення толерантного розвивально-виховного середовища в інклюзивному класі та моделювання поведінки вчителем як прикладом еталоном толерантності та поваги; розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти; забезпечення навчальної діяльності через взаємодію здобувачів початкової освіти та їхніх однокласників з особливими освітніми потребами. Цілеспрямована, скоординована та багатоаспектна діяльність усіх учасників освітнього процесу є головним рушієм не лише інклюзивної освіти, а й соціальної трансформації, закладаючи основи для покоління, яке буде керуватися принципами рівності та взаємоповаги.

Література:

1. Бондар В. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Чи приживеться північно-американська модель інклюзії в Україні. *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 20–25.

2. Галущенко В. І. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 38. С. 55–60

3. Гладуш В. А. Інклюзивний освітній процес і волонтерство: досвід співпраці. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=292.

4. Гладуш В. А., Кляйн В., Шилонова В. Формування діагностико-прогностичної компетентності випускника магістратури спеціальної освіти. *Україна. Здоров'я нації* : науково-практичний журнал. 2020. № 2. С. 26–33.

5. Гладуш В. А. Шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні (1960-ті рр.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1. С. 56–66.

6. Демченко І. І. Сутність поняття «інклюзивна педагогіка». URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUC_PEDAGOGIKA_tesy.pdf.

7. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві ; пер. з англ. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

9. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : «Видавництво «Центр учбової книги», 2018. 430 с.

10. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. … д.пед.н. : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

11. Мартинюк О. С., Гладуш В. А. Практична робота педагога з розвитку адаптивних здібностей молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти* : матеріали VI Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція, 23–24 жовтня 2024 р.). 2024, Запоріжжя. С. 52–58.

12. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

13. Мащак С. О. Особливості інклюзивної освіти молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2023. Випуск 3. С. 116–120.

14. Про охорону дитинства : Закон України із змінами, внесеними згідно із Законами № 3109-III від 07.03.2002 … № 720-IX від 17.06.2020/. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text.

15. Сизко Г. І., Анастасова Н. М. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної компетентності спеціального педагога. *Науковий часопис*. Випуск 38. С. 201–207.

16. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища : монографія; Нац. акад. пед. наук України [та ін.]. Ніжин : Лисенко М. М. [вид.] ; Київ, 2023. 191 с.

17. Тимошко Г. М., Рожнова Т. Є. Підготовка майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук до роботи в інклюзивному освітньому просторі: професійно-творчий аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. С. 142–146.

References:

1. Bondar V. I., Synov V. M., Tyshchenko V. V. Chy pryzhyvetsia pivnich-noamerykanska model inkliuzii v Ukraini [Will the North American model of inclusion take root in Ukraine?]. *Ridna shkola – Native school*. 2012. № 8–9. S. 20–25 [in Ukrainian].

2. Halushchenko V. I. Vplyv perynatalnykh faktoriv v henezi porushen u ditei z riznymy formamy stertoi dyzartrii [The influence of perinatal factors in the genesis of disorders in children with various forms of erased dysarthria]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriia 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 19: Correctional pedagogy and special psychology* : zb. nauk. prats. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. Vyp. 38. S. 55–60 [in Ukrainian].

3. Hladush V. A. Inkliuzyvnyi osvitnii protses i volonterstvo: dosvid spivpratsi [Inclusive educational process and volunteering: experience of cooperation.]. *Narodna osvita – Public education*: elektronne naukove fakhove vydannia. URL: htphts://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=292 [in Ukrainian].

4. Hladush V. A., Kliain V., Shylonova V. Formuvannia diahnostyko-prohnostychnoi kompetentnosti vypusknyka mahistratury spetsialnoi osvity [Formation of diagnostic and prognostic competence of a graduate of a master's degree in special education]. *Zdorovia natsii – Ukraine. Health of the nation* : naukovo-praktychnyi zhurnal. 2020. № 2. S. 26–33 [in Ukrainian].

5. Hladush V. A. Shliakhy vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky lohopediv v Ukraini (1960-ti rr.) [Шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні (1960-ті pp.)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2014. № 1. S. 56–66 [in Ukrainian].

6. Demchenko I. I. Sutnist poniattia «inkliuzyvna pedahohika» [The essence of the concept of ”inclusive pedagogy”]. URL: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/902/1/INKLUC_PEDAGOGIKA_tesy.pdf [in Ukrainian].

7. Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Supporting diversity in the classroom] : prakt. posib. / Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi ; per. z anhl. Kyiv : Vydavnychyi dim «Pleiady», 2011. 296 s. [in Ukrainian].

8. Kolupaieva A. A. Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects] : monohrafiia. Kyiv : Sammit-Knyha, 2009. 272 s. [in Ukrainian].

9. Martynchuk O. V. Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Preparing special education professionals for professional activities in an inclusive educational environment] : monohrafiia. Kyiv : «Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi knyhy», 2018. 430 s. [in Ukrainian].

10. Martynchuk O. V. Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Theory and practice of training special education specialists for professional activity in an inclusive educational environment] : dys. … d.ped.n. : 13.00.03. Kyiv, 2019. 614 s. [in Ukrainian].

11. Martyniuk O. S., Hladush V. A. Praktychna robota pedahoha z rozvytku adaptyvnykh zdibnostei molodshykh shkoliariv z movlennievymy porushenniamy [Practical work of a teacher on the development of adaptive abilities of younger schoolchildren with speech disorders]. *Sotsialno-osvitni dominanty profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery ta inkliuzyvnoi osvity – Socio-educational dominants of professional training of specialists in the social sphere and inclusive education* : materialy VI Vseukrainska naukovo-praktychna Internet-konferentsiia, 23–24 zhovtnia 2024 r.). 2024, Zaporizhzhia. S. 52–58 [in Ukrainian].

12. Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Fundamentals of inclusive education] : navchalno-metodychnyi posibnyk / za zah. red. Kolupaievoi A. A. Kyiv : «A. S. K.», 2012. 308 s. [in Ukrainian].

13. Mashchak S. O. Osoblyvosti inkliuzyvnoi osvity molodshykh shkoliariv [Peculiarities of inclusive education of younger schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*. 2023. Vypusk 3. S. 116–120.

14. Pro okhoronu dytynstva [About childhood protection] : Zakon Ukrainy iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonamy № 3109-III vid 07.03.2002 … № 720-IX vid 17.06.2020/. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text [in Ukrainian].

15. Syzko H. I., Anastasova N. M. Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia profesiinoi kompetentnosti spetsialnoho pedahoha [Psychological and pedagogical aspects of the formation of professional competence of a special education teacher]. *Naukovyi chasopys – Scientific journal*. Vypusk 38. S. 201–207 [in Ukrainian].

16. Tymoshko H. M., Hladush V. A. Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho seredovyshcha [Development of communicative competence of teachers in an inclusive educational environment] : monohrafiia; Nats. akad. ped. nauk Ukrainy [ta in.]. Nizhyn : Lysenko M. M. [vyd.] ; Kyiv, 2023. 191 s. [in Ukrainian].

17. Tymoshko H. M., Rozhnova T. Ye. Pidhotovka maibutnikh mahistriv osvitnikh, pedahohichnykh nauk do roboty v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori: profesiino-tvorchyi aspekt [Preparation of future masters of educational and pedagogical sciences for work in an inclusive educational space: professional and creative aspect]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*. 2023. № 91. S. 142–146 [in Ukrainian].

УДК 378.09+37:013:75

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1624-1633

Євтифієв Андрій Сергійович аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-5192-548X

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗДОРОВЧИХ ТА СПОРТИВНИХ ЗАХОДІВ

Анотація. Ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів перевірялась у процесі педагогічного експерименту, який проходив у 2023-2025 роках на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Національного університету фізичного виховання і спорту України. Контрольну групу респондентів склали студенти 2023/2024 навч. року вступу у кількості 119 осіб, експериментальну –2024/2025 навч. року вступу у кількості 115 осіб денної форми навчання. За результатами констатувального етапу експерименту було визначено, що студенти обох груп мають переважно низький рівень сформованості готовність до організації оздоровчих та спортивних заходів. Було також визначено, що статистично значущих відмінностей між двома група респондентів немає.

Результати констатувального експерименту показили необхідність цілеспрямованої роботи з удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів. Для цього в освітній процес студентів експериментальної групи були впроваджені розроблені педагогічні умови. Студенти контрольної групи навчались за традиційною методикою.

На контрольному етапі експерименту найбільший приріст в експериментальній групі виявився за когнітивним та діяльнісним критеріями. Найменший приріст виявлено за оцінним критерієм. Зміни у студентів контрольної групи виявились суттєво меншими. Найбільший приріст вони показали за когнітивним критерієм, найменший за оцінним та мотиваційним.

Було визначено, що рівень сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів у студентів експериментальної групи є статистично значуще більш високим, ніж у студентів контрольної групи

Таким чином, експериментально підтверджено ефективність розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів.

Ключові слова: майбутні магістри фізичної культури та спорту, організаторські навички, здобувачі вищої освіти, організація, організаційна компетентність, підготовка до організації оздоровчих та спортивних заходів, готовність до організації заходів, фізична культура та спорт, фізичне здоров'я, організація спортивної діяльності, планування спортивних і фізкультурно-оздоровчих заходів, здоровий спосіб життя, фізична активність.

Yevtyfiiev Andrii Serhiyovych postgraduate student at Pedagogy and Psychology of Social Systems Management Department of the academician I. Zyazyun, Nation Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-5192-548X

RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT OF CHECKING THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS FOR THE ORGANIZATION OF HEALTH AND SPORTS EVENTS

Abstract. The effectiveness of pedagogical conditions for the professional training of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports events was tested in the course of a pedagogical experiment that took place in 2023-2025 on the basis of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" and the National University of Physical Education and Sports of Ukraine.

The control group of respondents consisted of students of the 2023/2024 academic year of admission in the amount of 119 people, experimental – 2024/2025 academic year. year of admission in the amount of 115 full-time students.

According to the results of the ascertaining stage of the experiment, it was determined that students of both groups have a predominantly low level of readiness to organize health and sports events. It was also determined that there are no statistically significant differences between the two groups of respondents.

The results of the ascertaining experiment showed the need for purposeful work to improve the professional training of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports events. For this purpose, the developed pedagogical conditions were introduced into the educational process of students of the experimental group. Students of the control group studied according to the traditional method. At the control stage of the experiment, the largest increase in the experimental group was found according to the cognitive and activity criteria. The smallest increase was found according to the evaluation criterion. The changes in the students of the control group turned out to be significantly smaller. They showed the largest increase in cognitive criteria, the smallest in terms of evaluative and motivational criteria.

It was determined that the level of readiness for the organization of health and sports events in students of the experimental group is statistically significantly higher than in students of the control group

Thus, the effectiveness of the developed pedagogical conditions for the professional training of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports events has been experimentally confirmed.

Keywords: future masters of physical culture and sports, organizational skills, applicants for higher education, organization, organizational competence, preparation for the organization of health and sports events, readiness to organize events, physical culture and sports, physical health, organization of sports activities, planning of sports and physical culture and health events, healthy lifestyle, physical activity.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних педагогічних ідей та перевірка доцільності їх впровадження у освітній процес закладів вищої освіти потребує ґрунтовних педагогічних експериментів. Через експериментальні дослідження, організовані відповідно до методологічних вимог, що передбачає застосування сукупності надійних методів, відповідність вибору методів меті та завданням дослідження, можливості відтворення результатів дослідження тощо, розширюються знання стосовно ефективних педагогічних умов, методик та технологій.

Важливою сучасної проблемою професійної освіти є удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту, розв’язання якої потребує проведення педагогічного експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми організації та проведення педагогічних експериментів розглядаються у роботах С.Гончаренко, І. Зязюна, С. Резнік, О. Романовського, Т. Кристопчук та ін. [1; 3; 6; 7] та ін. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичної культури та спорту досліджуються у працях

О.А. Ігнатюк, Д.О. Перепльотчиков, С.М. Резнік, Т.О. Солодовник, Р.О. Турка, та ін. [4; 5; 8]. У той же час проблема експериментальної перевірки ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів є недостатньо дослідженою.

Мета статті – експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів.

Виклад основного матеріалу. Ефективність педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів перевірялась у процесі педагогічного експерименту, який проходив у 2023-2025 роках на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» та Національного університету фізичного виховання і спорту України. На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено початковий рівень сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів у майбутніх магістрів фізичної культури і спорту експериментальної та контрольної груп на основі уточнених критеріїв та показників її сформованості: мотиваційного (сформованість мотивації до організації оздоровчих та спортивних заходів та усвідомлення соціальної значущості проведення таких заходів); когнітивного (знань стосовно видів заходів, етапів, алгоритмів організації оздоровчих та спортивних заходів та знань щодо здорового способу життя); діяльнісного (інформаційних, проєктних, комунікативних умінь, здатності до організаційної діяльності); оцінного (здатності до аналізу організаційної діяльності).

Контрольну групу респондентів склали студенти 2023/2024 навч. року вступу у кількості 119 осіб, експериментальну –2024/2025 навч. року вступу у кількості 115 осіб денної форми навчання. Результати констатувального етапу експерименту за критеріями сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту за критеріями сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів

Рівень	ЕГ		КГ	
	к-ть студ.	%	к-ть студ.	%
Мотиваційний критерій				
Високий	17	14,8	18	15,1
Середній	42	36,5	47	39,5
Низький	56	48,7	54	45,4

Рівень	ЕГ		КГ	
	к-ть студ.	%	к-ть студ.	%
Когнітивний критерій				
Високий	10	8,7	11	9,2
Середній	19	16,5	24	20,2
Низький	86	74,8	84	70,6
Діяльнісний критерій				
Високий	8	6,9	11	9,2
Середній	30	26,1	31	26,1
Низький	77	67,0	77	64,7
Оцінний критерій				
Високий	12	10,4	9	7,6
Середній	26	22,6	27	22,7
Низький	77	67,0	83	69,7
Всього	*115*	*100*	*119*	*100*

За результатами констатувального етапу експерименту було визначено, що у майбутніх магістрів фізичної культури та спорту найкраще розвинена готовність за мотиваційним критерієм (14,8 % та 15,1 % студентів мають високий рівень в експериментальній та контрольній групах відповідно). Але загалом за всіма критеріями студенти мають переважно низький рівень сформованості.

На основі отриманих даних по кожному критерію було визначено загальний рівень сформованості готовності майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів на констатувальному етапі експерименту, показаний у табл. 2.

Таблиця 2

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту

Рівень	Готовність до організації оздоровчих та спортивних заходів			
	ЕГ		КГ	
	к-ть студ.	%	к-ть студ.	%
Високий	10	8,7	12	10,1
Середній	31	27,0	32	26,9
Низький	74	64,3	75	63,0
Всього	115	100	119	100

Як видно з таблиці 2, переважна кількість студентів ЕГ та КГ мають низький рівень готовності. Тільки 8,7 % студентів експериментальної групи та 10,1 % контрольної мають високий рівень сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів, низький же рівень мають 64,3 % та 63,0 % студентів цих груп відповідно. Методами математичної

статистики (χ^2-**тест**) було перевірено наявність чи відсутність статистично значущої відмінності у двох групах респондентів (табл. 3).

Таблиця 3

Результати статистичного аналізу на констатувальному етапі педагогічного експерименту

Рівень	Готовність до організації оздоровчих та спортивних заходів						
	f_0		f_e		$(f_0 - f_e)^2/f_e$		$\sum \chi^2$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Високий	10	12	10,81	11,19	0,061	0,059	0,136
Середній	31	32	30,96	32,04	4,778	4,621	
Низький	74	75	73,23	75,77	0,008	0,008	

Для визначених ступенів свободи рівних 2 (дві групи респондентів та три рівня сформованості готовності) критичне значення χ^2 дорівнює 5,99 для p=0,05 та 9,21 для p=0,01. Порівнюючи розраховане $\chi^2 = 0{,}136$ із критичними значеннями, можемо зробити висновок про те, що статистично значущих відмінностей між двома група респондентів на констатувальному етапі експерименту у рівні сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів немає.

Результати констатувального експерименту показали необхідність цілеспрямованої роботи з удосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів. Для цього в освітній процес студентів експериментальної групи були впроваджені розроблені нами педагогічні умови: мотивація студентів до реалізації соціально-культурних та суспільно-корисних завдань у процесі організації оздоровчих та спортивних заходів, пов'язаних зокрема із забезпеченням рухової активності людей, їх гармонійного розвитку та ведення ними здорового способу життя; поступове набуття практичних знань, умінь та здатностей для ефективної організації спортивних та оздоровчих заходів шляхом посилення інтерактивної взаємодії студентів у освітньому процесі; застосування методу проєкту з метою розвитку інтеграційних, творчих здатностей студентів до організації спортивних та оздоровчих заходів [2]. Студенти контрольної групи навчались за традиційною методикою.

Після закінчення експерименту було визначено рівень сформованості у майбутніх магістрів фізичної культури і спорту експериментальної та контрольної груп готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів з використанням тих же методів, а також критеріїв, показників та рівнів сформованості, що і на констатувальному етапі експерименту.

Результати контрольного етапу експерименту показано у таблиці 4.

Таблиця 4

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту за критеріями сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів

Група	Рівень	До екс., %	Після експ., %	Приріст (±, %)
Мотиваційний критерій				
ЕГ	Високий	14,8	35,6	+20,8
	Середній	36,5	29,6	-6,9
	Низький	48,7	34,8	-13,9
КГ	Високий	15,1	18,5	+3,4
	Середній	39,5	38,7	-0,8
	Низький	45,4	42,8	-2,6
Когнітивний критерій				
ЕГ	Високий	8,7	46,1	+37,4
	Середній	16,5	38,3	+21,8
	Низький	74,8	15,6	−59,2
КГ	Високий	9,2	27,7	+18,5
	Середній	20,2	38,7	+18,5
	Низький	70,6	33,6	−37
Діяльнісний критерій				
ЕГ	Високий	6,9	35,7	+28,8
	Середній	26,1	35,7	+9,6
	Низький	67,0	28,6	-38,4
КГ	Високий	9,2	18,5	+9,3
	Середній	26,1	32,8	+6,7
	Низький	64,7	48,7	-16
Оцінний критерій				
ЕГ	Високий	10,4	25,3	+14,9
	Середній	22,6	41,7	+19,1
	Низький	67,0	33,0	-34
КГ	Високий	7,6	10,1	+2,5
	Середній	22,7	28,6	+5,9
	Низький	69,7	61,3	-8,4

Як видно з таблиці 4, найбільший приріст в експериментальній групі виявився за когнітивним та діяльнісним критеріями (кількість студентів із високим рівнем зросла, відповідно, на 37,4 % та 28,8 %). Найменший приріст виявлено за оцінним критерієм: кількість студентів із високим рівнем збільшилась на 14,9 %. Зміни у студентів контрольної групи виявились суттєво меншими. Найбільший приріст вони показали за когнітивним критерієм, найменший за оцінним та мотиваційним (кількість студентів із високим рівнем зросла на 18,5 %, 3,4 % та 2,5 % відповідно).

Визначені узагальнені зміни у студентів ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту за рівнем сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів наведені у табл. 5.

Таблиця 5

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту

Група	Готовність до організації оздоровчих та спортивних заходів			
	рівень	до екс., %	після експ., %	приріст (±, %)
ЕГ	Високий	8,7	35,7	+27
	Середній	27,0	36,5	+9,5
	Низький	64,3	27,8	-36,5
КГ	Високий	10,1	18,5	+8,4
	Середній	26,9	34,4	+7,5
	Низький	63,0	47,1	-15,9

Як видно з табл. 5, у експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів зросла на 27 %, в контрольній – тільки на 8,4 %. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості цієї готовності зменшилась на 36,5 %, в контрольній – тільки на 15,9 %.

Статистичну значущість відмінностей між двома групами (ЕГ та КГ) на контрольному етапі експерименту було визначено за допомогою χ^2-**тесту. Результати розрахунків показано у табл. 6.**

Таблиця 6

Результати статистичного аналізу на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівень	Готовність до організації оздоровчих та спортивних заходів						
	f_0		f_e		$(f_0 - f_e)^2/f_e$		$\sum \chi^2$
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	
Високий	41	22	30,96	32,04	3,255	3,145	12,223
Середній	42	41	40,79	42,21	0,036	0,035	
Низький	32	56	43,25	44,75	2,925	2,827	

Як видно з табл. 6, розрахункове значення χ^2 більше за критичне: 12,223>9,21, що дозволяє зробити висновок, що рівень сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів у студентів експериментальної групи є статистично значуще більш високим, ніж у студентів контрольної групи ($p<0,01$). Отже, результати педагогічного експерименту підтверджують ефективність розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів.

Висновки. Таким чином, експериментально підтверджено ефективність розроблених педагогічних умов професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів та доцільність їх впровадження в освітній процес ЗВО.

На контрольному етапі експерименту визначено, що у студентів експериментальної групи рівень сформованості готовності до організації оздоровчих та спортивних заходів є статистично значуще більш високим, ніж у студентів контрольної групи. Найбільший приріст в експериментальній групі виявився за когнітивним та діяльнісним критеріями (кількість студентів із високим рівнем зросла, відповідно, на 37,4 % та 28,8 %). Найменший приріст виявлено за оцінним критерієм: кількість студентів із високим рівнем збільшилась на 14,9 %. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов цілеспрямованого формування рефлексивно-оцінних здатностей у майбутніх магістрів фізичної культури та спорту.

Література:

1. Гончаренко С. Методи дослідження в педагогіці. *Енциклопедія освіти.* К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 490-492.

2. Євтифієв А. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури та спорту до організації оздоровчих та спортивних заходів. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 7(53). С.320-332.

3. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19-30.

4. Перепльотчиков Д.О. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ: дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 222с.

5. Романовський О. Г., Резнік С. М., Ігнатюк О. А., Солодовник Т. О. Організаційні навички як складник «soft skills» майбутніх викладачів вищої школи та фахівців фізичної культури та спорту. *Імідж сучасного педагога*.2024.№1(214).С.37-41

6. Романовський О. Г., Черкашин А. І., Грень Л. М., Резнік С. М. Основи наукових досліджень. Харків : Іванченко І. С., 2022. 150 с.

7. Сисоєва С., Кристопчук Т. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волин. обереги, 2013. 359 с.

8. Турка Р.О. Активізація оздоровчої рухової активності населення з використанням спортивно-масових заходів системи спорту для всіх : дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Львів, 2019. 247 с.

References:

1. Honcharenko, S. (2008). Metody doslidzhennia v pedahohitsi [Research Methods in Pedagogy]. *Entsyklopediia osvity*. K. : Yurinkom Inter, 490-492. [in Ukrainian].

2. Yevtyfiiev, A. (2025). Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnikh mahistriv fizychnoi kultury ta sportu do orhanizatsii ozdorovchykh ta sportyvnykh zakhodiv [Pedagogical conditions of professional training of future masters of physical culture and sports for the organization of health and sports events]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, *7*(53), 320-332. [in Ukrainian].

3. Ziaziun, I. (2011). Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnoho pidkhodu [Pedagogical Scientific Research in the Context of a Holistic Approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*, *1*, 19-30. [in Ukrainian].

4. Pereplotchykov, D.O. (2011). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu do orhanizatsii diialnosti DIuSSh [Preparation of future specialists of physical education and sports for the organization of activities of the Youth Sports School]. PhD'theses. [in Ukrainian].

5. Romanovskyi, O. H., Reznik, S. M., Ihnatiuk, O. A., Solodovnyk, T. O. (2024). Orhanizatsiini navychky yak skladnyk «soft skills» maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly ta fakhivtsiv fizychnoi kultury ta sportu [Organizational skills as a component of "soft skills" of future teachers of higher education and specialists in physical culture and sports]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, *1* (214), 37-41. [in Ukrainian].

6. Romanovskyi, O. H., Cherkashyn, A. I., Hren, L. M., Reznik, S. M. (2022). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of Scientific Research]. Kharkiv : Ivanchenko I. S. [in Ukrainian].

7. Sysoieva, S., Krystopchuk, T. (2013). Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volyn. oberehy. [in Ukrainian].

8. Turka, R.O. (2019). Aktyvizatsiia ozdorovchoi rukhovoi aktyvnosti naselennia z vykorystanniam sportyvno-masovykh zakhodiv systemy sportu dlia vsikh [Activation of health-improving physical activity of the population with the use of sports and mass events of the sports system for all]. PhD'theses. [in Ukrainian].

УДК 373.5.091.33-027.22:004.9:793.7]:51

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1634-1644

Жовтоніжко Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри вищої математики та інформатики факультету математики і інформатики, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-0693-4122.

Юрченко Ангеліна Юріївна здобувачка вищої освіти факультету математики і інформатики, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, https://orcid.org/0009-0005-5418-230X.

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: ВЕБ-КВЕСТ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто особливості використання сучасних освітніх технологій, зокрема веб-квесту, у процесі навчання математики у закладах середньої освіти. Обґрунтовано, що в умовах реалізації концепції Нової української школи впровадження веб-квестів відповідає вимогам компетентнісного та діяльнісного підходів, сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, творчості й пізнавальної мотивації здобувачів освіти. Показано, що веб-квест поєднує пізнавальну, проєктну та ігрову діяльність, забезпечує інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у зміст математичної освіти та формує у здобувачів освіти навички практичного застосування знань.

Визначено основні ефективності веб-квесту: цілеспрямований добір завдань, міжпредметні зв'язки, організація співпраці, розвиток інформаційної грамотності й комунікативних навичок. На основі аналізу науково-педагогічних досліджень веб-квест забезпечує особистісно орієнтоване навчання, створює ситуацію успіху та формує у здобувачів середньої освіти позитивне ставлення до математики як до засобу пізнання навколишнього світу.

Наведено приклад застосування веб-квестів під час вивчення окремої математичної теми, що демонструє ефективність у формуванні ключових компетентностей та підвищенні мотивації до навчання. Зроблено висновок, що веб-квест є сучасною дидактичною інновацією, яка поєднує традиційне навчання з цифровими інструментами, забезпечує активну пізнавальну діяльність, розвиток дослідницьких умінь і створення освітнього середовища нового типу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методики використання веб-квестів та створенні відкритих електронних ресурсів для їх упровадження в освітній процес закладів середньої освіти.

Ключові слова: сучасні освітні технології, математика, заклад середньої освіти, веб-квест, компетентнісний та діяльнісний підходи.

Zhovtonizhko Irina Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Higher Mathematics and Informatics, Faculty of Mathematics and Informatics, Kharkiv National University named after V.N. Karazin, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-0693-4122.

Yurchenko Anhelina Yuriivna Graduate of the Faculty of Mathematics and Informatics, Kharkiv National University named after V.N. Karazin, Kharkiv, https://orcid.org/0009-0005-5418-230X.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: WEBQUEST IN MATHEMATICS TEACHING

Abstract. The article examines the peculiarities of using modern educational technologies, particularly the web quest, in the process of teaching mathematics within the framework of the New Ukrainian School Concept. It is substantiated that the implementation of web quests meets the requirements of the competence-based and activity-oriented approaches, contributing to the development of critical thinking, independence, creativity, and students' cognitive motivation. It is shown that the web quest combines research, project, and game-based learning, ensures the integration of information and communication technologies into the content of mathematics education, and helps students develop skills for the practical application of knowledge. The main pedagogical conditions for the effective use of web quests are identified: purposeful selection of tasks, interdisciplinary connections, organization of cooperation, development of information literacy and communication skills. The article analyzes scientific works that highlight the advantages of quest technologies, particularly the studies of B. Dodge, T. March, O. Synko, A. Kokoilo, N. Rudenko, and O. Vorobets. It emphasizes that the web quest provides a learner-centered approach, creates a situation of success, and forms students' positive attitude toward mathematics as a means of understanding the world. Examples of web quest applications in mathematics lessons are given, demonstrating their effectiveness in forming key competences and increasing motivation to learn. It is concluded that the web quest is a modern didactic

innovation that combines traditional learning with digital tools, ensures active cognitive engagement, the development of research skills, and the creation of a new type of educational environment. Prospects for further research include improving web quest methodologies and developing open electronic resources for their implementation in the educational process of secondary education institutions.

Keywords: web quest, modern educational technologies, mathematics, institution of secondary education, ICT, competence-based approach, critical thinking.

Постановка проблеми. У сучасному світі, що динамічно змінюється під впливом цифрових технологій, освіта стикається з необхідністю адаптації традиційних підходів до навчання. Зокрема, в умовах реалізації Концепції Нової української школи (НУШ) важливим завданням є впровадження сучасних ІТ-інструментів, що забезпечують діяльнісний характер пізнання, розвиток інформаційної грамотності та здатності здобувачів освіти до самостійного пошуку знань [4]. Особливо це стосується математики − предмета, що вимагає не лише логічного мислення, а й високого рівня мотивації та залученості здобувачів. Наразі відчувається зниження інтересу здобувачів середньої освіти до вивчення математики, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних форм і методів навчання, здатних підвищити мотивацію та ефективність засвоєння знань.

Серед сучасних освітніх технологій особливе місце посідає веб-квест − інтерактивна форма навчання, що базується на дослідницькій діяльності здобувачів із використанням Інтернет-ресурсів. Така форма організації освітнього процесу дозволяє розвивати критичне мислення, навички самостійної роботи, комунікації та співпраці, а також формує у здобувачів середньої освіти ключові компетентності, передбачені Новою українською школою.

Незважаючи на очевидні переваги веб-квестів, їх застосування при вивченні математики ще не є достатньо поширеним. Насамперед, виникає необхідність теоретичного обґрунтування веб-квестів як інноваційного інструменту підвищення якості математичної освіти в умовах цифровізації освітнього середовища закладів середньої освіти, пошуку ефективних моделей інтеграції, створення умов для співпраці та міжпредметних зв’язків, а також адаптації до вікових особливостей здобувачів освіти. Тому проблема впровадження веб-квестів у процесі вивчення математики в закладах середньої освіти набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика створення, визначення та використання квестів у сфері освіти привертає значну увагу

як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Як відомо, поняття веб-квесту було запропоноване наприкінці XX ст. відомими американськими вченими Б. Доджем і Т. Марчем, які наголосили, що веб-квест є інструментом організації проблемно-пошукової діяльності в Інтернет-середовищі, адже є одним із найефективніших засобів активізації освітньої діяльності, що поєднує дослідження, гру, творчість та цифрові інструменти навчання [7].

Аналіз наукової та методичної літератури [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9] показав, що впровадженню веб-квест-технологій приділили значну увагу як зарубіжні, так і українські дослідники. Зокрема, О. Синько та Н. Руденко визначають веб-квест як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку логічного мислення, вмінню приймати рішення та презентувати результати роботи, формує самостійність та ініціативність здобувачів освіти [5; 6].

На думку інших науковців-педагогів, використання веб-квест-технологій у освітньому процесі дає змогу долати освітні втрати, підвищує мотивацію до навчання, створює умови для розвитку комунікативних і творчих здібностей, а також сприяє формуванню ключових компетентностей здобувачів [1; 3].

Хоча проблема впровадження квест-техно-логій в освітній процес закладів освіти детально опрацьована у наукових дослідженнях, деякі її питання все ще потребують глибшого висвітлення.

Мета статті – аналіз можливостей застосування веб-квест-технологій при вивченні математики у закладах середньої освіти та обґрунтування їхнього впливу на підвищення пізнавальної активності, розвиток ключових компетентностей та самоорганізації здобувачів.

Виклад основного матеріалу. Термін «математика» виник з давніх-давен, з часом його зміст змінювався: від початкового уявлення про натуральні числа до комплексних чисел, від простих вимірювань до складних абстрактних структур. Математика пройшла довгий шлях розвитку, перш ніж сформувалась зі звичними для нас поняттями та методами дослідження. Вона перетворилась на науку, на універсальну мову і продовжує вдосконалюватись. Математика розвиває розумові здібності, організовує і впорядковує мислення.

Математика є базовою складовою освіти, що, в свою чергу, вимагає застосування інноваційних підходів для формування логічного мислення, аналітичних здібностей і практичного застосування знань. Зокрема, Концепція НУШ наголошує, що формування ключових компетентностей здобувачів середньої освіти у процесі вивчення математики залежить від того, наскільки вони успішно засвоюють теорію та застосовують її на практиці, а також від рівня зацікавленості у навчанні.

Зауважимо, що в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій з'являються нові можливості для персоналізації освітнього процесу, його адаптації до індивідуальних потреб і здібностей здобувачів освіти. Використання інноваційних технологій на уроках математики охоплює широкий спектр сучасних освітніх інструментів, які допомагають краще усвідомити математичні поняття, закони та теорії, а також зацікавити здобувачів у вивченні математики; сприяють формуванню комфортного й ефективного освітнього середовища.

Одним із основних та затребуваних інноваційних технологій навчання математики в закладах середньої освіти є веб-квест, який виступає ефективним інструментом щодо вирішення низки практичних математичних завдань.

Веб-квест – це сучасна форма інтерактивного навчання, що організовується на основі Інтернет-ресурсів і має чітку структуру: вступ, завдання, план дій, ресурси, оцінювання та висновки [1]. Його сутність полягає у виконанні здобувачами освіти комплексу пошукових, аналітичних і творчих завдань у межах певної теми. Під час роботи над веб-квестом здобувачі працюють в межах малих груп, розподіляючи ролі дослідників, аналітиків, дизайнерів чи редакторів, що, в свою чергу, створює умови для колективної взаємодії, співпраці та розвитку комунікативних навичок [4].

Веб-квест дозволяє поєднати навчання, виховання й розвиток у єдиний освітній процес. Робота здобувачів у форматі веб-квесту сприяє формуванню активної позиції у навчанні, адже учень переходить від ролі пасивного споживача знань до ролі дослідника, який самостійно шукає, аналізує й узагальнює інформацію [5]. Така форма діяльності забезпечує реалізацію принципів проблемного та дослідницького навчання, підвищує рівень навчальної автономії здобувачів та стимулює до самоосвіти.

Педагогічна ефективність веб-квестів у навчанні математики визначається кількома чинниками:

– орієнтацією на практичні ситуації, у яких учень застосовує математичні знання для розв'язання реальних задач;

– забезпеченням міжпредметних зв'язків із природничими, технічними та інформаційними дисциплінами;

– наявністю чітких критеріїв оцінювання, що дозволяють об'єктивно визначити рівень досягнень;

– створенням ситуації успіху та підтримкою внутрішньої мотивації через елементи гри та змагання [2].

Науково-педагогічні дослідження [2; 4; 6] підтверджують, що веб-квести мають виражений мотиваційний потенціал, оскільки поєднують навчальні цілі з особистісно значущою діяльністю здобувачів освіти.

Зокрема, під час виконання завдань розвивається креативність, критичне мислення й навички аналізу інформації; підвищується мотивація до навчання через ігрові та дослідницькі елементи; розвивається комунікативна компетентність та спроможність працювати в команді; здатність самостійно експериментувати та презентувати результати власного дослідження. Окрім того, веб-квести сприяють формуванню навичок цифрової грамотності. Здобувачі опановують роботу з пошуковими системами, навчаються перевіряти достовірність інформації, оформлювати результати у цифрових форматах (інтерактивна дошка, інфографіка, онлайн-презентація).

Наголосимо, що важливою умовою набуття вищезазначених компетентностей є роль вчителя як фасилітатора, який виступає координатором процесу, створює середовище підтримки, мотивує до рефлексії та самоконтролю, а також не нав'язує знання, а допомагає здобувачам самореалізовуватися.

Поряд із перевагами існують і певні труднощі впровадження веб-квестів у освітній процес. По-перше, обмежене технічне забезпечення закладів освіти та відсутність готових баз даних квестових сценаріїв. По-друге, недостатня ІКТ-компетентність педагогічного персоналу. Проте ці проблеми поступово долаються завдяки появі електронних бібліотек навчальних квестів, відкритих платформ для обміну матеріалами (Google Classroom, LearningApps, Genially), а також активному залученню учителів до онлайн-курсів і вебінарів із цифрової дидактики [7].

На нашу думку, веб-квест при вивченні математики є не просто сучасним засобом урізноманітнення уроку, але й комплексною освітньою технологією, що формує у здобувачів готовність до самонавчання, дослідження та практичного застосування знань. Його використання забезпечує гармонійне поєднання традиційних методів навчання із сучасними цифровими ресурсами, перетворюючи освітній процес на динамічну, мотивуючу і результативну взаємодію.

Тема «Похідна функції та її застосування» є ключовою в курсі математики, особливо у розділі аналізу функцій. Тому нами, для закріплення знань здобувачів 10 класу математичного профілю, за цією темою було розроблено веб-квест «Таємниця похідної», оформлений в сучасному форматі, з клікабельними та анімаційними елементами, послідовним проходженням етапів його виконання. Для його створення було обрано платформу Genially, яка надає можливість як обирати готові шаблони, так і створювати завдання самостійно.

Основною перевагою даної платформи є доступ до веб-квесту без реєстрації, з екрану комп'ютера або смартфона (рис.1.1-1.2).

Напочатку було визначено *мету* (ознайомити здобувачів із поняттям похідної функції та розвинути навички її обчислення та практичного застосування), *завдання* (вивчити визначення похідної та її геометричний зміст; навчитися знаходити похідні базових та складних функцій; дослідити застосування похідної у задачах на екстремуми та швидкість зміни; розвинути навички роботи з графічними побудовами функцій та похідних), *структуру* веб-квесту.

Веб-квест, який ефективний як для індивідуальної, так і для колективної діяльності, налічує 6 послідовних етапів, які містять, відповідно, взаємодоповнюючі інтерактивні завдання (тестові, вибіркові, завдання на співвідношення), що поєднують теорію з практикою.

Зокрема, етап 1 спрямований на геометричний та фізичний зміст похідної, містить завдання Правда/Брехня для закріплення теоретичних знать, завдання на побудову алгоритму дій для знаходження похідної, та практичне завдання для знаходження приросту функції.

На 2 етапі відбувається швидке повторень правил диференціювання та побудова алгоритму дій для знаходження рівняння дотичної.

Етап 3 практичний, починається з інтерактивного завдання на співвідношення, а далі декілька вправ для знаходження похідної графіка.

Один з найважливіших етапів є Етап 4 - екстремуми функцій, містить теоретичне завдання із вправою на заповнення пропусків, а також практичне застосування.

Етап 5 – друга похідна містить вправу Правда/Брехня та завдання для знаходження перегину. Заключний 6 етап - застосування похідних для дослідження функцій та побудови її графіків, завдання на встановлення алгоритму дій для дослідження функції і його практичне застосування. Здобувачам випадково випадає функція для дослідження. Послідовність виконання всіх завдань з теми сприяє кращому засвоєнню матеріалу, а різноманітній інтерактивний формат стимулює інтерес та зацікавленість в навчанні.

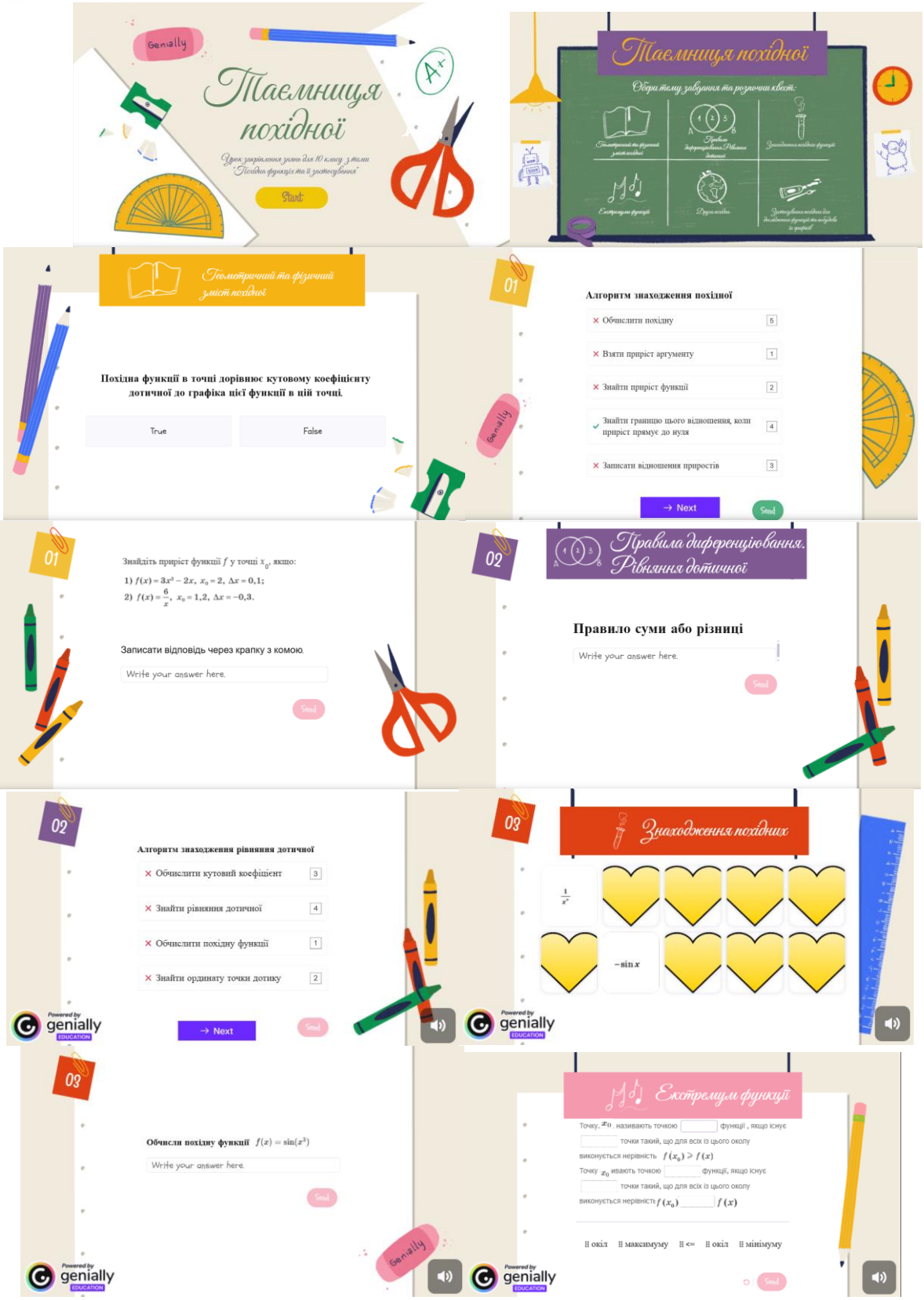


Рис. 1.1. Інтерфейс програми

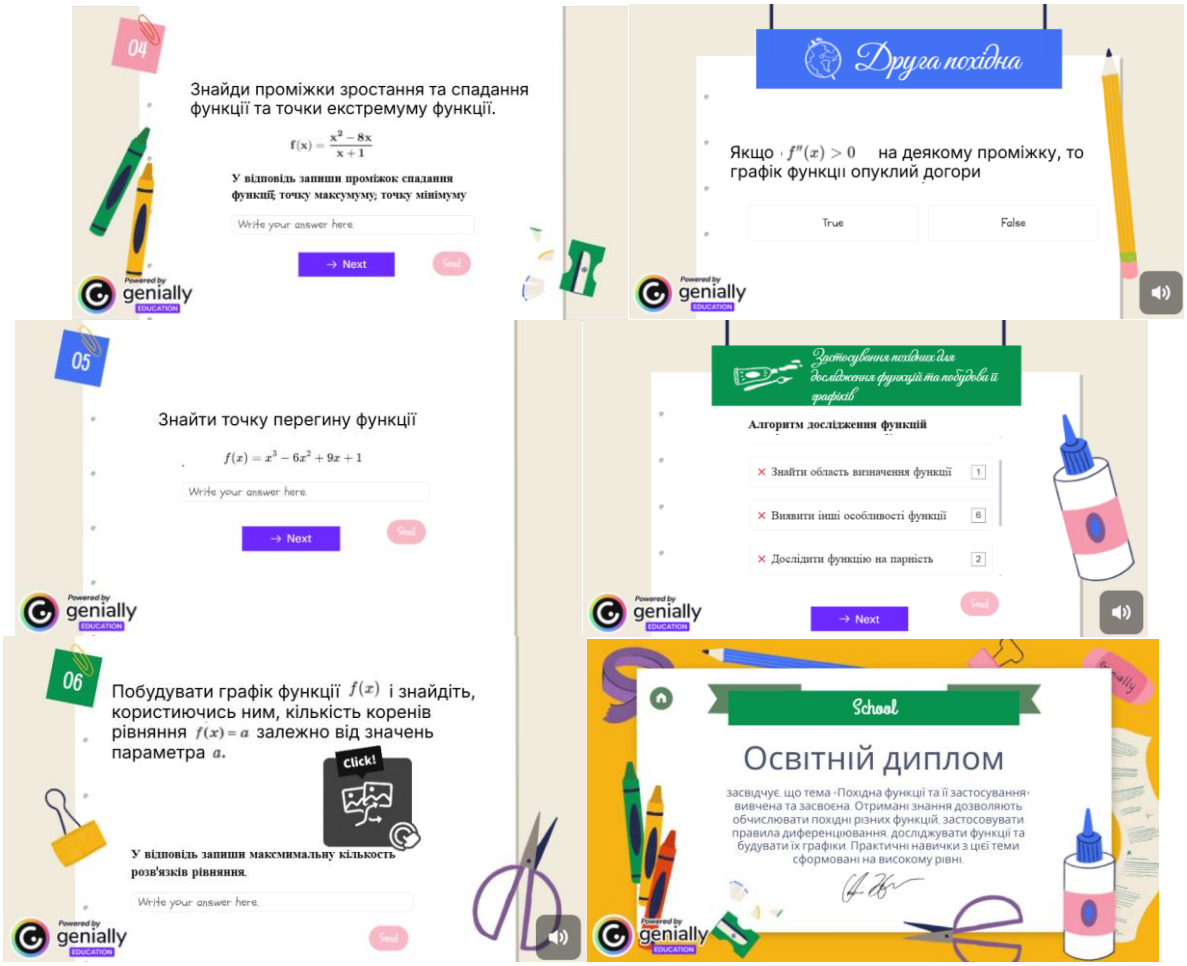


Рис. 1.2. Інтерфейс програми

Висновки. Веб-квести є дієвим інструментом модернізації математичної освіти; виступають не лише засобом засвоєння навчального матеріалу, а й потужним інструментом формування позитивної мотивації до навчання та дослідницької культури, що є необхідною умовою успішної реалізації компетентнісного підходу у сучасній освіті. Крім того, завдяки своїй чіткій структурі, проблемному змісту та інтерактивним елементам, веб-квести сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, стимулюють їх самостійність, критичне мислення та навички роботи з різноманітною інформацією.

Проведене дослідження окреслює лише частину проблеми, залишаючи простір для поглиблених наукових розвідок щодо розробки типології математичних веб-квестів, адаптованих до різних вікових груп та рівнів підготовки здобувачів освіти; дослідження системної інтеграції веб-квестів з огляду на питання добору завдань, форм оцінювання, а також вивчення їх впливу на формування математичної компетентності в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Література:

1. Воробець О.В. Використання квестів у навчанні як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів // Збірник наукових праць студентської конференції. Чернівці, 2024, с. 51-59.
2. Агафонова О. О. WEB-квест як засіб формування інформаційної компетентності на уроках математики та в позакласній роботі. https://old.zippo.net.ua/data/files/2019/obl_vist_agafon.pdf
3. Кокойло А. Ю. Технологія веб-квесту на уроках математики в профільній середній школі під час вивчення виразів і їх перетворень // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі, 2023, с. 43–45.
4. Наступність у навчанні математики в умовах реформи загальної середньої освіти: реалії та перспективи: збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, 25 березня 2025 р. Одеса: ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського», 2025, с 232.
5. Руденко Н. М. Використання квест-технологій у навчанні математики // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2025, с. 25–29.
6. Синько О. В. Впровадження веб-квест-технологій на уроках математики // Проблеми та перспективи розвитку освіти. Костанай, 2023, с. 64–67.
7. Бондаренко Т.М. Веб-квест технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 13 (272), Ч. ІІ, 2013. С. 224-230, с. 226.
8. Андрос, М. Є. Застосування технології веб-квесту під час змішаного навчання. Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти, 2023, с. 53–65. https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17764
9. Кудикіна Н. В., Тимченко О. В. Теоретичні засади впровадження навчальних веб-квестів у процес підготовки майбутніх фахівців освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Вип. 74. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020, с. 78–83.

Referenses:

1. Vorobets O. V. Vykorystannia kvestiv u navchanni yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti uchniv [Using quests in education as a means of activating students' cognitive activity] // *Zbirnyk naukovykh prats studentskoi konferentsii. Chernivtsi, 2024, 51–59* [in Ukrainian].
2. Ahafonova O. O. *WEB-kvest yak zasib formuvannia informatsiinoi kompetentnosti na urokakh matematyky ta v pozaklasnii roboti* [WEB-quest as a means of forming information competence in mathematics lessons and in extracurricular work.] // *O. O. Ahafonova. – Zhytomyr: Zhytomyrskyi ekolohichnyi litsei № 24, 2019* Retrieved from https://old.zippo.net.ua/data/files/2019/obl_vist_agafon.pdf [in Ukrainian].
3. Kokoilo A. Yu. Tekhnolohiia Web-kvestu na urokakh matematyky v profilnii serednii shkoli pid chas vyvchennia vyraziv i yikh peretvoren [Webquest technology in mathematics lessons in a specialized secondary school during the study of expressions and their transformations] // *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 3: Fizyka i matematyka u vyshchii i serednii shkoli. 2023. Vyp. 25. S. 43–45* [in Ukrainian].

4. Nastupnist u navchanni matematyky v umovakh reformy zahalnoi serednoi osvity: realii ta perspektyvy: zbirnyk tez dopovidei za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Continuity in teaching mathematics in the context of the reform of general secondary education: realities and prospects: a collection of abstracts of reports based on the materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference] // *25 bereznia 2025 r. Odesa: DZ «PNPU im. K. D. Ushynskoho», 2025, 232* . [in Ukrainian].

5. Rudenko N. M. Vykorystannia kvest-tekhnolohii u navchanni matematyky [Using quest technologies in teaching mathematics] // *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv, 2025, 25–29* [in Ukrainian].

6. Synko O. V. Vprovadzhennia Web-kvest-tekhnolohii na urokakh matematyky [Implementing web quest technologies in mathematics lessons] // *Problemy ta perspektyvy rozvytku osvity. Kostanai, 2023, 64–67* [in Ukrainian].

7. Bondarenko T. M. Web-kvest tekhnolohiia yak zasib aktyvizatsii samostiinoi diialnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Web-quest technology as a means of activating the independent activity of future primary school teachers] *// Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka* № 13 (272), Ch. II, 2013, 224–230, 226 [in Ukrainian].

8. Andros, M. Ye. (2023). Zastosuvannia tekhnolohii veb-kvestu pid chas zmishanoho navchannia. Dystantsiina osvita v Ukraini: innovatsiini, normatyvno-pravovi, pedahohichni aspekty,[Application of webquest technology during blended learning. Distance education in Ukraine: innovative, regulatory, pedagogical aspects] // 1(3), 53–65. Retrieved from https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17764 [in Ukrainian].

9. Kudykina, N. V., Tymchenko, O. V. (2020). Teoretychni zasady vprovadzhennia navchalnykh veb-kvestiv u protses pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv osvity.[Theoretical principles of implementing educational web quests in the process of training future education specialists] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, Vyp. 74. Kyiv: Vydavnychyi dim "Helvetyka", 78–83* [in Ukrainian].

УДК 378.147:355.23:372.881.111.1:37.091.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1645-1663

Жукова Анна Робертівна PhD за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, http://orcid.org/0000-0002-7292-1605

Галченкова Марія Євгенівна викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-9049-2082

STEAM-ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ І РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ФАСИЛІТАТОРА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО НАВЧАННЯ

Анотація .У статті розглянуто роль і функції викладача іноземної мови у контексті впровадження STEAM-підходу в системі військової освіти. Акцент зроблено на тому, що міждисциплінарна взаємодія є важливим чинником підвищення якості підготовки майбутніх офіцерів, оскільки сприяє формуванню комплексних професійних умінь, критичного мислення та здатності до комунікації в умовах сучасних військових викликів. Визначено ключові професійні функції викладача, серед яких освітньо-педагогічна, дослідницька, конструктивна, оцінювальна, фасилітаційна та організаторська. Підкреслено значення фасилітаторської ролі викладача, що передбачає створення умов для активної взаємодії курсантів, самостійного пошуку знань і розвитку навичок командної роботи.Особливу увагу приділено необхідності інтеграції мовного компоненту з фаховими дисциплінами для формування комунікативних, технічних та аналітичних умінь здобувачів освіти. Розкрито специфіку застосування інноваційних методів, зокрема проєктного навчання, симуляційних вправ, аналізу кейсів, технологій доповненої реальності та цифрових платформ, що забезпечують ефективність міждисциплінарного навчання. Наголошено на потребі адаптації навчальних матеріалів відповідно до реалій військової професії та впровадження навчальних завдань, спрямованих на розвиток лінгвістичної, інформаційної й професійної компетентності.Визначено, що викладач іноземної мови у системі військової освіти виступає не лише передавачем знань, а й координатором, модератором і мотиватором навчального

процесу, здатним об'єднати різні галузі знань у єдину навчальну систему. У статті обґрунтовано, що STEAM-підхід сприяє підвищенню мотивації курсантів, формуванню цілісного світогляду, розвитку аналітичного мислення й готовності застосовувати знання у практичних умовах.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм, підготовки методичних рекомендацій та підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у ВВНЗ.

Ключові слова: STEAM-освіта, військова освіта, викладач іноземної мови, фасилітатор, міждисциплінарне навчання, CLIL, NATO standards, професійна компетентність, інноваційні технології, гейміфікація, English for Specific Purposes (ESP).

Zhukova Anna Robertivna PhD in Educational and Pedagogical Sciences (011) Associate Professor, Department of Foreign Languages and Military Translation**,** Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy**,** Lviv, http://orcid.org/0000-0002-7292-1605

Galchenkova Maria Evgenivna Lecturer, Department of Foreign Languages and Military Translation Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy**,** Lviv, https://orcid.org/0000-0002-9049-2082

THE STEAM APPROACH IN THE TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS AND THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A FACILITATOR OF INTERDISCIPLINARY LEARNING

Abstract. The article examines the role and functions of a foreign language teacher in the context of implementing the STEAM approach in the military education system. The emphasis is on the fact that interdisciplinary interaction is an important factor in improving the quality of training for future officers, as it contributes to the formation of comprehensive professional skills, critical thinking and the ability to communicate in the context of modern military challenges. The key professional functions of a teacher are identified, including educational and pedagogical, research, constructive, evaluative, facilitative and organisational. The importance of the teacher's facilitating role is emphasised, which involves creating conditions for active interaction between cadets, independent search for knowledge and the development of teamwork skills.

Particular attention is paid to the need to integrate the language component with professional disciplines in order to develop the communicative, technical and analytical skills of students.

The specifics of the application of innovative methods, in particular project-based learning, simulation exercises, case analysis, augmented reality technologies and digital platforms, which ensure the effectiveness of interdisciplinary learning, are revealed. The need to adapt teaching materials to the realities of the military profession and to introduce training tasks aimed at developing linguistic, informational and professional competence is emphasised. It is determined that a foreign language teacher in the military education system acts not only as a transmitter of knowledge, but also as a coordinator, moderator, and motivator of the learning process, capable of combining different fields of knowledge into a single educational system. The article substantiates that the STEAM approach contributes to increasing the motivation of cadets, forming a holistic worldview, developing analytical thinking and readiness to apply knowledge in practical conditions. The results of the study can be used to improve training programmes, prepare methodological recommendations and improve the qualifications of foreign language teachers in military higher education institutions.

Keywords: STEAM education, military education, foreign language teacher, facilitator, interdisciplinary learning, CLIL, NATO standards, professional competence, innovative technologies, gamification, English for Specific Purposes (ESP).

Постановка проблеми. Система військової освіти на сучасному етапі зазнає значних трансформацій у відповідь на виклики повномасштабної війни, глобалізаційні процеси та динамічний розвиток технологій. У таких умовах зростає потреба у підготовці спеціалістів, які здатні до міждисциплінарного мислення, командної взаємодії, ефективної комунікації в ситуаціях стресу й невизначеності. Одним із перспективних напрямів модернізації освітнього процесу є впровадження STEAM-підходу (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика), що гарантує інтеграцію різних галузей знань та сприяє формуванню критичного й креативного мислення. У цьому контексті особливого значення набуває роль викладача іноземної мови, який не тільки забезпечує мовну підготовку, але й виступає медіатором міждисциплінарного діалогу, формуючи комунікативну компетентність військовослужбовців у професійних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років проблеми дослідження STEAM-освіти стають все більш актуальними, а їх розробкою займаються сучасні як українські, так і зарубіжні вчені. Так, проблема впровадження STEAM-підходу в освітні заклади різного рівня та профілю відображена в працях таких науковців, як О. Гриб'юк, Л. Гризун, Н. Морзе, В. Сіпій, О. Стрижак, І. Чернецький та ін. Значний інтерес становлять дослідження зарубіжних вчених – J. Confrey, M. Harrison,

A. House, D. Langdon, B. Means, N. Morel, E. Peters-Burton та ін. Однак питання використання STEAM-підходу у військовій освіті залишається малодослідженим, а тому й потребує узагальнення та детального вивчення.

Метою цієї роботи є проаналізувати можливості й переваги впровадження STEAM-підходу у підготовці військових фахівців, визначити роль викладача мови в міждисциплінарному навчальному середовищі та дослідити практичні аспекти адаптації до українських реалій.

Під час провадження дослідження було використано комплекс загальнонаукових та спеціальних методів, що дало можливість всебічно охарактеризувати специфіку впровадження STEAM-підходу у військову освіту в Україні та її значення для формування висококваліфікованих військових. Основу методологічного підходу становив системний аналіз, що дозволив розглянути STEAM-освіту як інтегровану систему з міждисциплінарною структурою, яка охоплює природничі, технічні, інженерні й математичні компоненти. Використання структурно-функціо-нального підходу дало змогу виокремити ключові функції STEAM-підходу у сфері розвитку людського капіталу Збройних Сил України, підвищення конкурентоспроможності й зміцнення інноваційного потенціалу держави.

Крім того, було здійснено порівняльний аналіз сучасних наукових публікацій українських вчених, що дозволило узагальнити теоретичні підходи до визначення сутності STEAM-підходу та його ключових переваг, а також проаналізувати виклики, пов’язані з його реалізацією на практиці.

Виклад основного матеріалу. STEAM-освіта стає дедалі актуальнішою у сучасному світі, адже ця модель навчання не лише сприяє розвитку критичного мислення й творчості, а й готує здобувачів освіти до викликів майбутнього. STEAM-освіта, яка інтегрує науку, технології, інженерію, математику та мистецтва, є ключовою складовою сучасного освітнього процесу. Впровадження STEAM-освіти є стратегічно важливим задля забезпечення майбутнього розвитку суспільства. STEAM-освіта є комплексним освітнім підходом, що інтегрує науки, технології, інженерію, мистецтва та математику з метою розвитку у здобувачів освіти аналітичних, всебічних, творчих та практичних навичок. Ця методика скерована на підготовку здобувачів освіти до розв’язання реальних проблем шляхом міждисциплінарного навчання, яке стимулює інновації, критичне мислення та здатність працювати в команді [1, с. 389]. STEAM-освіта орієнтована на розвиток креативності й інноваційного підходу, поєднуючи технічні та гуманітарні знання для досягнення всебічного розвитку здобувачів освіти.

Як зауважує Н. Мацай, STEAM-підхід дає можливість формувати у здобувачів освіти критичне, практично орієнтоване мислення, гнучкість у сприйнятті й розумінні нової інформації, іншого погляду на поставлену

проблему, уміння відстоювати свою думку; дасть можливість розвивати здібності до дослідницької, аналітичної роботи, експериментування та навчить їх вдало комбінувати здобуті знання для розв'язання практичних проблем та надалі використовувати їх у професійній діяльності [7, с. 45].

Слід підкреслити, що STEAM-підхід ґрунтується на низці принципів. Принципи STEAM-освіти – це система положень, яка є підґрунтям для організації пізнавальної діяльності учасників освітнього процесу із застосуванням STEAM-підходу.

Принцип інтеграції. Суть інтеграції полягає в об'єднанні окремих елементів, характеристик і функцій у єдину цілісну систему, яка в результаті набуває нових інтегративних властивостей. У контексті STEAM-освіти інтеграція охоплює не лише поєднання знань із різних галузей – фізики, математики, географії, біології, екології та мистецтва, – а й впровадження цілісного комплексу форм і методів навчання, що сприяють ефективному засвоєнню цих знань і розвитку міждисциплінарного мислення.

Принцип системності, систематичності та наступності полягає в цілісному сприйнятті явищ та процесів, у врахуванні взаємозв'язків між усіма елементами системи. STEAM-освіта реалізує цей принцип через безперервний і послідовний процес пізнання, що починається з дитинства й триває упродовж життя. Це забезпечує багаторівневе осмислення об'єктів та явищ у їхній динаміці, взаємодії й розвитку.

Принцип активності та усвідомленості заохочує здобувачів освіти до самостійного пізнання та розв'язання проблемних ситуацій. У STEAM-освіті цей принцип реалізується шляхом залучення учасників до усвідомленої діяльності, результатом якої є формування аргументованого та ефективного способу вирішення поставленої задачі.

Принцип мотивації до пізнавальної діяльності передбачає збереження внутрішнього прагнення до навчання, яке може підтримуватися й зовнішніми чинниками. У STEAM-підході мотивація посилюється через постановку актуальних проблем, розв'язання яких може покращити якість життя. Це спонукає до інтеграції знань з різних галузей та їх практичного застосування.

Принцип індивідуального й диференційованого підходу акцентує увагу на самостійності, урахуванні індивідуальних особливостей і темпу розвитку кожного учасника. У контексті STEAM-освіти це реалізується шляхом самостійних досліджень, вибору особистої траєкторії пізнання, заохочення роботи в команді при збереженні особистісної активності та включеності в освітню взаємодію.

Принцип емоційності навчання підкреслює роль емоцій у пізнавальному процесі. STEAM-підхід базується на практичному розв'язанні

реальних завдань, які мають особистісне значення для учасників. Емоційне включення у процес сприяє глибшому засвоєнню знань, посиленню мотивації та формуванню позитивного ставлення до навчання [9, с. 140-141].

Наголосимо, що STEAM-підхід в освітньому процесі дедалі активніше впроваджується не тільки в цивільній, а й у військовій освіті. У контексті підготовки військових фахівців він дає можливість формувати професійні компетентності, критичне мислення, креативність, здатність до командної роботи та міжгалузевої взаємодії, тобто ті якості, що є визначальними в сучасному бойовому середовищі. На теперішній час в умовах повномасштабної війни, STEAM-освіта повинна стати основним орієнтиром в оновленні інноваційних технологій закладів освіти в тому числі і військових, адже сучасні технології й військова освіта – це головна стіна, яка здатна зупинити ворога.

Таблиця 1

Перевага	Опис
Формування міждисциплінарного мислення	STEAM інтегрує знання з науки, технологій, інженерії, мистецтва й математики, що дає можливість військовим фахівцям мислити системно, розглядати завдання з різних точок зору та ухвалювати зважені рішення в умовах невизначеності
Підвищення рівня адаптивності й креативності	Завдяки включенню мистецької складової STEAM-підхід розвиває у курсантів креативне мислення, здатність до нестандартного вирішення тактичних та стратегічних завдань
Підготовка до реального міждисциплінарного середовища	Сучасне військове середовище вимагає знань не тільки з бойової справи, але й з ІТ, кібербезпеки, логістики, інженерії та психології. STEAM забезпечує комплексний підхід до підготовки таких фахівців

Перевага	Опис
Підвищення ефективності командної роботи	STEAM-освіта орієнтована на колаборативні форми навчання, зокрема на роботу в групах, розв'язання різноманітних проблем, спільне планування операцій, що є надзвичайно важливим у військовій професії
Використання практикоорієнтованих методів	Навчання на основі проєктів, симуляцій, кейс-стаді сприяє розвитку навичок прийняття рішень у стресових ситуаціях, аналітичного мислення й оперативного реагування
Розвиток цифрової грамотності	Завдяки застосуванню технологічних інструментів (дронів, геоінформаційних систем тощо) STEAM-підхід формує цифрові компетентності, необхідні в сучасному техногенному військовому середовищі
Мотивація до навчання	STEAM підвищує зацікавлення у курсантів завдяки актуальному, інтегрованому та прикладному змісту навчання, що безпосередньо пов'язане з їх майбутньою професійною діяльністю
Гнучкість та інноваційність	Такий підхід сприяє формуванню лідерів нового типу, відкритих до інновацій, готових до швидких змін та здатних ефективно діяти в умовах гібридних загроз

На сьогодні в різних країнах світу, таких як Австралія, Китай, Велика Британія, Ізраїль, Південна Корея, Сінгапур та США, активно реалізуються національні програми у сфері STEAM-освіти. Вони ґрунтуються на поєднанні міждисциплінарного й проєктного підходів, що підтверджується широким впровадженням STEAM-напрямів у навчальні курси провідних університетів США. У галузі військового управління дедалі більшого значення набуває вимога до військових фахівців бути не лише

дисциплінованими та відповідальними, але й здатними ухвалювати ефективні управлінські рішення, впроваджувати інноваційні підходи, діяти результативно в умовах високої невизначеності. Це потребує володіння сучасними цифровими компетентностями, базовими технічними знаннями та навичками роботи з інформаційними технологіями. Застосування міждисциплінарного підходу, створення цифрового освітнього середовища та забезпечення можливості розробки власних STEAM-проєктів під час професійної підготовки й підвищення кваліфікації, а також інтеграція елементів освітньої робототехніки у програми військових вишів – усе це сприяє: зростанню інтересу військовослужбовців до технічних наук і інженерії; кращому засвоєнню дисциплін, пов'язаних із технологіями; розвитку критичного, інноваційного та креативного мислення; формуванню навичок вирішення практичних завдань та опануванню сучасних технологічних розробок. У підсумку, такий підхід дозволяє готувати військових фахівців, здатних не лише адаптуватися до змін, а й брати активну участь у створенні технологічних рішень для виконання службових завдань [11].

Важливе місце у цьому процесі посідає викладач мови, чия роль у міждисциплінарному навчанні є ключовою. В умовах глобалізації та активної міжнародної співпраці високий рівень комунікативної компетентності стає необхідною умовою для ефективної взаємодії з іноземними колегами, участі у міжнародних навчаннях, спільних операціях та доступу до сучасних військових технологій і знань. Викладач мови у STEAM-підході не обмежується традиційним навчанням граматики та лексики, а інтегрує мовну підготовку з технічними, інженерними, науковими та управлінськими дисциплінами. Це досягається через використання проєктно-орієнтованих завдань, моделювання реальних військових ситуацій, застосування цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту для розвитку навичок міжкультурної комунікації та критичного мислення.

На наш погляд, викладач мови у міждисциплінарному навчанні військових фахівців виконує багатофункціональну роль, що виходить за межі традиційного викладання граматики й лексики. Насамперед слід зазначити, що викладач формує у здобувачів освіти навички володіння іноземною мовою, які необхідні для участі у міжнародних військових операціях, співпраці в межах НАТО та обміну досвідом з іноземними колегами, що включає розвиток умінь усного й письмового спілкування, ведення переговорів, складання звітів та військової документації. В умовах STEAM-підходу викладач мови працює спільно з інструкторами з військової тактики, кібербезпеки, інженерії та медицини, створюючи навчальні ситуації, де мова використовується у практичному контексті. Це

можуть бути рольові ігри, симуляції військових операцій, командні проєкти, які поєднують лінгвістичні й професійні компетенції.

Окрім того, з огляду на те, що військових часто залучають до миротворчих місій та міжнародних операцій, викладач мови допомагає опанувати знання про культурні особливості країн-партнерів, що сприяє ефективній комунікації, зниженню конфліктних ситуацій та зміцненню взаєморозуміння між союзниками. Міждисциплінарне навчання передбачає аналіз реальних військових сценаріїв, що стимулює здобувачів освіти не тільки відтворювати мовні конструкції, а й стратегічно мислити, обґрунтовувати рішення, аргументувати позицію іноземною мовою тощо. На додаток, поступово в Україні викладачі активно використовують штучний інтелект, онлайн-симулятори, мовні тренажери, інтерактивні платформи для відпрацювання навичок командної взаємодії й підвищення ефективності навчання.

Викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, який підтримує здобувачів освіти, організовує освітній процес та мотивує їх до досягнення цілей [5]. Також викладач мови виконує роль наставника, допомагаючи військовим долати мовний бар'єр, невпевненість у спілкуванні, адаптуватися до мультикультурного середовища та підвищувати власну стресостійкість у міжнародних військових місіях.

Таблиця 2

Функція	**Опис**
Діагностична	Розпізнавання та визначення рівня знань, умінь і навичок здобувачів освіти, виявлення сильних і слабких сторін, аналіз освітнього процесу, визначення чинників успішного навчання.
Прогностична	Прогнозування результатів діяльності викладача, передбачення можливих результатів навчання, формування стратегій розвитку мовленнєвих навичок, інтегрованих з іншими дисциплінами.
Конструктивно-проєктувальна	Відбір і організація змісту навчальної роботи, проєктування діяльності військових фахівців з урахуванням їх потреб і цілей навчання.

Функція	Опис
Інформаційно-пояснювальна	Доступне подання навчальної інформації, пояснення складних мовних явищ та способів їх використання у професійному і міждисциплінарному контексті.
Організаторська	Залучення військових фахівців до різних видів діяльності, стимулювання активності, планування роботи, створення умов для ефективної участі в освітньому процесі.
Аналітико-оцінна	Аналіз і оцінювання результатів навчального процесу, виявлення досягнень та недоліків, контроль успішності, внесення коректив у навчальні плани.
Комунікативно-стимуляційна	Встановлення доброзичливих стосунків із здобувачами освіти, підтримка мотивації, активізація мовленнєвої взаємодії у навчальному середовищі.
Дослідницько-творча	Творче застосування педагогічних і методичних ідей, вдосконалення методів викладання, впровадження інновацій, розвиток творчих здібностей викладача і здобувачів освіти.

Так, діагностична функція передбачає розпізнавання та визначення знань, умінь, навичок розвитку військових фахівців, їхніх мовних компетентностей, сильних і слабких сторін, що дає можливість якісно проаналізувати освітній процес, виявити фактори, які сприяють успішному здійсненню міждисциплінарного навчання, визначенню потреб та напрямів подальшої роботи. Викладач повинен бути спостережливим у виявленні індивідуальних здібностей здобувачів військової освіти.

Прогностична функція пов’язана з прогнозуванням результатів власної діяльності, орієнтованої на конкретні цілі та завдання, передбаченням можливих результатів навчання, формуванням стратегій розвитку мовленнєвих умінь та способів інтеграції їх з іншими дисциплінами.

Прогностична функція передбачає також бачення тих рис військових фахівців, що можуть сформуватись за певний період часу.

Конструктивно-проєктувальна функція тісно пов'язана з прогностичною та полягає у відборі й організації змісту навчально-виховної роботи, у проєктуванні діяльності військових фахівців з урахуванням їх потреб, а також власної майбутньої діяльності, у вмінні переорієнтовувати цілі й зміст освіти на конкретні завдання міждисциплінарного навчання. Ця функція реалізується шляхом розробки навчальних планів, завдань та методичних матеріалів, спрямованих на досягнення поставлених цілей міждисциплінарного навчання.

Інформаційно-пояснювальна функція пов'язана не тільки із вмінням доступно презентувати навчальну інформацію, а й володіти навичками дослідницької професійної діяльності та ефективного міждисциплінарного навчання. Викладач іноземної мови виступає носієм наукової, світоглядної та морально-етичної інформації, а також забезпечує подання нових знань, пояснення складних мовних явищ і способів їх використання у професійному та міждисциплінарному контексті.

Організаторська функція визначається вмінням залучати військових фахівців до різних видів діяльності та стимулювати їх активність. Для цього викладач повинен вміти планувати спільну роботу, розподіляти завдання, розвивати ініціативу та інтерес до вивчення іноземної мови, формувати потребу у знаннях. Крім того, організаторська функція полягає в упорядкуванні діяльності військових фахівців на заняттях з іноземної мови, створенні сприятливих умов для їхньої активної участі в освітньому процесі.

Аналітико-оцінна функція полягає у вмінні викладача аналізувати й оцінювати результат навчального процесу, виявляти досягнення та недоліки, порівнювати власну роботу з досвідом колег, шукати шляхи вдосконалення та підвищення ефективності міждисциплінарного навчання. Аналітико-оцінна функція передбачає також систематичний контроль та оцінювання успішності військових фахівців, аналіз результатів їхньої роботи і внесення коректив у навчальні плани.

Комунікативно-стимуляційна функція передбачає вміння спілкуватись, встановлювати доброзичливі стосунки і власним прикладом спонукати здобувачів освіти до активного міждисциплінарного навчання. Зазначена функція спрямована на підтримку мотивації до навчання, активізацію мовленнєвої взаємодії та формування позитивного емоційного клімату. Дослідницько-творча функція пов'язана із творчим використанням відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах міждисциплінарного навчання, визначенням індивідуальних шляхів свого професійного

розвитку, постійним удосконаленням методів викладання, впровадженням інновацій та розвитком творчих здібностей як викладача, так і здобувачів освіти.

Професійні функції викладача іноземної мови у міждисциплінарному навчанні.У процесі міждисциплінарного навчання викладач іноземної мови виконує низку важливих професійних функцій, кожна з яких спрямована на забезпечення ефективності освітнього процесу та розвиток професійних компетентностей здобувачів освіти.

Таблиця 3

Функція	**Англійська назва**	**Основний зміст**
Освітньо-педагогічна	teacher	Формування іншомовної комунікативної компетенції, організація засвоєння знань і розвитку практичних навичок, створення умов для реальної комунікації в аудиторії, підготовка до іншомовного спілкування у майбутній спеціальності
Конструктивна	course designer and materials provider	Наповнення навчального процесу змістом, розробка чи адаптація матеріалів, аналіз навчальних цілей, визначення компетенцій, створення програм, інтеграція мовного й професійного компоненту
Дослідницька	researcher	Вивчення цілей і потреб здобувачів освіти, створення ефективних програм і матеріалів, самовдосконалення, участь у наукових і практичних заходах, впровадження інноваційних методів
Організаторська	collaborator	Організація навчальної діяльності, стимулювання активної участі, сприяння співпраці між здобувачами освіти, координація з викладачами суміжних дисциплін, створення умов для міжпредметних проєктів
Оцінювальна	evaluator	Оцінювання досягнень, аналіз результатів, ефективності курсу і матеріалів, моніторинг і коригування освітніх стратегій, підвищення мотивації та якості міждисциплінарного навчання

Під час професійної діяльності викладач іноземної мови у міждисциплінарному навчанні залучений у різні види оцінювання: оцінювання досягнень військових фахівців, оцінювання власної діяльності, оцінювання ефективності курсу та навчально-методичних матеріалів. Оцінювання досягнень військових фахівців необхідно здійснювати впродовж та наприкінці курсу. Оцінювання ефективності курсу та навчальних матеріалів повинно здійснюватися під час викладання курсу, в кінці курсу і після його закінчення. Це оцінювання є дуже важливим для викладача, адже він часто самостійно розробляє навчальний курс та навчальні матеріали. Професійно орієнтований курс є унікальним, адже неможливо створити єдиний курс, який би задовольнив потреби усіх, хто вивчає іноземну мову. Таким чином, постійне оцінювання є важливим фактором для створення успішного курсу іноземної мови у міждисциплінарному навчанні та допомагає коригувати навчальні стратегії та підтримувати мотивацію до подальшого розвитку.

Відтак, у міждисциплінарному навчанні дуже важливо, щоб викладач іноземної мови постійно вдосконалював свої професійні навички. Від компетентності викладача залежить ефективність інтеграції мовного компоненту в інші галузі знань. Він має бути обізнаний не тільки з методиками викладання мови, але й зі змістом суміжних дисциплін, щоб адаптувати матеріал до професійних потреб здобувачів вищої військової освіти. Це передбачає вміння добирати автентичні тексти, створювати комунікативні завдання, що віддзеркалюють реальні ситуації у відповідній сфері, та формувати в здобувачів навички використання мови як інструменту пізнання та професійної діяльності. Постійне підвищення кваліфікації, участь у семінарах, тренінгах і науково-практичних конференціях, а також співпраця з колегами з інших спеціальностей сприяють збагаченню методичного арсеналу викладача. Такий підхід дає можливість зробити навчання більш змістовним, мотивуючим та спрямованим на досягнення як академічних, так і практичних результатів.

Реалізуючи міждисциплінарний підхід викладачі різних дисциплін повинні заздалегідь ознайомлюватися зі змістом програм дисциплін один одного, а під час складання навчальних програм усі викладачі повинні працювати разом, в одному напрямку.

Метою такої співпраці має бути єдина інтегрована програма з певної спеціальності, що дасть можливість посилити поступовість у навчанні, розширити сферу використання набутих знань; сприятиме набуттю здобувачами освіти глибоких теоретичних і спеціальних професійних знань; дасть змогу усунути непотрібне дублювання навчального матеріалу, тобто економити навчальний час на вивчення матеріалу з фахової дисципліни та зменшити навантаження на здобувача освіти.

Міждисциплінарність – це одна з яскраво виражених прикмет сьогодення, за якою – майбутнє наукових досліджень і розвитку вищої освіти. Міждисциплінарний підхід в широкому сенсі та науковому розумінні є інноваційним трендом, але водночас і завданням, розв'язання якого можливе тільки за умови цілеспрямованої роботи та взаємодії усіх учасників освітнього процесу [Гнезділова, 2023]. Іншими словами, вся робота викладача з реалізації міждисциплінарного підходу має бути спрямована на створення у здобувачів військової освіти продуктивної, єдиної за змістом і структурою системи знань, вмінь, навичок. На сучасному етапі розвитку системи підготовки військових фахівців міждисциплінарний підхід може стати каталізатором освітнього процесу в закладах вищої військової освіти, забезпечить комплексну й ґрунтовну підготовку майбутніх військових до професійної діяльності, адже вона охоплює широке коло питань: від здобуття теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок їх застосування до формування особистісного і професійного світогляду.

Завдяки міждисциплінарному навчанню військові фахівці навчаються ефективно використовувати іноземні мови для роботи з технічною документацією, управління військовими системами, проведення переговорів, участі в аналітичних і командно-штабних процесах. Канадський досвід демонструє, що інтеграція мовної освіти з інженерно-технічною та науково-дослідницькою підготовкою дозволяє досягти високого рівня адаптивності й професійної мобільності військовослужбовців. Для України цей підхід є перспективним, адже сприяє модернізації військової освіти, підготовці конкурентоспроможних офіцерів, здатних діяти в умовах невизначеності, ефективно комунікувати та впроваджувати інноваційні рішення у сфері оборони.

Переваги міждисциплінарного навчання полягають у його здатності формувати цілісне бачення складних явищ та процесів, розвивати критичне мислення і аналітичні навички здобувачів освіти, а також стимулювати креативність через поєднання різних підходів та методів. Такий формат навчання сприяє глибшому розумінню взаємозв'язків між різними сферами знань, що дозволяє майбутнім військовим фахівцям адаптуватися до змінних умов зовнішнього середовища, працювати в міждисциплінарних командах та створювати нові рішення на перетині галузей.

Слід наголосити, що в Україні впровадження STEAM-освіти у військовій підготовці лише набирає обертів, однак уже доводить свою ефективність, оскільки забезпечує системне мислення, розвиток аналітичних здібностей, креативності й інноваційності у розв'язанні військово-тактичних та стратегічних завдань.

Впровадження STEAM-підходу в освітній процес підготовки військових фахівців потребує розв'язання певних доволі непростих завдань.

Так, для ефективного розвитку напрямів STEAM-освіти головними завданнями є такі:

– підготовка та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;

– розробка науково-методичного забезпечення та упровадження сучасних засобів навчання;

– розширення мережі регіональних STEAM-центрів та лабораторій;

– проведення науково-прикладних досліджень (STEAM-освіта) тощо.

Не всі сформульовані вище завдання можуть бути повністю виконані в сучасних умовах повномасштабного вторгнення, але, на нашу думку, це не привід відмовлятись від використання STEAM-підходу – необхідно намагатись реалізовувати можливості його через форми, доступні на цьому етапі [7, с. 45]. Головні труднощі впровадження міждисциплінарного навчання пов'язані з організаційними, методичними й кадровими аспектами освіт-нього процесу. Насамперед часто виникають складнощі у координації між різними факультетами й викладачами через різні навчальні програми, стандарти та підходи до викладання. По-друге, недостатній рівень підготовки викладачів, які повинні володіти знаннями одразу в кількох галузях, ускладнює створення якісного міждисциплінарного контенту. По-третє, навчальні плани інколи мають жорсткі межі, що не дають достатньої гнучкості для інтеграції різних дисциплін. На додаток, наявні труднощі з оцінюванням результатів навчання, адже необхідно враховувати різні компетенції. Насамкінець, відсутність відповідної матеріально-технічної бази й фінансових ресурсів може стримувати впровадження нових технологій та методик, які підтримують міждисциплінарне навчання у військових закладах освіти.

Необхідність оновлення навчальних планів та кваліфікації викладачів зумовлена швидкими змінами у професійних вимогах і технологічному розвитку, які вимагають від освітніх закладів гнучко реагувати на виклики часу. Навчальні плани повинні інтегрувати нові міждисциплінарні підходи, поєднуючи мовознавчі, та професійні компетенції, щоб забезпечити всебічну підготовку сучасних військових фахівців. Водночас викладачі потребують регулярного підвищення кваліфікації, освоєння новітніх методик, цифрових інструментів та міждисциплінарних практик для ефективного викладання та адаптації матеріалу до потреб здобувачів військової освіти. Такий системний підхід дасть можливість забезпечити якість освіти, актуальність знань та конкурентоспроможність здобувачів освіти у сучасному глобалізованому й цифровому світі [13, с. 280-281].

Підкреслимо, що в Україні розвиток STEAM-освіти відкриває великі можливості для підготовки кваліфікованих військових фахівців, здатних генерувати інноваційні ідеї та вирішувати складні проблеми сучасного світу. Це також сприяє економічному зростанню країни та підвищенню її конкурентоспроможності на міжнародній арені. У зв'язку з цим, не варто відмовлятись від упровадження цього підходу в Україні. Впровадження STEAM-освіти на міжнародному рівні демонструє численні позитивні результати, що можуть стати прикладом для інших країн, включаючи Україну. Країни з успішним впровадженням STEAM-освіти, такі як Канада, США, Сінгапур і Фінляндія, мають чіткі національні стратегії й програми, які забезпечують фінансування, ресурси та політичну підтримку, що сприяє систематичному розвитку та інтеграції STEAM-освіти в навчальні плани [1, с. 33].

Висновки. Проведене дослідження дозволяє підсумувати, що STEAM-підхід у підготовці військових фахівців трансформує роль викладача мови з мовника в мультидисциплінарного наставника. Такий підхід дозволяє ефективно інтегрувати мовну підготовку в загальну систему розвитку сучасного військового лідера – креативного, мобільного, стратегічно мислячого й відкритого до міжгалузевої співпраці. Дуже важливо, щоб викладач іноземної мови постійно вдосконалював свої професійні навички, адже від цього залежить якість інтеграції мовного компоненту з іншими дисциплінами. Викладач повинен володіти не тільки сучасними методиками викладання мови, але й ґрунтовно орієнтуватися у змісті суміжних галузей знань, щоб адаптувати навчальний матеріал під специфічні потреби здобувачів освіти. Це включає вміння підбирати професійно орієнтовані тексти, створювати завдання, які моделюють реальні робочі ситуації, та формувати комунікативні компетентності, необхідні для майбутньої військової діяльності. Постійне оновлення знань, участь у науково-практичних заходах, обмін досвідом з колегами та впровадження інноваційних технологій навчання забезпечують високу ефективність освітнього процесу. Такий підхід підвищує мотивацію здобувачів освіти, але й сприяє формуванню у них цілісного, міждисциплінарного бачення своєї професії. Канадський досвід впровадження STEAM-освіти демонструє, що систематичний, інтегрований та інноваційний підхід до навчання є ключем до успіху. Україна може скористатися цими напрацюваннями для створення ефективної системи STEAM-освіти, яка сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних відповідати на виклики сучасного світу. Це включає розробку національних стратегій, інвестування в інфраструктуру та ресурси, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а також активну співпрацю з бізнесом та науковими установами.

Література:

1. Бочарова, Н.А., Дорош, А.Г. Світовий досвід впровадження засад STEAM-освіти. *Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції:* збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницький, 21 квітня 2023 року). Кропивницький: ДонДУВС, 2023, С. 389-391.

2. Бочарова, Н.А., Кудрявцева, О.В. (2024). Міжнародний досвід впровадження STEAM-освіти: основні аспекти. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741800/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2_12-14_24%20_1.pdf

3. Ворона, Т., Ворона, А., & Ворона, М. Мовна підготовка військовослужбовців: закордонний досвід. *Військова освіта*, 2022, С.40-51.

4. Гнезділова, К. М. (2023). Міждисциплінарний підхід до викладання фахових дисциплін як інноваційний тренд в системі підготовки майбутніх фармацевтів. https://eprints.cdu.edu.ua/6740/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%20Microsoft%20Word%20%283%29.pdf https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-24-31

5. Гуцул, Л. І. Інноваційні підходи до викладання англійської мови у закладах вищої освіти: інтеграція технологій та комунікативних практик. *Філологічні студії*, 2024. С. 104.

6. Зельницький, А., Заболотний, О., Васильєв, О., & Корнієнко, В.. Особливості формування військового кадрового потенціалу збройних сил України із залученням іноземних інструкторів-викладачів. *Військова освіта*, 2022, С. 71–84.

7. Мацай, Н. Ю., Губська, О. П.. Актуальність STEM-освіти для підготовки сучасних фахівців у системі вищої освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*, 5 (359), 2023, С. 43–49.

8. Пінчук, О., Прокопенко, А.. Розвиток цифрової компетентності –професійно значущого складника підготовки офіцерів Збройних Сил України. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2021, С. 54–69. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69

9. Постова, К.Г. Принципи та закономірності STEAM-освіти. «*STEAM-освіта: від теорії до практики»:* матеріали конференції (Київ, 12-14 червня 2024 року). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024, С. 138–143.

10. Про Концепцію розвитку сектору безпеки і оборони України: указ Президента України від 14 бер. 2016 р. № 92/2016. https://www.president.gov.ua/documents/922016-19832

11. Прокопенко, А.А. (2022). Застосування STEM-технологій у професійній підготовці та перепідготовці військових фахівців. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732887/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%90._%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2.%20%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BC.pdf

12. Форум партнерів. Співпраця та взаємодія з міжнародними організаціями та проєктами міжнародної технічної допомоги. НАДС. (2021). https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BC%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B2/spivpratsya-ta-vzaemodiya.pdf

13. Швець, Н.В., Швець, О.В.. Інтердисциплінарний підхід до підготовки перекладачів: синергія мовознавства, культурології та ін. *In The 11 th International*

scientific and practical conference "Science and technology: challenges, prospects and innovations" (June 19-21, 2025) CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 2025, C 275–283.

14. Hbur, Z., & Kravchenko, O. (2025). Development of STEM-education in Ukraine: prospects for building an innovative society. *Philosophy and Governance*, 6(10). https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.6.03

References:

1. Bocharova, N.A., Dorosh, A.H. (2023). Svitovyi dosvid vprovadzhennia zasad STEAM-osvity [Global experience in implementing STEAM education principles]. *Aktualni aspekty rozvytku STEAM-osvity v umovakh yevrointehratsii: zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Kropyvnytskyi, 21 kvitnia 2023 roku). Kropyvnytskyi: DonDUVS - Current aspects of STEAM education development in the context of European integration: collection of materials from the International Scientific and Practical Internet Conference (Kropyvnytskyi, April 21, 2023). Kropyvnytskyi: DonDUVS*, 389-391[Ukr]

2. Bocharova, N.A., Kudriavtseva, O.V. (2024). Mizhnarodnyi dosvid vprovadzhennia STEAM-osvity: osnovni aspekty [nternational experience in implementing STEAM education: key aspects] https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741800/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2_12-14_24%20_1.pdf [in Ukrainian]

3. Vorona, T., Vorona, A., & Vorona, M. (2022). Movna pidhotovka viiskovosluzhbovtsiv: zakordonnyi dosvid. [Language training for military personnel: international experience]. *Viiskova osvita – Military education*, 40-51. [in Ukrainian]

4. Hnezdilova, K. M. (2023). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid do vykladannia fakhovykh dystsyplin yak innovatsiinyi trend v systemi pidhotovky maibutnikh farmatsevtiv [An interdisciplinary approach to teaching professional disciplines as an innovative trend in the training of future pharmacists]. https://eprints.cdu.edu.ua/6740/1/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%20Microsoft%20Word%20%283%29.pdf https://doi.org /10.31651/2524-2660-2023-2-24-31 [in Ukrainian]

5. Hutsul, L. I. (2024). Innovatsiini pidkhody do vykladannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity: intehratsiia tekhnolohii ta komunikatyvnykh praktyk [Innovative approaches to teaching English in higher education institutions: integration of technologies and communicative practices]. *Filolohichni studii – Philological studies*, 104. [in Ukrainian]

6. Zelnytskyi, A., Zabolotnyi, O., Vasyliev, O., & Korniienko, V. (2022). Osoblyvosti formuvannia viiskovoho kadrovoho potentsialu zbroinykh syl Ukrainy iz zaluchenniam inozemnykh instruktoriv-vykladachiv [Features of the formation of military personnel potential of the Armed Forces of Ukraine with the involvement of foreign instructors]. *Viiskova osvita – Military Education*, 71–84. [in Ukrainian]

7. Matsai, N. Yu., Hubska, O. P. (2023). Aktualnist STEM-osvity dlia pidhotovky suchasnykh fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [The relevance of STEM education for training modern specialists in the higher education system.]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky - Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk: Pedagogical Sciences*, 5 (359), 43–49. [in Ukrainian]

8. Pinchuk, O., Prokopenko, A. (2021). Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti – profesiino znachushchoho skladnyka pidhotovky ofitseriv Zbroinykh Syl Ukrainy. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 54–69. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-54-69 [in Ukrainian]

9. Postova, K.H. (2024). Pryntsypy ta zakonomirnosti STEAM-osvity [Principles and patterns of STEAM education.]. *«STEAM-osvita: vid teorii do praktyky»: materialy konferentsii (Kyiv, 12-14 chervnia 2024 roku). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy – "STEAM education: from theory to practice": conference materials (Kyiv, June 12-14, 2024). Kyiv: Institute for Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 138–143. [in Ukrainian]

10. Pro Kontseptsiiu rozvytku sektoru bezpeky i oborony Ukrainy: ukaz Prezydenta Ukrainy vid 14 ber. 2016 r. № 92/2016 [On the Concept of Development of the Security and Defense Sector of Ukraine: Decree of the President of Ukraine No. 92/2016 of March 14, 2016.]. https://www.president.gov.ua/documents/922016-19832 [in Ukrainian]

11. Prokopenko, A.A. (2022). Zastosuvannia STEM-tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi ta perepidhotovtsi viiskovykh fakhivtsiv [Application of STEM technologies in professional training and retraining of military specialists.]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732887/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90.%D0%90._%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2.%20%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BC.pdf [in Ukrainian]

12. Forum partneriv. Spivpratsia ta vzaiemodiia z mizhnarodnymy orhanizatsiiamy ta proiektamy mizhnarodnoi tekhnichnoi dopomohy. NADS [Partner Forum. Cooperation and interaction with international organizations and international technical assistance projects. NADC]. (2021). https://nads.gov.ua/storage/app/sites/5/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BC%20%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B2/spivpratsya-ta-vzaemodiya.pdf [in Ukrainian]

13. Shvets, N. V., Shvets, O. V. (2025). Interdystsyplinarnyi pidkhid do pidhotovky perekladachiv: synerhiia movoznavstva, kulturolohii ta in [An interdisciplinary approach to training translators: synergy between linguistics, cultural studies, etc.]. *In The 11 th International scientific and practical conference "Science and technology: challenges, prospects and innovations" (June 19-21, 2025) CPN Publishing Group, Osaka, Japan*, 275–283. [in Ukrainian]

14. Hbur, Z., & Kravchenko, O. (2025). Development of STEM-education in Ukraine: prospects for building an innovative society. *Philosophy and Governance*, 6(10). https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.6.03 [in English]

УДК 37.014.5:323.272(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1664-1684

Зелений Володимир Іванович кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Київський інститут Національної гвардії України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1089-4314

Кавун Віктор Миколайович доцент кафедри культурології, Національний університет біоресурсів та природокористування України (НУБіП), заслужений артист України, доцент, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5806-3299

Мотузенко Тетяна Євгенівна старший викладач кафедри екології, охорони навколишнього середовища та здорового способу життя, Центральноукраїнський національний технічний університет, м.Кропивницький, https://orcid.org/0000-0003-0170-1274

ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ЗМІСТ І МЕТОДИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Анотація. Актуальність дослідження зумовлено потребою переосмислення ролі національно-патріотичного виховання молоді в умовах воєнного стану, коли воно набуває стратегічного значення для збереження державної цілісності, громадянської ідентичності та моральної стійкості суспільства. В умовах масштабної агресії проти України система виховання зазнає глибоких трансформацій, що вимагає наукового осмислення змістових, організаційних і методичних змін у педагогічній практиці.

Мета статті полягає у з'ясуванні закономірностей впливу воєнного стану на зміст, форми та методи національно-патріотичного виховання молоді, а також у науковому обґрунтуванні педагогічних засад його оновлення з урахуванням сучасних соціокультурних і безпекових викликів.

Методологія дослідження спирається на системний, аксіологічний і компетентнісний підходи, що забезпечують аналіз виховання як цілісного соціально-педагогічного процесу.

Використано методи контент-аналізу, порівняльно-історичного узагальнення, структурно-функціонального аналізу та педагогічного моделювання, які дозволили визначити провідні тенденції та чинники трансформації виховної діяльності у воєнних умовах.

Результати дослідження відображають встановлені зміни у структурі та змісті виховного процесу, які полягають у переході від декларативно-ритуальних форм до діяльнісних і компетентнісних моделей патріотичного виховання. Виявлено, що ефективність виховного впливу забезпечується синтезом національно-ціннісного, фізичного та безпекового компонентів, які утворюють інтеграційну модель «трикутника життєстійкості».

Доведено, що активна взаємодія закладів освіти з молодіжними та скаутськими організаціями, зокрема «Пластом», сприяє формуванню практичного патріотизму, соціальної згуртованості та готовності молоді до самозахисту і волонтерської діяльності.

Висновки засвідчили, що ключовими проблемами є ресурсна недостатність, організаційна фрагментарність, методична інерція й психоемоційне виснаження учасників освітнього процесу. Наголошено на необхідності створення комплексної системи виховання, орієнтованої на формування цілісної громадянської ідентичності через дію, співпрацю й відповідальність.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробленні моделей інтегрованої виховної політики в післявоєнний період, розширенні емпіричної бази щодо ефективності інноваційних форм патріотичного виховання, а також у створенні цифрових освітніх платформ, спрямованих на підтримку молодіжної активності та розвиток культури громадянської солідарності.

Ключові слова:молодіжні організації, скаутський рух, громадянська ідентичність, практичний патріотизм, педагогіка дії, психологічна стійкість, волонтерська активність.

Zelenyi Volodymyr Ivanovych Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professorat the Department of Socio-Humanitarian Disciplines, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1089-4314

Kavun Viktor Mykolayovych Associate Professorat theDepartment of Cultural Studies, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (NUBiP), Honored Artist of Ukraine, Associate Professor, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5806-3299

Motuzenko Tetyana Yevhenivna Senior Lecturerat theDepartment of Ecology, Environmental Protection and Healthy Lifestyle, Central Ukrainian National Technical University, Kropyvnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-0170-1274

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

THE IMPACT OF MARTIAL LAW ON THE CONTENT AND METHODS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH

Abstract. Relevance of the study is determined by the need to rethink the role of national and patriotic education of youth under martial law, when it acquires strategic importance for preserving state integrity, civic identity, and the moral resilience of society. In the context of Russia's large-scale aggression against Ukraine, the educational system undergoes profound transformations that require scientific analysis of content, organizational, and methodological changes in pedagogical practice.

The purpose of the article is to identify the patterns of influence of martial law on the content, forms, and methods of national and patriotic education of youth, as well as to substantiate the pedagogical foundations of its renewal, taking into account current sociocultural and security challenges.

The research methodology is based on systemic, axiological, and competence-based approaches that enable the analysis of education as a holistic socio-pedagogical process. Methods of content analysis, comparative-historical generalization, structural-functional analysis, and pedagogical modeling were used to determine the leading tendencies and factors of transformation of educational activity under wartime conditions.

The1666ог офорh results reflect the identified changes in the structure and content of the educational process, which demonstrate a transition from declarative and ritual forms to activity-oriented and competence-based models of patriotic education. It has been found that the effectiveness of educational influence is ensured through the synthesis of national-value, physical, and safety components that form the integrative model of the "triangle of resilience." It has been proven that the active cooperation of educational institutions with youth and scout organizations, particularly *Plast*, contributes to the development of practical patriotism, social cohesion, and the readiness of young people for self-defense and volunteer activities.

Conclusions have shown that the key challenges include resource insufficiency, organizational fragmentation, methodological inertia, and psycho-emotional exhaustion among participants in the educational process. The need for a comprehensive educational system focused on shaping a holistic civic identity through action, cooperation, and responsibility has been emphasized.

Prospects for further research lie in developing models of integrated educational policy in the post-war period, expanding the empirical basis for assessing the effectiveness of innovative forms of patriotic education, and creating digital educational platforms aimed at fostering youth activity and strengthening the culture of civic solidarity.

Keywords: youth organizations, scout movement, civic identity, practical patriotism, action-based pedagogy, psychological resilience, volunteer engagement.

Постановкапроблеми. В умовах воєнного стану національно-патріотичне виховання молоді набуває особливого значення як стратегічний чинник збереження державності, соціальної єдності та психологічної стійкості суспільства. Російська агресія проти України актуалізувала потребу в переосмисленні змісту та методів виховної роботи, адже традиційні підходи, орієнтовані переважно на культурно-історичну ідентифікацію, виявилися недостатніми для формування готовності до активного громадянського спротиву та усвідомленої участі у процесах національного відродження. Проблема полягає в необхідності гармонізації виховного процесу з реаліями воєнного часу, коли на перший план виходить не лише знаннєва, а й емоційно-ціннісна та поведінкова складова патріотизму, що забезпечує стійкість до інформаційного тиску, пропаганди та психологічного виснаження.

Зв'язок досліджуваної проблеми з важливими науковими і практичними завданнями полягає у потребі наукового обґрунтування оновлених принципів, змістових акцентів і педагогічних технологій, здатних сформувати у молодого покоління не декларативний, а діяльнісний патріотизм. Йдеться про інтеграцію виховної системи з національною безпековою політикою, психологічною реабілітацією та освітніми реформами, що передбачає переорієнтацію педагогічних практик на розвиток критичного мислення, соціальної відповідальності, громадянської активності та здатності до волонтерської й оборонної участі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження впливу воєнного стану на зміст і методи національно-патріотичного виховання молоді розгортаються у чотирьох взаємопов'язаних напрямах, які відображають структурну, змістову та методологічну еволюцію освітньо-виховного процесу в умовах російської агресії проти України.

Перший напрям охоплює зміни у змісті й формах патріотичного виховання молодших школярів. Н. Безлюдна доводить, що під впливом воєнного стану виховна робота в початковій школі трансформується з ритуально-символічної у психолого-ціннісну, спрямовану на розвиток емоційної стійкості, емпатії та соціальної згуртованості дітей [1].

Л. Б. Мельничук і Т. І. Пагута акцентують, що головною тенденцією є практична орієнтація виховання: діти залучаються до уроків мужності, творчих акцій підтримки військових, соціальних ініціатив і тематичних проектів, що розвивають відчуття національної приналежності [2].

Т. Ціпан конкретизує, що формування патріотичної свідомості у воєнний час має охоплювати елементи військово-прикладної підготовки, домедичної допомоги та знання основ оборони, які формують практичну готовність до само- і колективного захисту [3]. Узагальнення цього напряму засвідчує, що виховання в умовах війни набуває характеру психологічного захисту та соціальної адаптації, а подальші дослідження мають зосередитися на визначенні ефективних моделей формування патріотичних почуттів у молодших школярів через інтерактивні освітні практики.

Другий напрям охоплює трансформацію підходів до національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти. Л. Д. Зеленська та І. В. Чернікова підкреслюють, що університети стають центрами формування громадянської зрілості, де поєднуються волонтерська діяльність, студентське самоврядування й участь у медіапроєктах спротиву як інструменти практичного патріотизму [4]. Н. Макогончук та співавтори відзначають, що в умовах війни зростає роль цифрових освітніх платформ, через які формуються патріотичні спільноти, проводяться благодійні онлайн-ініціативи та організовується психологічна підтримка студентів [5]. А. Ваколюк визначає методологічні засади виховного впливу на молодь, наголошуючи на поєднанні морально-етичних, емоційних і пізнавальних чинників у процесі формування громадянської відповідальності [6].

Подальші дослідження в цьому напрямі мають бути спрямовані на оцінювання ефективності міждисциплінарних програм патріотичного виховання та розроблення методів їх цифрової реалізації.

Третій напрям пов’язаний із формуванням національної ідентичності та безпекової культури в середній школі. К. О. Журба доводить, що патріотичне виховання, засноване на інтеграції ціннісного й діяльнісного компонентів, сприяє розвитку критичного мислення, громадянської позиції та готовності учнів до суспільної участі [7]. Л. Канішевська (L. Kanishevska) аналізує військово-патріотичне виховання старшокласників у контексті воєнного стану, показуючи, що поєднання практичних занять, інформаційних кампаній і психологічної підготовки створює передумови для формування безпекової свідомості [8]. М. Ковба (M. Kovba) простежує еволюцію методів військово-патріотичного виховання учнів у 2015–2022 рр., демонструючи перехід від формально-змагальних підходів до системно-громадянських, зорієнтованих на розвиток компетентностей колективної взаємодії, самодисципліни й відповідальності [9]. Цей напрям фіксує переосмислення ролі школи як інституції громадянського становлення та формування безпекової культури. Доцільно продовжити дослідження в аспектах психологічної адаптації підлітків до умов війни та формування мотиваційної готовності до участі у відновленні держави.

Четвертий напрям має міждисциплінарний і міжнародний характер, охоплюючи інтеграцію освітніх, спортивних, культурних і технологічних підходів до патріотичного виховання. О. П. Лучанінова та С. С. Рашидова досліджують інформаційно-психологічний супровід патріотичного виховання у воєнний і повоєнний періоди, наголошуючи на необхідності цифрових освітніх платформ, психологічних тренінгів та програм емоційної підтримки [10]. Д. В. Петрунчак розглядає національно-патріотичне виховання як чинник соціокультурної адаптації української молоді в умовах воєнних трансформацій, який сприяє зміцненню соціальної згуртованості та відновленню довіри до державних інститутів [11]. Е. Бородай (E. Borodai) пропонує концепцію «Horting-patriot», у якій поєднано військово-прикладний спорт, моральне виховання й психологічну підготовку як інноваційну модель розвитку духовного патріотизму [12].

Г. В.Муханова (G. B. Mukhanova) та співавтори демонструють потенціал використання методології *design thinking* у патріотичному вихованні, що дає змогу формувати громадянську свідомість через колективну творчість, креативне мислення та соціально орієнтовані проекти [13]. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення адаптивних освітніх платформ і методик транснаціональної співпраці у сфері патріотичного виховання молоді в умовах війни та післявоєнного відновлення України. Попри значні наукові напрацювання, низка аспектів національно-патріотичного виховання молоді в умовах воєнного стану залишається недостатньо дослідженою. Зокрема, бракує цілісного аналізу впливу воєнних реалій на зміст і методи виховної роботи, інтеграції патріотичного, фізичного та безпекового компонентів, а також практичних моделей взаємодії освіти з молодіжними й скаутськими рухами. Недостатньо розроблено методологічні підходи до вимірювання ефективності виховних програм та механізмів формування психологічної стійкості молоді.

Запропоноване дослідження покликане заповнити ці прогалини через обґрунтування сучасної інтеграційної моделі національно-патріотичного виховання, що базується на поєднанні педагогіки дії, скаутських принципів і компетентнісного підходу. Очікуваним результатом є створення науково-практичних засад для модернізації виховної системи, здатної формувати активну, морально стійку й соціально відповідальну молодь у післявоєнний період.

Мета і завдання статті. Мета статті полягає у визначенні особливостей впливу воєнного стану на зміст, форми та методи національно-патріотичного виховання молоді, а також у науковому обґрунтуванні педагогічних засад його оновлення з урахуванням сучасних соціокультурних і безпекових викликів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. З'ясувати змістові та ціннісні засади національно-патріотичного виховання молоді й визнач. вплив воєнного стану на 1670 форми та методи.

2. Оцінити можливості інтеграції патріотичного, фізичного та безпекового компонентів у формуванні готовності молоді до самозахисту й колективної взаємодії.

3. Виявити основні проблеми реалізації національно-патріотичного виховання у воєнний час і розробити науково обґрунтовані напрями його вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Національно-патріотичне виховання є системним процесом формування у молоді свідомого ставлення до держави, готовності до її захисту, участі у громадському житті та збереження культурної спадщини. В умовах воєнного стану воно набуває нових змістових акцентів, зумовлених не лише потребою у збереженні історичної пам'яті, а й у зміцненні психологічної стійкості, соціальної солідарності та почуття відповідальності за майбутнє країни. Ідейно-змістові основи патріотичного виховання сьогодні охоплюють не лише традиційні складові – любов до Батьківщини, знання історії, шанування державних символів, - а й практичні вміння діяти в умовах кризових ситуацій, волонтерську активність, інформаційну грамотність та готовність до участі у відбудові держави. У науковому вимірі це вимагає переосмислення співвідношення між морально-ціннісним і діяльнісним компонентами виховного процесу, де патріотизм виступає не лише як емоційна налаштованість, а як свідомий вибір і щоденна практика громадянської участі (табл. 1).

Таблиця 1

Ідейно-змістові основи національно-патріотичного виховання молоді в умовах воєнного стану

Ідейний компонент	Змістовне наповнення	Очікувані результати	Приклад реалізації
Ціннісний	Формування почуття національної гідності, поваги до державних символів, розуміння значення свободи та незалежності	Усвідомлення власної відповідальності за державу, готовність до служіння суспільству	Участь у заходах пам'яті, символічних акціях, культурно-просвітницьких ініціативах
Когнітивний	Знання історії України, розуміння сучасних викликів і загроз, орієнтація в процесах державотворення	Критичне мислення, здатність оцінювати інформаційні впливи	Освітні курси, лекції з історії та безпеки, аналітичні проєкти у закладах освіти і громадах

Ідейний компонент	Змістовне наповнення	Очікувані результати	Приклад реалізації
Діяльнісний	Активна громадянська та волонтерська участь, самоорганізація, участь у молодіжних і скаутських рухах	Підвищення соціальної згуртованості, розвиток навичок командної взаємодії	Програми громадянсько-оборонної підготовки молоді, проєкти «Пласт», патріотичні табори, акції допомоги військовим
Фізично-психологічний	Підготовка до дій у надзвичайних ситуаціях, формування витривалості, розвиток самоконтролю та дисципліни	Зміцнення фізичного здоров'я, формування готовності до самозахисту	Тренінги з основ безпеки життєдіяльності, тактичні ігри, навчальні евакуаційні модулі
Комунікативний	Виховання культури взаємоповаги, командної роботи, медіаграмотності	Розвиток лідерства, здатність до конструктивного діалогу та протидії дезінформації	Молодіжні дебатні клуби, інформаційно-просвітницькі кампанії, онлайн-проєкти єдності

Джерело: сформовнао авторами на основі [1; 2; 4; 6; 7; 11].

Так, ціннісний компонент у реальному вимірі посилюється завдяки системним проєктам державного та громадського рівня. За звітом Міністерства молоді та спорту України за 2023 рік, понад 2000 заходів національно-патріотичного спрямування проведено спільно з регіональними партнерами, серед яких - освітні форуми, дні пам'яті, кампанії зі збору допомоги для Збройних сил України [14].

Ці форми роботи поєднують емоційно-ціннісну мотивацію з практичною діяльністю, трансформуючи патріотизм із декларативного почуття на конкретну дію.

Когнітивний та комунікативний компоненти проявляються через навчальні ініціативи, що формують критичне мислення й медіаграмотність. Показовим є досвід програми «Освіта для сталого розвитку та демократії» Інституту педагогіки НАПН України, де студенти й учні беруть участь у дискусійних клубах, дебатах і міжрегіональних обмінах, спрямованих на осмислення війни крізь призму громадянської відповідальності [15]. У таких форматах знання перетворюються на дієве усвідомлення, а комунікативна компетентність - на здатність вести діалог навіть у кризових умовах.

Найяскравіше діяльнісний і фізично-психологічний компоненти втілюються у практиці молодіжних рухів, зокрема у діяльності Національної скаутської організації України «Пласт», Всеукраїнського об'єднання «Українські Студенти за Свободу», а також мережі молодіжних таборів «Доброволець» і ініціативи «Джура». Ці структури забезпечують неформальне виховання через участь у таборах, тренінгах з домедичної допомоги, орієнтування, самоорганізації, волонтерства та лідерства. За даними «Пласту», у 2023 році в його заходах взяли участь понад 20 000 молодих людей, а географія діяльності охопила 22 області України [16]. Такі практики гармонійно інтегрують фізичну підготовку, командну взаємодію й морально-патріотичні цінності, відтворюючи природне середовище формування національної свідомості. Саме ця інтегративна модель, у якій формальна освіта поєднується з неформальними ініціативами молодіжних рухів, є найефективнішою відповіддю на виклики війни. Вона не лише забезпечує передачу знань і цінностей, а й створює реальні умови для їхнього проживання й перетворення на життєві орієнтири.

В умовах воєнного стану виховна робота з молоддю зазнала сутнісної трансформації: зміст і форми патріотичного виховання стали динамічними, гнучкими й практикоорієнтованими. Її ключова мета - не лише інформувати, а формувати здатність діяти, ухвалювати рішення й брати на себе відповідальність у ситуаціях невизначеності. Така зміна зумовлена потребою забезпечити неперервність виховного процесу навіть у кризових умовах, коли традиційні навчальні або позанавчальні форми роботи не можуть функціонувати у звичному форматі.

Нині акцент робиться на проєктних, волонтерських, комунікаційно-тренінгових і медіаосвітніх формах, що поєднують освітній, соціальний і морально-ціннісний потенціал (табл. 2).

Таблиця 2

Трансформація змісту та форм виховної роботи з молоддю під впливом воєнного стану

Період розвитку	Зміст виховної діяльності	Форми реалізації	Основні орієнтири та інновації	Очікувані результати
Довоєнний етап (до 2022 р.)	Формування історичної пам'яті, патріотичних почуттів, любові до Батьківщини	Традиційні виховні години, культурно-просвітницькі заходи, святкові акції	Емоційно-ціннісна орієнтація, символічне патріотичне виховання	Формування знаннєвого рівня патріотичної свідомості

Період розвитку	Зміст виховної діяльності	Форми реалізації	Основні орієнтири та інновації	Очікувані результати
Період воєнного стану (з 2022 р.)	Посилення громадянської відповідальності, готовності до дії, психологічної стійкості	Волонтерські акції, зустрічі з військовими, тренінги з медіаграмотності, тематичні табори, флешмоби єдності	Діяльнісний патріотизм, залучення молоді до практичної підтримки армії, волонтерства, інформаційної боротьби	Розвиток громадянської свідомості, моральної витримки, активної позиції
Період трансформації (з 2024 р.)	Формування компетентностей відповідального громадянина, здатного до співпраці та відбудови країни	Освітньо-волонтерські проєкти, молодіжні форуми, ініціативи з локального відновлення, громадські лабораторії	Інституціоналізація патріотичного виховання, інтеграція освіти і громадянської активності	Переорієнтація виховання на діяльнісну участь і соціальне лідерство

Джерело: сформовнао авторами на основі [3; 5; 8; 9; 10; 12].

На практиці подана в таблиці 2 еволюція означає перехід від ритуалізованих до суб'єктно зорієнтованих, підтримувально-мобілізаційних форматів виховання. По-перше, зміст виховної роботи у закладах освіти доповнено чіткими алгоритмами безпеки та поведінки в надзвичайних ситуаціях (маршрути до укриттів, правила проведення занять під час тривоги, розподіл ролей), що закріплено у методичних матеріалах МОН; ці інструктивні модулі інтегруються у виховні години, тренінги з безпеки та короткі «хвилини готовності», завдяки чому виховання перестає бути суто ціннісною декларацією і стає операційною компетентністю здобувачів освіти та викладачів [17]. По-друге, у середовищі студентських груп активно впроваджуються малі формати взаємопідтримки - «ранкові зустрічі», «кола довіри», короткі рефлексивні сесії - які забезпечують психологічну стабілізацію й соціальну згуртованість академічних колективів; їх упровадження підсилюється наявністю безпечних освітніх просторів і молодіжних хабів (мережа SPILNO/child-friendly spaces), що надають додаткові можливості для групових активностей, відновлювальних практик і неформальної освіти, синхронізованих із виховними завданнями ЗВО [18]. По-третє, процеси стабілізації супроводжуються інституційним

плануванням виховних подій на рівні громад і держави: календарні плани заходів з національно-патріотичного виховання фіксують цикл тренінгів, акцій та семінарів, створюючи рамку для узгодження мікроформатів (кафедра/факультет) із макроініціативами (громада/область), що забезпечує неперервність і відтворюваність нових практик упродовж навчального року [19]. У сумі ці три механізми - нормативно закріплені алгоритми безпеки, регулярні малі формати взаємопідтримки та календарне планування подій - переводять виховну роботу у режим дії, коли цінності проявляються в повсякденних, структурованих практиках взаємодії, а не лише у символічних актах.

Інтеграція національно-патріотичного виховання з фізичним вихованням і курсами з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності є одним із найефективніших напрямів модернізації освітнього процесу у воєнний період. Таке поєднання забезпечує синергію ціннісного, діяльнісного та психофізичного розвитку молоді, формуючи не лише почуття відповідальності за державу, а й готовність діяти у кризових ситуаціях. У системі освіти воно реалізується через зміщення акцентів від традиційної фізкультурної підготовки до формування компетентностей самозахисту, домедичної допомоги, командної взаємодії та стресостійкості. Курс «Основи здоров'я і безпеки життєдіяльності» стає платформою для інтеграції теоретичних знань із практичними моделями поведінки в надзвичайних ситуаціях, а фізичне виховання - засобом виховання волі, дисципліни й емоційного контролю (табл.3).

Таблиця 3

Інтеграція національно-патріотичного, фізичного та безпекового виховання у сучасному освітньому процесі

Компонент інтеграції	**Конкретні форми роботи**	**Механізм взаємодії компонентів**	**Реальний освітній результат**
Національно-патріотичний	Уроки мужності, тематичні квести «Моя Україна», обговорення цінності служіння	Поєднання морально-ціннісного змісту з руховими і практичними діями (марш-переходи, навчально-тренувальні збори)	Формування почуття відповідальності та готовності до дій на благо громади
Фізичне виховання	Туристичні естафети, орієнтування, смуга перешкод, стройові вправи	Використання фізичних навантажень для розвитку волі, дисципліни, командної взаємодії	Зміцнення витривалості, формування колективізму й лідерства

Компонент інтеграції	Конкретні форми роботи	Механізм взаємодії компонентів	Реальний освітній результат
Основи здоров'я і безпеки життєдіяльності	Тренінги з домедичної допомоги, евакуаційні навчання, моделювання кризових ситуацій	Інтеграція алгоритмів безпеки у фізичні вправи (під час естафет, рухливих ігор)	Формування поведінкової готовності до самозахисту та дій у надзвичайних ситуаціях
Інтегрований рівень (синтез)	Комплексні «Дні безпеки» або «Тижні національної стійкості» з елементами патріотичного квесту, домедичної допомоги й фізичної підготовки	Синхронізація освітніх, емоційно-ціннісних і практичних компонентів у форматі командних завдань	Єдність знань, емоцій і дій: готовність до самозахисту та взаємодопомоги, психологічна стійкість

Джерело: сформовнао авторами на основі [1; 3; 5; 9; 10; 13].

У сучасній освітній практиці інтеграція національно-патріотичного, фізичного та безпекового виховання стала одним із ключових педагогічних інструментів формування компетентної та стійкої молоді. Три базові компоненти - ціннісно-патріотичний, фізичний і безпеково-практичний - об'єднуються у єдину дидактичну систему, де знання трансформуються у навички, а навички - у відповідальну поведінку. Це відповідає сучасному компетентнісному підходу, за якого патріотизм набуває операційного виміру - через готовність діяти, допомагати, захищати та взаємодіяти.

Практичне наповнення цієї інтеграції формується завдяки оновленим навчальним програмам МОН із фізичної культури, які передбачають модулі з військово-спортивної підготовки, орієнтування, смуги перешкод і домедичної допомоги (Наказ МОН №698 від 03.08.2022) [20]. Наприклад, у закладах вищої освіти такі модулі реалізуються через навчально-тренувальні збори, де здобувачі освіти не лише вдосконалюють фізичну підготовку, а й виконують командні завдання - евакуацію умовно «пораненого» чи проходження маршруту з орієнтуванням на місцевості. Таким чином, фізичне навантаження поєднується із тренуванням дисципліни, взаємодопомоги й моральної відповідальності.

Складовою інтегрованого підходу є компонент безпеки життєдіяльності, що базується на новій концепції «безпечного освітнього середовища». У межах ініціативи UNICEF *Safe Schools and Shelters in*

Ukraine (2023–2024) понад 1 300 освітніх закладів отримали навчальні матеріали та обладнання для практичних занять з евакуації, мінної безпеки й домедичної допомоги [21]. Такі заняття проводяться у форматі симуляцій: студенти та викладачі працюють у командах, відпрацьовуючи чіткі алгоритми поведінки у надзвичайних ситуаціях, що розвиває навички колективної взаємодії та знижує тривожність.

Водночас в Україні активно поширюється практика проведення інтегрованих «Днів безпеки», які поєднують фізичну активність, національно-патріотичні заходи та навчання з безпеки. Наприклад, у 2024 році в межах програми «Безпечна освіта» від ДСНС і МОН понад 10 тисяч здобувачів освіти взяли участь у командних квестах, де потрібно було пройти смугу перешкод, надати домедичну допомогу, розгорнути умовний пункт евакуації та водночас відтворити символіку державної єдності [22]. Це не просто захід - це педагогічний формат, який дозволяє синтезувати фізичне, емоційне та громадянське виховання у спільну дію. Інтеграційна цінність цього підходу полягає у формуванні «трикутника життєстійкості» (рис. 1).

Рис.1. Структурно-функціональна модель «трикутника життєстійкості» в системі інтегрованого виховання молоді
Джерело: власна розробка авторів

Кожна сторона трикутника символізує базову компетентність освітнього процесу: духовно-ціннісну, фізично-діяльнісну та безпеково-поведінкову. Їх взаємодія утворює простір «практичного патріотизму» - здатності діяти свідомо, ефективно та солідарно в умовах ризику чи загрози.

Реалізація національно-патріотичного виховання в умовах воєнного стану виявила глибокі структурні суперечності освітнього середовища, які істотно звужують його ефективність. Передусім на foreground виходить проблема ресурсного виснаження - матеріального, кадрового та психологічного. Значна частина освітніх закладів функціонує в пошкоджених приміщеннях або дистанційно, що унеможливлює створення стабільного виховного простору [1; 6]. Втрата безпечних аудиторій, нестача навчальних матеріалів і технічного забезпечення ускладнюють не лише організацію занять, а й саму логіку їхнього виховного впливу. До цього додається кадровий дефіцит: частина досвідчених педагогів мобілізована чи евакуйована, а нові працівники нерідко не мають фахової підготовки з кризової педагогіки, морально-психологічного чи безпекового виховання.

Не менш руйнівним чинником стає організаційна розпорошеність. Відсутність сталої комунікації між центральними освітніми органами, місцевими громадами та громадськими об'єднаннями призводить до того, що виховні ініціативи розвиваються паралельно, без єдиного методичного вектора [11]. Унаслідок цього частина програм дублюється, інші - залишаються локальними, не інтегрованими в національний контекст. Таке середовище не формує системної наступності, а перетворює патріотичне виховання на низку одноразових акцій, що радше імітують цілісний процес, ніж забезпечують його сталі результати.

Поглиблює проблему методологічна інерція освітньої системи, коли довоєнні підходи продовжують застосовуватися без урахування нової соціальної реальності [2; 3].

Формати «уроків мужності» чи святкових церемоній, що були ефективними як емоційно-символічні засоби, нині не відповідають психологічним потребам молоді, яка живе в умовах постійного стресу та втрат. Без оновлення змісту й методики виховний процес втрачає емоційну глибину, а патріотизм редукується до риторичних декларацій. Особливо відчутною є відсутність технологій роботи з травмованими здобувачами освіти- елемент, без якого неможливо говорити про гуманістичну спрямованість виховання.

Проблемним є і інформаційне середовище, у якому реалізується виховання. Надлишок емоційно насиченого контенту, зокрема у соціальних мережах, часто створює зворотний ефект - перевантаження, втому й байдужість [7; 10]. Відсутність вікової диференціації, фільтрації й педагогічного коментаря призводить до спрощення патріотичного наративу, який молодь сприймає як тло, а не як особистісну цінність. У цій ситуації формування критичного мислення стає не лише освітнім завданням, а й засобом інформаційної безпеки.

Глибинного характеру набуває світоглядна розмитість патріотичного дискурсу. Соціальна й регіональна різнорідність, міграційні процеси та різниця досвідів війни формують різні розуміння патріотизму - від військово-службового до культурно-громадянського [5]. Така поліфонія поглядів є природною, однак без чіткої державної стратегії вона перетворюється на хаос, у якому складно виробити спільні виховні орієнтири. Молодь часто шукає особистісні форми ідентичності, що виходять за межі офіційних наративів, а система освіти поки не встигає адекватно реагувати на цю динаміку.

Останній, але не менш важливий аспект - психоемоційна втома педагогічних колективів і здобувачів освіти. Тривале перебування у стані невизначеності, регулярні тривоги, втрати близьких і перевантаження роботою призводять до зниження емпатійності, професійної мотивації та довіри у спільноті [6; 12]. У таких умовах будь-яке виховання без опори на психологічну підтримку ризикує втратити зміст. Саме тому ментальне здоров'я стає не фоновим, а структурним елементом національно-патріотичного виховання, від якого залежить здатність освітньої системи не лише навчати, а й відновлювати - людину, спільноту, державу.

Сучасна модернізація системи національно-патріотичного виховання потребує не механічного оновлення форм, а глибокого перегляду її функціональної природи - переходу від декларативного патріотизму до практичного виховання дії, що поєднує ціннісну, соціальну та освітню складові. Розвиток ефективної моделі можливий лише за умови цілісної координації між державними інституціями, молодіжними рухами й освітнім середовищем, де патріотизм перестає бути суто навчальним предметом, а стає способом спільного життя громади.

Одним із найбільш переконливих орієнтирів у цьому контексті є досвід українського скаутського руху, насамперед організації «Пласт», педагогічна система якої ґрунтується на принципі самовиховання через служіння, взаємодію і дисципліну. Виховна модель «Пласту» забезпечує унікальне поєднання морального змісту та діяльнісного підходу: таборові цикли, система наставництва та робота малих груп сприяють природному розвитку відповідальності, лідерства і командної взаємодії. Цей досвід має бути адаптований у освітнє середовище не як формальне запозичення, а як методологічна основа побудови освітнього процесу, у якому здобувач освіти діє, ініціює, допомагає й співпрацює, а не лише засвоює готові норми.

Ефективність патріотичного виховання у воєнних умовах визначається також здатністю поєднати духовно-ціннісний вимір із технологічними засобами навчання. Використання активних педагогічних методів - рольових симуляцій, колективних проєктів, освітніх ігор, волонтерських

практик - дозволяє перевести цінності з рівня вербального сприйняття у площину конкретних дій. Методика *service learning* (навчання через суспільно корисну діяльність) показала, що поєднання освітнього процесу із волонтерством створює відчуття реальної приналежності до національної спільноти та відповідальності за зміни у ній. В умовах цифрової трансформації ці практики доповнюються онлайн-платформами для фіксації результатів командної роботи, ведення електронних щоденників добрих справ і взаємного обміну досвідом між громадами.

Важливою умовою дієвості виховної системи є її психологічна підтримувальність. Патріотизм у середовищі, що живе в реаліях війни, не може нав'язуватися через героїчні кліше, а має формуватися через емпатію, взаємодопомогу та гідність. У цьому напрямі успішно працюють програми UNICEF і Українського інституту розвитку освіти, орієнтовані на розвиток емоційної стійкості, саморегуляції та вміння діяти спільно в кризових ситуаціях. Саме така гуманістична оптика повертає вихованню глибину і робить його джерелом життєвої мотивації, а не лише символічної лояльності.

Важливо також розвивати інституційну інфраструктуру партнерства - спільні центри громадянської активності, що поєднують заклади освіти, молодіжні організації, ветеранські та волонтерські ініціативи. Вони можуть стати осередками неформального навчання, наставництва й командної діяльності, фактично - сучасними аналогами скаутських домів, де виховується культура взаємопідтримки й локального лідерства.

Таким чином, удосконалення системи національно-патріотичного виховання передбачає синтез скаутської педагогіки, компетентнісного підходу та гуманістичних принципів сучасної освіти. Його мета - формування покоління, для якого любов до України не є абстрактною ідеєю, а втілюється у конкретних вчинках, готовності діяти спільно й відповідально у найскладніших обставинах.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що національно-патріотичне виховання в умовах воєнного стану перетворюється на системоутворювальний чинник збереження державної ідентичності та громадянської стійкості. Доведено, що його ефективність залежить від узгодженості ціннісного, освітнього й безпекового вимірів, а також від здатності інтегрувати формальну та неформальну освіту. Сутність трансформацій полягає у переході від ритуально-символічних до діяльнісних і компетентнісних форм, де патріотизм виявляється через волонтерство, взаємодопомогу, громадянське служіння й психологічну готовність діяти.

Основними проблемами визначено ресурсний дефіцит (кадровий, матеріальний, психоемоційний), організаційну фрагментарність, методичну

інерцію та ціннісну неоднорідність суспільства. Недостатня координація між освітніми, молодіжними та безпековими інституціями знижує системність виховного процесу, а відсутність оновлених методичних матеріалів і підготовки педагогів до роботи в умовах війни стримує впровадження сучасних підходів.

Рекомендовано посилити інтеграцію державних і громадських виховних практик, використовуючи потенціал молодіжних і скаутських організацій, насамперед «Пласту», як дієвої моделі самовиховання, командної взаємодії та соціальної відповідальності. Доцільним є запровадження комплексних програм «практичного патріотизму», що поєднують національно-ціннісну освіту, фізичне виховання, навчання з безпеки та психологічну підтримку. Перспективними залишаються напрями цифровізації виховного процесу, створення інтерактивних платформ громадянської освіти, розвиток партнерств між закладами освіти, громадами й волонтерськими центрами.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення моделей інтегрованої виховної політики, оцінку ефективності інноваційних практик у післявоєнний період, а також на формування стандартів етичного та психологічно безпечного патріотичного виховання, орієнтованого на відновлення національної єдності й людського потенціалу України.

Література:

1. Безлюдна Н. Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2022. Вип. 2, № 8. С. 76–83. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268057

2. Мельничук Л. Б., Пагута Т. І. Напрями, методи та форми національно-патріотичного виховання молодших школярів в умовах воєнного стану. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2024. Вип. 1. С. 28–33. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-1-5

3. Ціпан Т. Військово-патріотичне виховання учнівської молоді в умовах воєнного стану. *Інноватика у вихованні.* 2022. Вип. 16. С. 223–232. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.498

4. Зеленська Л. Д., Чернікова І. В. Національно-патріотичне й громадянське виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану: системний підхід і дієві практики. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2025. Вип. 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373

5. Макогончук Н., Горячок І., Юзик М. Особливості патріотичного виховання здобувачів ЗВО в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка.* 2024. Вип. 72. С. 246–249. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.49

6. Ваколюк А. Теоретико-методологічні аспекти виховного впливу на студентську молодь в умовах воєнного стану. *Педагогічна наука і освіта XXI століття.* 2024. Вип. 2. С. 72–79. DOI: https://doi.org/10.35619/pse.vi2.15

7. Журба К. О. Формування національної ідентичності зростаючої особистості в умовах воєнного стану: досвід експериментальної реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2023. Вип. 5, № 1. С. 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123

8. Kanishevska L. To the problem of military patriotic education of high school students in the conditions of martial law. *Актуальніпитаннягуманітарнихнаук: міжвузівський збірниканауковихпраць молодихвченихДрогобицькогодержавногопедагогічногоуніверситетуіменіІванаФранка*.2023. Vol. 1, № 63. P. 319–323. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-50

9. Kovba M. The evolution of methods to the content of military-patriotic education among high school pupils (2015–2022 years). *Гірська школа Українських Карпат.* 2023. Вип. 28. С. 57–62. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.57-62

10. Лучанінова О. П., Рашидова С. С. Інформаційний освітньо-психологічний супровід національно-патріотичного виховання у воєнний і повоєнний періоди України. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2025. Т. 1, № 7. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7143

11. Петрунчак Д. В. Національно-патріотичне виховання української молоді в умовах соціокультурних перетворень. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.* 2024. Вип. 98. С. 84–88. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.17

12. Borodai E. Strategy of Implementation of the Concept of the National Program of Military-patriotic Education «Horting-patriot». *International Journal of Innovative Technologies in Social Science.* 2020. № 7. Article 411704. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30122020/7290

13. Mukhanova G. B., Ashirbayeva N. N., Amanbaykyzy R., Ashimova Z. I. Design Thinking – A New Approach in Patriotic Education. *Journal of Posthumanism.* 2025. Vol. 5, № 5. P. 1621–1636. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1360445 (датазвернення: 12.10.2025).

14. Звіти | Міністерство молоді та спорту: інформація про виконання Плану дій реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання у 2023 році. Міністерство молоді та спорту України: офіційний сайт. URL: https://mms.gov.ua/nacionalno-patriotichne-vihovannya/zviti (дата звернення: 12.10.2025).

15. Освіта для сталого розвитку та демократії. Інститут педагогіки НАПН України: вебсайт. 2024. URL: https://undip.org.ua/education-sustainability-democracy/ (дата звернення: 12.10.2025).

16. Про діяльність Національної скаутської організації України «Пласт» у 2023 році. Пласт: офіційний вебсайт. 2024. URL: https://plast.org.ua/about/ (дата звернення: 12.10.2025).

17. Безпечне освітнє середовище: як діяти вчителям під час занять при оголошенні сигналу «Повітряна тривога»? Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. 2023. URL: https://mon.gov.ua/news/bezpechne-osvitne-seredovishche-yak-diyati-vchitelyam-pid-chas-zanyat-pri-ogoloshenni-signalu-povitryana-trivoga (дата звернення: 12.10.2025).

18. Простори ЮНІСЕФ для дітей, молоді та батьків. UNICEF Ukraine: вебсайт. 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/child-spaces (дата звернення: 12.10.2025).

19. 2024 рік: Календарний план заходів щодо національно-патріотичного виховання. Міністерство молоді та спорту України: офіційний сайт (PDF-додаток до наказу №1580 від 14.03.2024). 2024. URL: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/

Patriotychne_vyhovannia/kalendarnii_plan/2024/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA%20-%201580.pdf (дата звернення: 12.10.2025).

20. *Фізична культура. 10–11 класи (рівень стандарту): навчальна програма.* Міністерство освіти і науки України. 2022. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.fizichna-kultura-10-11-standart.pdf (дата звернення: 12.10.2025).

21. *Safe Schools and Shelters in Ukraine: Progress Report 2024.* UNICEF Ukraine. 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/ukraine-schools-continue-to-lead-way (датазвернення: 12.10.2025).

22. *Проєкт «Безпечна школа»: підсумки реалізації 2024 року.* Державна служба України з надзвичайних ситуацій. 2024. URL: https://dsns.gov.ua/news/bezpeka-u-shkoli-2024 (дата звернення: 12.10.2025).

References:

1. Bezliudna, N. (2022). Osoblyvosti natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv v umovakh voiennoho stanu [Features of national-patriotic education of primary school students under martial law]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly* – Psychological and Pedagogical Problems of the Modern School, 2(8), 76–83. DOI: https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(8).2022.268057 [in Ukrainian].

2. Melnychuk, L. B., & Pahuta, T. I. (2024). Napriamy, metody ta formy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv v umovakh voiennoho stanu [Directions, methods and forms of national-patriotic education of primary school students under martial law]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnoho universytetu imeni Akademika Stepana Dem'ianchuka. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia* – Bulletin of the International Humanities University named after Academician Stepan Demianchuk. Series: Pedagogy and Psychology, 1, 28–33. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-1-5 [in Ukrainian].

3. Tsipan, T. (2022). Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchnivskoi molodi v umovakh voiennoho stanu [Military-patriotic education of school youth under martial law]. *Innovatyka u vykhovanni* – Innovations in Education, 16, 223–232. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i16.498 [in Ukrainian].

4. Zelenska, L. D., & Chernikova, I. V. (2025). Natsionalno-patriotychne y hromadianske vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu: systemnyi pidkhid i diievi praktyky [National-patriotic and civic education of higher education students under martial law: Systemic approach and effective practices]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky* – Pedagogical Academy: Scientific Notes, 14. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14787373 [in Ukrainian].

5. Makogonychuk, N., Horiachok, I., & Yuzik, M. (2024). Osoblyvosti patriotychnoho vykhovannia zdobuvachiv ZVO v umovakh voiennoho stanu [Features of patriotic education of university students under martial law]. *Innovatsiina pedahohika* – Innovative Pedagogy, 72, 246–249. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.49 [in Ukrainian].

6. Vakoliuk, A. (2024). Teoretyko-metodolohichni aspekty vykhovnoho vplyvu na studentsku molod v umovakh voiennoho stanu [Theoretical and methodological aspects of educational influence on student youth under martial law]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia* – Pedagogical Science and Education of the 21st Century, 2, 72–79. DOI: https://doi.org/10.35619/pse.vi2.15 [in Ukrainian].

7. Zhurba, K. O. (2023). Formuvannia natsionalnoi identychnosti zrostaiuchoi osobystosti v umovakh voiennoho stanu: dosvid eksperymentalnoi realizatsii [Formation of

national identity of the growing individual under martial law: Experimental experience]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 5(1), 1–6. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5123 [in Ukrainian].

8. Kanisheska, L. (2023). To the problem of military patriotic education of high school students in the conditions of martial law. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka* – Current Issues of the Humanities, 1(63), 319–323. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/63-1-50.

9. Kovba, M. (2023). The evolution of methods to the content of military-patriotic education among high school pupils (2015–2022 years). *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat* – Mountain School of Ukrainian Carpathians, 28, 57–62. DOI: https://doi.org/10.15330/msuc.2023.28.57-62.

10. Luchaninova, O. P., & Rashydova, S. S. (2025). Informatsiinyi osvitno-psykholohichnyi suprovid natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u voiennyi i povoeennyi periody Ukrainy [Informational, educational, and psychological support for national-patriotic education in wartime and postwar periods of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy* – Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 1(7), 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7143 [in Ukrainian].

11. Petrunchak, D. V. (2024). Natsionalno-patriotychne vykhovannia ukrainskoi molodi v umovakh sotsiokulturnykh peretvoren [National-patriotic education of Ukrainian youth in conditions of socio-cultural transformations]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova* – Scientific Journal of the National Pedagogical University Named after M. P. Drahomanov, 98, 84–88. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.17 [in Ukrainian].

12. Borodai, E. (2020). Strategy of Implementation of the Concept of the National Program of Military-patriotic Education «Horting-patriot». *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 7, Article 411704. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30122020/7290.

13. Mukhanova, G. B., Ashirbayeva, N. N., Amanbaykyzy, R., & Ashimova, Z. I. (2025). Design Thinking – A New Approach in Patriotic Education. *Journal of Posthumanism*, 5(5), 1621–1636. URL: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1360445 (date of access: 12.10.2025).

14. Ministerstvo molodi ta sportu Ukrainy [Ministry of Youth and Sports of Ukraine]. (2023). Zvity: Informatsiia pro vykonannia Planu dii realizatsii Stratehii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u 2023 rotsi [Reports: Information on the implementation of the Action Plan for the National-Patriotic Education Strategy in 2023]. Retrieved from: https://mms.gov.ua/nacionalno-patriotichne-vihovannya/zviti (date of access: 12.10.2025).

15. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine]. (2024). Osvita dlia staloho rozvytku ta demokratii [Education for sustainable development and democracy]. Retrieved from: https://undip.org.ua/education-sustainability-democracy/ (date of access: 12.10.2025).

16. Plast – Natsionalna skauts'ka orhanizatsiia Ukrainy [Plast – National Scout Organization of Ukraine]. (2024). Pro diialnist u 2023 rotsi [On activities in 2023]. Retrieved from: https://plast.org.ua/about/ (date of access: 12.10.2025).

17. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2023). Bezpechne osvitnie seredovyshche: iak diiaty vchyteliam pid chas zaniat pry

oholoshenni syhnalu «Povitriana tryvoha»? [Safe educational environment: how teachers should act during air raid alert]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/news/bezpechne-osvitne-seredovishche-yak-diyati-vchitelyam-pid-chas-zanyat-pri-ogoloshenni-signalu-povitryana-trivoga (date of access: 12.10.2025).

18. UNICEF Ukraine. (2024). Prostory dlia ditei, molodi ta batkiv [Spaces for children, youth, and parents]. Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/child-spaces (date of access: 12.10.2025).

19. Ministerstvo molodi ta sportu Ukrainy [Ministry of Youth and Sports of Ukraine]. (2024). 2024 rik: Kalendarnyi plan zakhodiv shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [2024 Year: Calendar Plan of Activities for National-Patriotic Education]. Retrieved from: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Patriotychne_vyhovannia/kalendarnii_plan/2024/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA%20-%201580.pdf (date of access: 12.10.2025).

20. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2022). Fizychna kultura. 10–11 klasy (riven standartu): navchalna prohrama [Physical Education. Grades 10–11 (Standard Level): Curriculum]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredn ya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.fizichna-kultura-10-11-standart.pdf (date of access: 12.10.2025).

21. UNICEF Ukraine. (2024). Safe Schools and Shelters in Ukraine: Progress Report 2024. Retrieved from: https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/ukraine-schools-continue-to-lead-way (date of access: 12.10.2025).

22. Derzhavna sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii [State Emergency Service of Ukraine]. (2024). Proiekt «Bezpechna shkola»: pidsumky realizatsii 2024 roku [Project “Safe School”: Results of Implementation in 2024]. Retrieved from: https://dsns.gov.ua/news/bezpeka-u-shkoli-2024 (date of access: 12.10.2025).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.1/.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1685-1698

Іванова Інна Леонідівна старший викладач кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м.Харків, https://orcid.org/0000-0002-7089-9360

СТОРІТЕЛІНГ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ: ВІД ТРАДИЦІЙНИХ ДО ЦИФРОВИХ ПІДХОДІВ

Анотація. У статті здійснено комплексне теоретико-методичне дослідження сторітелінгу як ефективної педагогічної технології у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням. Обґрунтовано доцільність використання практико-орієнтованого методу сторітелінгу для забезпечення формування міжкультурної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Проаналізовано вітчизняні та зарубіжні наукові джерела, що розглядають сторітелінг як універсальний навчальний інструмент, результативність якого ґрунтується на природній схильності людини до сприйняття інформації, поданої у вигляді наративу. Розкрито еволюцію сторітелінгу від традиційних форм до цифрових, зокрема його трансформацію в мультимодальну технологію, яка поєднує текстові, аудіальні, візуальні та інтерактивні засоби навчання, створюючи синергетичний ефект, що підсилює зосередженість та покращує запам'ятовування. Висвітлено базові компоненти якісної історії (персонаж, інтрига, сюжет). Розглянуто критерії відбору навчальних історій, зокрема їх відповідність тематиці заняття і поточним можливостям студентів, а також наявність повторюваних мовних структур та візуальних опор. Доведено, що застосування сторітелінгу стимулює розвиток усіх складових іншомовної компетентності — лексичної, граматичної, соціокультурної та прагматичної. Акцентовано увагу на потенціалі сторітелінгу як засобу підвищення мотивації, креативності та критичного мислення студентів, а також на його здатності створювати автентичний професійний контекст навчання.

Зроблено висновок, що сторітелінг є сучасною дидактичною технологією, яка гармонійно поєднує лінгвістичний, комунікативний, особистісно-орієнтований та культурологічний підходи, забезпечуючи глибоке занурення в іншомовний контекст, що приводить до комплексного розвитку мовленнєвих навичок і набуття впевненості передусім в усному мовленні. Впровадження цієї технології у навчання іноземної мови сприяє

підготовці конкурентоспроможних фахівців, спроможних до гнучкої міжкультурної комунікації в умовах глобалізованого світу.

Ключові слова: сторітелінг, іноземна мова, міжкультурна комунікація, креативність, критичне мислення, дослідження.

Ivanova Inna Leonidivna Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7089-9360

STORYTELLING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL PURPOSES: FROM CONVENTIONAL TO DIGITAL APPROACHES

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and methodological study of storytelling as an effective pedagogical technology in teaching foreign languages for professional purposes. The feasibility of using a practice-oriented storytelling method to ensure the formation of university students' intercultural communicative competence is substantiated. Domestic and foreign scientific sources that consider storytelling as a universal educational tool, the effectiveness of which is based on the natural human propensity to perceive information delivered as a narrative are analyzed. The evolution of storytelling from traditional to digital forms is revealed, including its transformation into a multimodal technology that combines textual, audio, visual, and interactive learning tools, creating a synergistic effect that enhances concentration and improves memory retention. The essential components of a high-quality story (character, intrigue, plot) are highlighted. The criteria for selecting educational stories are examined, including their relevance to the lesson topic and the students' current abilities, as well as the availability of recurring language structures and visual aids. It is confirmed that the application of storytelling stimulates the development of all elements of foreign language competence — lexical, grammatical, sociocultural, and pragmatic. Particular attention is drawn to the potential of storytelling to enhance students' motivation, creativity, and critical thinking, along with its capacity to establish an authentic professional learning context. It is concluded that storytelling is a modern didactic technology that seamlessly unites linguistic, communicative, learner-centered, and cultural approaches, ensuring thorough immersion in the foreign language environment, which leads to the holistic development of language skills and boosts confidence, particularly in oral communication. Integrating this technology into foreign language teaching facilitates the training of competitive professionals able to engage in flexible intercultural communication in a globalized world.

Keywords: storytelling, foreign language, intercultural communication, creativity, critical thinking, research.

Постановка проблеми. У сучасному глобальному інформаційному суспільстві відбувається безперервна комунікація між представниками різних країн. Суттєве зростання інтенсивності міжкультурної комунікативної взаємодії змінило освітню парадигму, враховуючи вимоги сьогодення використовувати мову як засіб спілкування та співпраці в мультикультурному середовищі для досягнення взаєморозуміння, беручи до уваги культурний контекст, і отримання конкретного результату, проявляючи комунікативну гнучкість. Саме в цьому полягає ключовий виклик інноваційного навчального процесу, який має бути більш результативним та наближеним до реальних потреб людини. Оскільки формування та розвиток міжкультурної компетентності - це складний шлях, який проходить здобувач вищої освіти заради здатності до міжкультурного діалогу, то потрібно застосовувати, поряд з традиційними, новітні технології. Пошук та використання ефективних методик якісного навчання іноземної мови є важливим аспектом для формування конкурентоздатної та комунікативно компетентної особистості, спроможної до інтеграції в міжнародне співтовариство.

Слід зазначити, що в багатьох країнах світу успішно зарекомендував себе метод навчання іноземної мови на основі захоплюючих історій, який у педагогіці відомий під назвою *сторітелінг (storytelling)* і вважається зараз універсальною технологією придатною для будь-якої вікової категорії студентів з будь-яким рівнем володіння іноземною мовою. Тому велику кількість викладачів закладів вищої освіти в Україні приваблює цей напрямок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичній літературі можна знайти різні визначення терміну сторітелінг, які розкривають його сутність і демонструють значний потенціал технології, що є привабливою не лише для сфери освіти. Зокрема, сторітелінг – це:

- мистецтво створення та використання історій для розваги, навчання, інформування або переконання аудиторії [13, с. 57];
- спосіб передачі ідей через емоційно забарвлені історії, які зачіпають людей та створюють довірливі стосунки [10, с. 43];
- комунікативна практика, спрямована на конструювання та трансляцію знань через наративи, які структурують досвід і забезпечують його культурну передачу [3, с. 34];
- метод психологічного впливу, що використовує історії для активації емоційного інтелекту, рефлексії та соціальної адаптації особистості [4, с.79];

- ключовий інструмент, через який людський розум впорядковує досвід і знання [8, с. 17];

- педагогічна стратегія, що передбачає використання наративів для мотивації навчання, розвитку креативності та формування ціннісних орієнтирів [2, с. 56].

У навчанні іноземної мови сторітелінг може виконувати роль освітньої комунікативної технології, що допомагає викладачу не лише презентувати новий матеріал, а й організовувати його практичне опрацювання [15, с. 138]. Це метод, де історії використовуються як контекст для засвоєння лексики та граматики, що робить опанування мовою природнішим і якіснішим. Завдяки сюжетам з одним чи кількома персонажами, які опиняються у різноманітних життєвих ситуаціях, студенти отримують нагоду автоматизувати свої мовні дії та брати участь у продуктивній іншомовленнєвій діяльності [5, с. 233]. Існує досить поширена точка зору, що такі історії породжують емоційний відгук завдяки якому відбувається активізація навчального процесу.

Аналіз праць українських науковців засвідчує, що дефініції сторітелінгу переважно мають прагматичну орієнтацію та вибудовуються крізь призму його функціональної доцільності в освітньому процесі. Така інтерпретація зумовлена потребою національної освітньої системи впроваджувати інноваційні та практико-орієнтовані методики навчання. Зокрема, у працях Гончарової О.М., Дмитренко Н.П., Левченко Т.О. сторітелінг насамперед трактується як дидактичний інструмент, що реалізує низку ключових функцій: забезпечує передачу знань, формує мотивацію та сприяє емоційному залученню здобувачів освіти. Акцент на функціональності даного методу корелює із загальною тенденцією до пошуку ефективних технологій, здатних підвищити результативність навчального процесу. На шляху до таких рішень українська педагогічна наука активно адаптує та імплементує перевірені світовою практикою концепції, формуючи їх визначення відповідно до конкретних умов освітньої діяльності, зокрема в контексті викладання іноземних мов.

Зарубіжні дослідження, насамперед американські та британські, приділяють значну увагу нейробіологічним і когнітивним аспектам сторітелінгу, пропонуючи фундаментальні теоретичні підходи до його визначення. Науковці у своїх працях часто заглиблюються не лише в практичні механізми застосування цього методу, а й пояснення глибинних причин його ефективності. Такий підхід ґрунтується на результатах психологічних і нейробіологічних досліджень, які демонструють здатність сторітелінгу активізувати емоційну та візуальну пам’ять. Це, у свою чергу, робить інформацію більш доступною й зрозумілою, особливо коли йдеться

про складні чи абстрактні поняття. Окремі зарубіжні науковці інтерпретують сторітелінг як інструмент значущих концептуальних змін у свідомості. Так, Маккензі С. Роуз і Маркус Джонсон визначають історії як фундаментальні судини, через які людські знання отримують свій життєво важливий контекст [17, с. 9]. Зазначена метафора *судини* акцентує увагу на те, що сторітелінг - не лише засіб передачі інформації, а й основа для її глибокого осмислення та трактування.

Слід зазначити, що незважаючи на певні відмінності у підходах, і вітчизняні, і зарубіжні науковці виявляють багато спільного у розумінні сторітелінгу. Обидві сторони погоджуються в основному: сторітелінг є універсальним інструментом, який виходить далеко за межі літератури та може використовуватися у найрізноманітніших сферах. Водночас дослідники різних наукових шкіл одностайні в підкресленні ролі емоційного й асоціативного компонентів у процесі успішного засвоєння знань.

Мета статті полягає у розгляді теоретичних концепцій розуміння сторітелінгу, дослідженні його еволюції від традиційних до цифрових форматів, обґрунтуванні педагогічної цінності даної технології як інструменту розвитку мовних і мовленнєвих навичок та вмінь у контексті формування міжкультурної комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На початку дослідження розглянемо термін *сторітелінг,* який походить від англійського слова *storytelling,* що об’єднує в собі слово *story* (історія) і слово *telling* (від дієслова *to tell* — розповідати). Таким чином, *storytelling* буквально перекладається як *розповідання історій*. Хоча сам термін є сучасним, явище сторітелінгу з’явилося в глибокій давнині як основна форма комунікації, навчання та збереження культурної спадщини. Однак наукове вивчення, теоретичне обґрунтування та впровадження сторітелінгу як методу пов'язане з дослідниками XX століття.

Керівник компанії Armstrong International Давід Армстронг (David Armstrong) був одним з перших, хто свідомо і системно застосував сторітелінг в якості засобу корпоративного управління. У своїй книзі «Managing by Storying Around» він доводить, що історі сприяють комунікації з працівниками. Адже сухі інструкції чи накази зазвичай сприймаються людьми формально і часто не мають довготривалого впливу, в той час як історії, побудовані на реальних фактах з життя компанії, викликають емоційну реакцію, добре запам'ятовуються і мотивують співробітників до активності у потрібному напрямку [6, с. 94].

Сьогодні *сторітелінг* набув поширення в різних професійних сферах мабуть тому, що розповідання історій є безумовно найприроднішим способом спілкування, який знайомий кожному з раннього дитинства .До

речі, згідно з сучасними уявленнями когнітивної науки та психології, вся структура нашого знання про світ формується та організується через історії, які виконують роль головного механізму соціального обміну досвідом. Саме за допомогою історій ми, по суті, передаємо один одному найцінніший ресурс — згуртований соціальний досвід, конче необхідний для кращого розуміння світу та налагодження власного життя [8, с. 119]. Наш розум влаштований так, що він сприймає реальність не як набір розрізнених фактів, а як безперервний потік подій, пов'язаних у причинно-наслідковий ланцюг, тобто — у сюжет. Ми мимоволі перетворюємо все навколо на історії, які є передумовою для нашого аналітичного мислення. Без них аналіз неможливий, адже аналізувати просто нічого. Значить історія - це форма людського мислення і розуміння. Вона лежить в основі того, як ми пізнаємо світ (наука), як будуємо стосунки (соціальна взаємодія), як передаємо знання (освіта).

У контексті навчання іноземної мови сторітелінг був запропонований наприкінці минулого століття американським вчителем іспанської мови з Каліфорнії Реєм Блейном (Ray Blaine). Дослідник взяв за основу вже добре відомий на той час методу повної фізичної реакції (Total Physical Response, TPR) Джеймса Ашера (James Asher), який ґрунтувався на ідеї формування прямих психомоторних асоціацій між мовними одиницями та фізичними діями, що дозволяє уникнути перекладу і сприяє інтуїтивному розумінню іноземної мови. Рей Блейн творчо модифікував його, вирішивши що навчати іноземній мові можна не лише за допомогою окремих слів і команд, а й за допомогою цілих історій [15, с. 117]. Так з'явився метод TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling), де літера S означає «розповідь історій» (storytelling). Такий підхід дозволяє у природній формі засвоювати нові слова та граматичні структури, сприймаючи їх в контексті. Фізичні дії та жести також використовуються, але вже в межах розгортання сюжету, що робить навчання більш живім і осмисленим.

До речі, технологія сторітелінгу Рея Блейна (TPRS) є практичним втіленням ключових положень теорії природного оволодіння мовою, розробленої американським лінгвістом і педагогом Стівеном Крашеном (Stephen Krashen), Саме органічне поєднанні ключових гіпотез Стівена Крашена з конкретними методичними прийомами забезпечило бажаний ефект. У кількох словах зупинимось на цих гіпотезах. Керуючись гіпотезою сприйняття (*Comprehensible Input Hypothesis*), Стівен Крашен наголошував, що мова засвоюється ефективно лише тоді, коли студент отримує зрозуміле мовне повідомлення, яке дещо перевищує його поточний рівень 11, с. 54]. Якраз ця ідея покладена Реєм Блейном в основу TPRS. Орієнтуючись на гіпотезу афективного фільтру (*Affective Filter Hypothesis*), Стівен Крашен

доводив, що стрес, тривога або невпевненість можуть блокувати сприйняття мови [11, с. 92]. Рей Блейн, врахувавши ці ризики, побудував методику так, щоб мінімізувати психологічний бар'єр і створити позитивну атмосферу.

Відповідно до гіпотези навчання/засвоєння (*Learning/Acquisition Hypothesis*), Стівен Крашен розрізняв підсвідоме оволодіння мовою та свідоме вивчення правил. TPRS зорієнтований власне на перший процес. Граматика й лексика засвоюються у контексті історій, через повторення та осмислене використання, а не шляхом механічного заучування. Мова йдеться про формування інтуїтивного відчуття іноземної мови. У межах гіпотези природного порядку (*Natural Order Hypothesis*) Стівен Крашен стверджував, що граматичні структури запам'ятовуються в певній природній послідовності, яку важко змінити штучно. Рей Блейн прийняв до уваги вищезгадану закономірність: він не намагається нав'язати студентам граматичні правила у визначеному порядку, а створює умови, коли потрібні структури виникають природно в контексті історій. Завдяки багаторазовому повторенню в різних ситуаціях студенти опановують їх у власному темпі. Таким чином, технологія Рей Блейна - це синергія теорії та практики. Те, що С.Крашен обґрунтував у своїх гіпотезах, Р.Блейн зміг перетворити на дієву педагогічну методику, яка забезпечує стале формування іншомовної комунікативної компетенції.

У сучасному світі сторітелінг вважається одним з найпродуктивніших методів навчання, який дозволяє зацікавити студентів та заохочувати їх до подальшого поглиблення знань. Аналіз науково-методичних джерел дає підстави стверджувати, що сторітелінг у навчанні іноземної мови — це педагогічна технологія, яка ґрунтується на використанні наративів (усних, письмових, цифрових історій) для природного засвоєння мовних знань і навичок, набуття мовленнєвих вмінь [2, 5, 9, 14, 17, 19].

Він спрямований на:

- к*онтекстуалізацію мови* через подачу лексики та граматичних структур у зв'язному смисловому полі, що дозволяє сприймати мовний матеріал не як ізольовані одиниці, а як складові цілісних висловлювань і це, безумовно, сприяє формуванню навичок використання мови у природних умовах;

- *розвиток комунікативної компетенції* через імітацію реальних ситуацій спілкування, що максимально наближені до автентичного мовного середовища, даючи змогу виробляти не лише мовні, а й прагматичні вміння;

- *емоційне залучення* через підвищення внутрішньої мотивації завдяки особистісному зв'язку з історією, яка викликає емоційний відгук, заохочує до активної участі в навчальному процесі та стимулює довготривале запам'ятовування;

- *культурну інтеграцію* через ознайомлення з соціокультурним контекстом іноземної мови, що допомагає розуміти ментальні особливості носіїв мови, формувати міжкультурну компетентність і долати культурні бар'єри у спілкуванні;

- *розвиток критичного та креативного мислення* через створення і аналіз власних історій, переосмислення змісту наративів, пошук альтернативних розв'язок ситуацій, що не лише підсилює мовну практику, а й формує вміння аргументувати, аналізувати інформацію та артикулювати оригінальні ідеї.

Необхідно зауважити, що мета сторітелінгу полягає в тому, щоб захопити увагу аудиторії з перших секунд і підтримувати інтерес протягом усієї розповіді, формуючи емоційний зв'язок з героями та ефективно транслюючи ключові ідеї. Історія передбачає наявність певних базових компонентів [3, 7, 12, 14]:

- головний персонаж (персонажі), який буває реальним або вигаданим, має обов'язково викликати у студентів емоційний резонанс, що посилює зв'язок з контентом і сприяє кращому засвоєнню матеріалу;

- інтрига, яка утримати увагу студентів, спонукає слідкувати за розвитком подій і дослухати історію до кінця, щоб дізнатися, чим вона закінчиться;

- сюжет, який розгортається в логічній та причинно-наслідковій послідовності, формуючи основу наративу, і виступає структурним каталізатором, перетворюючи абстрактну лексику та граматику на живий контекст, де мовні одиниці природно випливають з розвитку подій, а не подаються ізольовано.

Виходячи з власного досвіду є всі підстави стверджувати, що сторітелінг доцільно застосовувати як у викладанні загальномовного курсу, так і у навчанні мови для спеціальних цілей. Історії дозволяють зануритися в реальний професійний контекст. Наприклад, для майбутніх фахівців автомобільної галуззі можна використати історію про діагностику несправності двигуна, з сюжетом, що детально описує, як механік крок за кроком виявляє проблему: від первинної діагностики за допомогою електронного сканера і розшифровки кодів помилок до фізичного огляду паливної системи. Така розповідь насичена специфічною лексикою, типовими для професії мовними зворотами та моделями поведінки. Інша історія може бути присвячена процесу розробки та збирання нового автомобіля на конвеєрі. Студенти отримують змогу засвоїти терміни, які відносяться до автоматизованих систем, зварювальних робіт, фарбування кузова та контролю якості. Викладач вводить у практику такі історії для моделювання робочих ситуацій, а студенти, в свою чергу, навчаються

описувати процеси, висловлювати свої думки та спілкуватися іноземною мовою в професійному середовищі. Їх підготовка стає більш адаптованою до вимог ринку праці.

Аналіз наукових джерел фактично свідчить про відсутність нецікавих історій, трапляється, що історії розповіли не тим людям, не в тому місці і не в той час або надто кепсько розповіли. Ключовою умовою успішного застосування методики сторітелінгу в студентській аудиторії є ретельний відбір або розробка навчальних історій [20, с. 36]. Зупинимось на основних критеріях:

- відповідність змісту історії тематиці заняття, його цілям і завдання, а також віковим особливостям та інтелектуальному рівню здобувачів освіти;
- узгодженість мовного компоненту історії з поточними можливостями студентів, допустиме незначне перевищення складності, що стимулює розвиток іншомовних навичок;
- наявність повторюваних мовних структур і патернів, які сприяють закріпленню матеріалу;
- застосування візуальних опор, котрі полегшують сприйняття і розуміння змісту та перспектива адаптації форми подачі до навчального контексту.

Стрімке впровадження цифрових технологій в освітній процес вплинуло на методику сторітелінгу, Цифровий сторітелінг являє собою мультимодальну еволюцію цього методу, інтегруючи традиційний усний чи письмовий наратив з сучасними мультимедійними технологіями [18, с. 116]. Його актуальність суттєво зросла в умовах дистанційного навчання та переходу викладачів і студентів в онлайн-середовище.

Педагогічна практика підтверджує, що результативність засвоєння навчального матеріалу безпосередньо залежить від міри залучення органів чуття людини до сприйняття інформації. Коли використовується мультисенсорний підхід до подачі інформації, зокрема, через сторітелінг під час занять з іноземної мови, це значно посилює освітній ефект [16, с. 43]. Сторітелінг, що поєднує візуальні (відео, зображення), аудіальні (звук, мова) та семантичні (змістовне, емоційне наповнення тексту) компоненти, чинить відчутний синергетичний вплив, адже такий підхід забезпечує багатоканальне отримання інформації. Крім того, об’єднання кількох модальностей створює ефект повного занурення у іншомовний контекст. Розглянемо детальніше переваги синергії сенсорної варіативності:

- *посилення емоційного резонансу* (історія, яка апелює до різних органів чуття, викликає більш сильні емоції та створює відчуття особистої причетності до сюжету через емпатію з персонажами, що беззаперечно розширює соціально-емоційний досвід студентів);

- *активізація розумової діяльності* (необхідність сканування **та** паралельної обробки візуальних, аудіальних та семантичних стимулів мобілізує різні ділянки мозку, що значно підвищує рівень концентрації уваги та максимально занурює студентів у навчальний матеріал і веде до явного зростання пізнавальної активності);

- *покращення запам'ятовування і трансферу знань* (коли одна і та сама історія сприймається через декілька незалежних сенсорних каналів, у мозку створюється мережа взаємопов'язаних нейронних шляхів, що не лише гарантує глибоке розуміння матеріалу, а й забезпечує його довготривале та надійне запам'ятовування і полегшує відтворення здобутих знань в нових контекстах та ситуаціях).

Використання цифрових технологій дозволяє урізноманітнити презентацію наративного контенту і, таким чином, максимально наблизити сторітелінг до потреб здобувачів освіти, орієнтованих на розвиток мовних та мовленнєвих навичок.

Українські дослідники [1, 2, 5] в основному підтримують наступну типологію цифрового сторітелінгу:

- *текстовий* сторітелінг (До цього виду, зокрема, належать блоги, тексти з гіперпосиланнями, спільне створення історій на хмарних платформах. Такий формат розвиває навички письма, збагачує словниковий запас, вчить правильно структурувати матеріал, тренує критичне мислення через аналіз або генерацію текстів);

- *візуальний* сторітелінг (Реалізується у вигляді коміксів, фото-нарративів, а також інфографіки для візуалізації складних мовних явищ. Поєднання зображення та тексту полегшує засвоєння нової лексики, активізує зорову пам'ять і стимулює креативність. Наприклад, створення коміксу з діалогами іноземною мовою дозволяє студентам відпрацьовувати повсякденні ситуації у цікавій формі.);

- *аудіальний сторітелінг* (Пропонує нові можливості для розвитку навичок аудіювання. Дозволяє працювати над вимовою, інтонацією та розумінням іноземної мови на слух. Адже автентичні аудіоісторії адоптують студентів до акцентів та темпу мовлення. Його сучасні формати включають тематичні підкасти різного рівня складності, аудіодраматизації, пісні з подальшим виконанням завдань, тощо);

- *відеосторітелінг* (Поєднує переваги аудіального та візуального сприйняття. Впроваджується через освітні влоги носіїв мови, короткі відео з субтитрами, анімаційні ролики або міні-фільми. Студенти можуть не лише переглядати готовий контент, а й знімати власні відеоісторії. Така діяльність сприяє розвитку усного мовлення, невербальної комунікації та навичок публічних виступів. Крім того, автентичні відеоматеріали створюють

дидактичні умови для формування соціокультурної компетенції шляхом демонстрації реальних комунікативних практик у природному контексті.);

- *інтерактивний сторітелінг* (Являє собою вірогідно найсучасніший підхід, де здобувачі освіти стають активними учасниками історії, занурюючись у навчальні ситуації, скажімо віртуальна подорож містом, під час якої необхідно спілкуватися іноземною мовою, що сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення, та вирішення реальних комунікативних завдань і, безумовно, підвищує мотивацію завдяки ефекту занурення, коли потрібна швидка мовна реакція. Йдеться про інтерактивні презентації, веб квести з розгалуженим сюжетом, AR-додатки, що поєднують реальний світ із віртуальними елементами.);

- *ігровий сторітелінг* (Наратив вибудовується через залучення гравця/студента до участі у квесті, мовній чи рольовій грі або симуляції. Ігрова форма забезпечує емоційне сприяння формуванню комунікативних навичок лазом з навичками імпровізації).

Кожна з розглянутих моделей цифрового сторітелінгу має унікальний потенціал і може бути адаптована до визначених навчальних цілей та потреб здобувачів вищої освіти, трансформуючи процес вивчення іноземної мови у більш захоплюючий та відповідний вимогам сучасного цифрового суспільства.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що сторітелінг - це багатовимірна педагогічна технологія, яка гармонійно поєднує лінгвістичний, комунікативний, особистісно-орієнтований та культурологічний підходи до навчання. Ефективність сторітелінгу ґрунтується на природній схильності людини до наративу, що забезпечує глибоке занурення в іншомовний контекст і проживання мовленнєвих ситуацій. Використання історій під час занять з іноземної мови у закладах вищої освіти не лише активізує словниковий запас і знання граматики, але й сприяє комплексному розвитку всіх чотирьох мовленнєвих навичок та вмінь, хоча передовсім, як показує викладацька практика, студенти набувають впевненості в усному мовленні, вчаться структурувати думки, переконливо доводити свою точку зору. Саме здатність забезпечити автентичний контекст для вивчення складних лінгвістичних явищ та комплексно розвивати критичне мислення, цифрову грамотність і навички співпраці робить метод сторітелінгу привабливим для викладачів та студентів. Той факт, що сучасний сторітелінг виступає засобом інтеграції цифрових технологій у навчання іноземної мови, розширює дидактичний потенціал методики, наближаючи навчальний процес до реальних умов спілкування. Разом із тим варто підкреслити, що сторітелінг може радикально змінити мотивацію студентів, переводячи її з зовнішньої (*мені*

треба здати іспит) на внутрішню (*мені це дійсно цікаво і важливо*), оскільки пробуджує в них інтерес як на емоційному, так і на пізнавальному рівні. Таким чином, впровадження сторітелінгу в навчальний процес закладів вищої освіти є доцільним на шляху підготовки конкурентоспроможних фахівців, з потенціалом до гнучкої іншомовної комунікації в міжкультурному середовищі.

Література

1. Гончарова О. М. Сторітелінг для вивчення іноземної мови дорослими учнями/ Гончарова О. М. //Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : зб. матеріалів ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2023. С. 154–156.

2. Дмитренко Н. П. Інноваційні педагогічні технології в освіті: сторітелінг/ Дмитренко Н. П // Педагогіка вищої школи, 2023, № 4. С. 55–60.

3. Коваль І. М. Сторітелінг у медіапросторі: лінгвістичний аспект/. Коваль І. М. // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Журналістика, 2020, № 1. С. 32–36.

4. Левченко Т. О. Сторітелінг у коучингу: технологія розкриття потенціалу / Левченко Т. О //Психологія і суспільство, 2019, № 3. С. 78–83.

5. Харченко Т.І., Гостіщева Н.О. Освітній потенціал цифрового сторітелінгу в навчанні англійської мови / Харченко Т.І., Гостіщева Н.О.// Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. № 1 (32). 2024. С. 230-237.

6. Amstrong, D.M. (1992) Managing by storying around New York : Doubleday 272 p.

7. Berendsen, M. E., Hamerlinck, J. D., Webster, G. R. (2018). Digital story mapping to advance educational atlas design and enable student engagement. ISPRS International Journal of Geo-Information, 7(3). https://doi.org/10.3390/ijgi7030125

8. Bruner, J. (2002). Making Stories: Law, Literature, Life. Harvard University Press. 130 p.

9. Dunn, T. M., & Cherup, S. (2023). Storytelling and success: How storytelling can be used to promote diversity, cross-cultural understanding, and confidence in the classroom. Journal of Education, 203(3), pp/.690 -699. https://doi.org/10.1177/00220574211032309

10. Godin, S. (2005). All Marketers Are Liars: The Power of Telling Authentic Stories in a Low-Trust World. Penguin Group. 208 p.

11. Krashen S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. 201p.

12. Lambert, J. (2013). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge. 220 p.

13. McKee, R. (1997). Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting. HarperCollins. 480 p.

14. McNett, G. (2016). Using stories to facilitate learning. College Teaching, 64(4), pp.184–193. https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1189389

15. Ray, B., & Seely, C. (1998). Fluency Through TPR Storytelling. Command Performance Language Institute. 220 p.

16. Reinders, H. (2011) Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. ELTWorld Journal 3. http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom

17. Rose, M. S., Johnson, M. (2025). The power of storytelling: Creatively facilitating conceptual change in the classroom. Journal of Educational Research & Practice, Volume 15, pp.1–18. https://doi.org/10.5590/JERAP.2025.15.1983

18. Smeda, N., Dakich, E., Sharda, N. (2013). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. Smart Learning Environments 1(1). DOI: 10.1109/ICALT.2013.157

19. Stevenson, N. (2019). Developing cultural understanding through story-telling. Journal of Teaching in Travel and Tourism, 19(1), pp. 8–21. https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1560528

20. Villavicencio, J. (2003). Story-Based Foreign Language Learning. Perspectives In Learning.Volume 4 (1). http://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol4/iss1/

References

1. Honcharova O. M. (2023). Storitelinh dlia vyvchennia inozemnoi movy doroslymy uchniamy [Storytelling for learning a foreign language by adult students]. Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukrainski realii ta perspektyvy -Adult Education: Global Trends, Ukrainian Realities and Prospects, 154-156 [in Ukranian].

2. Dmytrenko N. P. (2023). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v osviti: storitelinh [Innovative Pedagogical Technologies in Education: Storytelling]. *Pedahohika vyshchoi shkoly- Higher Education Pedagogy*, 4, 55-60 [in Ukranian].

3. Koval I. M. (2020). Storitelinh u mediaprostori: linhvistychnyi aspect [Storytelling in the media space: linguistic aspect]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Zhurnalistyka- Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Journalism*, 1, 32-36 [in Ukranian].

4. Левченко Т. О. Сторітелінг у коучингу: технологія розкриття потенціалу. Психологія і суспільство, 2019, № 3. С. 78–83. Levchenko T. O. (2019). Storitelinh u kouchynhu: tekhnolohiia rozkryttia potentsialu [Storytelling in coaching: technology for unlocking potential]. *Psykholohiia i suspilstvo- Psychology and Society*, 3, 78-83 [in Ukranian].

5. Kharchenko T.I., Hostishcheva N.O. (2024). Osvitnii potentsial tsyfrovoho storitelinhu v navchanni anhliiskoi movy [Educational potential of digital storytelling in English language learning] *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika-Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 1 (32), 230-237 [in Ukranian].

6. Amstrong, D.M. (1992) Managing by storying around New York : Doubleday 272 p.

7. Berendsen, M. E., Hamerlinck, J. D., Webster, G. R. (2018). Digital story mapping to advance educational atlas design and enable student engagement. ISPRS International Journal of Geo-Information, 7(3). https://doi.org/10.3390/ijgi7030125

8. Bruner, J. (2002). Making Stories: Law, Literature, Life. Harvard University Press. 130 p.

9. Dunn, T. M., & Cherup, S. (2023). Storytelling and success: How storytelling can be used to promote diversity, cross-cultural understanding, and confidence in the classroom. Journal of Education, 203(3), pp/.690 -699. https://doi.org/10.1177/00220574211032309

10. Godin, S. (2005). All Marketers Are Liars: The Power of Telling Authentic Stories in a Low-Trust World. Penguin Group. 208 p.

11. Krashen S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. 201p.

12. Lambert, J. (2013). Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge. 220 p.

13. McKee, R. (1997). Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting. HarperCollins. 480 p.

14. McNett, G. (2016). Using stories to facilitate learning. College Teaching, 64(4), pp.184–193. https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1189389

15. Ray, B., & Seely, C. (1998). Fluency Through TPR Storytelling. Command Performance Language Institute. 220 p.

16. Reinders, H. (2011) Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. ELTWorld Journal 3. http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/04/12/digital-storytelling-in-the-foreign-language-classroom

17. Rose, M. S., Johnson, M. (2025). The power of storytelling: Creatively facilitating conceptual change in the classroom. Journal of Educational Research & Practice, Volume 15, pp.1–18. https://doi.org/10.5590/JERAP.2025.15.1983

18. Smeda, N., Dakich, E., Sharda, N. (2013). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. Smart Learning Environments 1(1). DOI: 10.1109/ICALT.2013.157

19. Stevenson, N. (2019). Developing cultural understanding through story-telling. Journal of Teaching in Travel and Tourism, 19(1), pp. 8–21. https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1560528

20. Villavicencio, J. (2003). Story-Based Foreign Language Learning. Perspectives In Learning.Volume 4 (1). http://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol4/iss1/

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК: 378.147:316.74:159.942

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1699-1714

Караман Ольга Володимирівна кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/000-0002-5662-4395

Даукшас Лайма Вікторівна аспірантка четвертого року навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м.Київ, https://orcid.org/0009-0006-5306-4384

Тарасенко Тетяна Владиславівна аспірантка другого року навчання, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-3433-5038

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ТА ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ДІЄВІ ЧИННИКИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. Статтю присвячено аналізу феноменів «академічна культура» та «емоційний інтелект» як дієвих чинників гармонізації освітньо-наукового середовища. На основі критичного огляду сучасних праць українських і зарубіжних дослідників уточнено змістові виміри академічної культури (цінності, норми, етичні стандарти, моделі поведінки, традиції та комунікативні практики), а також концептуалізовано емоційний інтелект у межах моделей Дж. Майєра і П. Саловейя, Д. Ґоулмана та Р. Бар-Она. Методологія дослідження поєднує аналіз і синтез джерел, порівняльно-зіставний підхід, концептуальне моделювання та елементи контент-аналізу нормативних документів. Результати студіювання засвідчують, що академічна культура зумовлює визначення нормативно-ціннісних меж функціювання університету, водночас задіяння емоційного інтелекту суб'єктів освітнього процесу сприяє практичній реалізації індивідуально-психологічних механізмів (самоусвідомленість, саморегуляція, емпатія, соціальні навички), а також формує довіру, взаємоповагу та стійкість академічної спільноти. Обґрунтовано прикладний інструментарій інтегрування емоційного інтелекту в академічну культуру: тренінги й коучинг, соціально-емоційне навчання (SEL), розвиток культури академічного письма та фахового мовлення, менторські програми, практики асертивної

комунікації. У статті зміст поняття «академічна культура» схарактеризовано як потужний емоційний ресурс, який об'єднує учасників наукової спільноти, особливо в кризовий період забезпечує стійкість системи, оскільки підтримує базові цінності – чесність, відповідальність, взаємоповагу, взаємопідтримку, взаємодопомогу. Наголошено, що стрижневим складником академічної культури науковця, а відтак і його професійної компетентності, є культура фахового мовлення, яка в умовах сьогодення набуває виняткового значення у процесі підготовки майбутніх фахівців різнопрофільного спрямування. Термінне поняття «емоційний інтелект» потлумачено як невід'ємний складник культури фахового мовлення, що зумовлює сформованість у представників академічної спільноти уміння комунікувати з людьми у сфері професійної діяльності, здатність контролювати емоції, вибудовувати стратегію ефективного фахового діалогу й міжособистісної взаємодії в освітньо-науковому середовищі. Констатовано, що дослідник має високий рівень емоційного інтелекту, а відтак і культури фахового мовлення, якщо здатен керувати процесом комунікації, враховуючи індивідуальні, соціальні та культурологічні риси співрозмовника; здатен оцінювати, контролювати та ефективно керувати власними емоціями й емоціями членів академічної спільноти; проявляти емпатію та співчуття, вміє добирати лексичні ресурси для комунікації; володіє знаннями про академічний етикет та дотримується його.

Зазначено, що синергія академічної культури та емоційного інтелекту є стратегічним ресурсом підвищення якості освіти й наукової діяльності, особливо в умовах воєнних і глобальних викликів; окреслено перспективи подальших емпіричних досліджень ефекту емоційного інтелекту на дотримання норм доброчесності й результативність університетської взаємодії.

Ключові слова: академічна культура; емоційний інтелект; академічна доброчесність; культура фахового мовлення; професійне мовлення; мовленнєва компетентність; соціально-емоційні компетентності; культура наукової комунікації; університетська спільнота; гармонізація освітньо-наукового середовища.

Karaman Olga Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian Language, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/000-0002-5662-4395

Daukshas Laima Viktorivna PhD student (fourth year), Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-5306-4384

Tarasenko Tetiana Vladyslavivna PhD student (second year), Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-3433-5038

ACADEMIC CULTURE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE AS EFFECTIVE FACTORS IN HARMONIZING THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC ENVIROMENT

Abstract. The article is devoted to the analysis of the phenomena of academic culture and emotional intelligence as effective factors in the harmonization of the educational and scientific environment. Based on a critical review of recent Ukrainian and international research, the semantic dimensions of academic culture have been clarified (values, norms, ethical standards, behavior patterns, traditions, and communicative practices), and emotional intelligence has been conceptualized within the models of J. Mayer and P. Salovey, D. Goleman, and R. Bar-On. The research methodology combines analysis and synthesis of sources, a comparative approach, conceptual modeling, and elements of content analysis of regulatory documents. The results demonstrate that academic culture determines the normative and value boundaries of university functioning, while the application of emotional intelligence by educational actors supports the practical implementation of individual psychological mechanisms (self-awareness, self-regulation, empathy, social skills) and fosters trust, mutual respect, and resilience within the academic community. The article substantiates a set of applied tools for integrating emotional intelligence into academic culture: training and coaching, social and emotional learning (SEL), development of academic writing and professional language culture, mentoring programs, and assertive communication practices. The concept of academic culture is characterized as a powerful emotional resource that unites members of the academic community and, especially in times of crisis, ensures the resilience of the system by upholding fundamental values such as honesty, responsibility, mutual respect, support, and assistance. It is emphasized that a core component of academic culture, and therefore of professional competence, is professional language culture, which is of exceptional importance in the training of future specialists in various fields. The term emotional intelligence is interpreted as an integral element of professional language culture that determines the ability of members of the academic community to communicate effectively in professional contexts, control emotions, and build strategies for effective professional dialogue and interpersonal interaction in the educational and scientific environment. It is stated that a researcher demonstrates a high level of emotional intelligence and, consequently, professional language culture if they are able to manage the

communication process taking into account individual, social, and cultural characteristics of the interlocutor; to evaluate, control, and effectively manage their own emotions and those of the academic community; to demonstrate empathy and compassion; to select appropriate lexical resources for communication; and to adhere to academic etiquette. It is concluded that the synergy of academic culture and emotional intelligence is a strategic resource for improving the quality of education and research, particularly in wartime and under global challenges. Prospects are outlined for further empirical research on the impact of emotional intelligence on academic integrity compliance and the effectiveness of university interaction.

Keywords: academic culture; emotional intelligence; academic integrity; professional language culture; professional speech; speech competence; social and emotional competencies; academic communication culture; university community; harmonization of the educational and scientific environment.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти перебуває на етапі докорінних трансформацій, зумовлених її реформуванням, а також запитами й потребами мінливого соціуму. Інтегрування у європейський освітній простір, війна в Україні та глобальні виклики створюють нову реальність, у якій проблема формування академічної культури та розвитку емоційного інтелекту набувають особливої гостроти. У широкому діапазоні наукового дискурсу термінне поняття «академічна культура» розглядають як систему норм, цінностей і практик, що регулюють поведінку науковців, викладачів і студентів. Водночас поняття «емоційний інтелект» різногалузеві дослідники донедавна асоціювали переважно з індивідуальною рисою особистості, здатністю її усвідомлювати й осмислено регулювати власні емоції.

Аналіз і синтез дослідницьких пошуків динамічного XXI століття дає змогу констатувати, що з-поміж значної частини науковців сформувалася думка, що означені феномени – «академічна культура» та «емоційний інтелект» – взаємопов'язані. Відтак взаємозв'язок і взаємозумовленість їх створюють умови для якісно нового рівня гармонізації освітньо-наукового середовища, оскільки саме емоційний інтелект сприяє формуванню системи цінностей академічної культури, надає їм практичного виміру під час взаємодії викладачів, студентів і дослідників.

В умовах нестабільного сьогодення надважливою функцією освітньо-наукової галузі є підвищення стресостійкості представників її спільноти, адже гармонійне освітньо-наукове середовище стає запорукою розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства, індикатором рівня професійного розвитку й конкурентоспроможності фахівця, що в умовах

національних викликів набуває виняткової актуальності як потужний чинник безпеки та відновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти проблеми формування академічної культури в освітньо-науковому середовищі обґрунтовано в працях українських (О. Кравченко, І. Забіяка, В. Романюк, І. Пак, О. Семеног, Н. Акіпіна, Г. Хоружий та ін.) і зарубіжних науковців (Т. Бечер, П. Троулер, П. Мендоса, Дж. Бергер та ін.), в яких виокремлено й описано основні характеристики складників досліджуваного феномену, експериментально підтверджено значення їх для сучасних університетських спільнот. Зміст поняття «емоційний інтелект» як складник академічної культури донині залишається на периферії наукового пошуку, оскільки дослідники різних галузей розглядають його здебільшого як індивідуальну якість особистості, що полягає в здатності індивіда осмислено регулювати власні емоції, а відтак потребує наукового аналізу, обґрунтування й екстраполювання в освітній процес закладів вищої освіти в нових соціокультурних умовах.

Мета статті – обґрунтувати функційний потенціал емоційного інтелекту особистості для викладацької та наукової діяльності, а також взаємозв'язок феноменів «академічна культура» та «емоційний інтелект» як дієвих чинників гармонізації освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання таких **завдань**:

- проаналізувати змістове наповнення поняття «академічна культура» й окреслити його значення для сучасного університетського середовища;
- виокремити інструментарій оптимального інтегрування емоційного інтелекту в академічну культуру;
- визначити перспективні напрями дослідження проблеми у контексті практичного впровадження виокремленого інструментарію в освітньо-наукове середовище університету.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу й синтезу проведених психолого-педагогічних досліджень, власних спостережень з'ясовано, що академічна культура не може бути сформована швидко або адміністративними рішеннями. Це результат поступової й тривалої еволюції, яка відбувається через постійну комунікацію, рефлексію та спільний досвід університетської громади. Саме тому її розвиток нерозривно пов'язаний із практиками академічної доброчесності й академічної етики, які об'єктивно стають підґрунтям для якісної освіти та довіри в академічному середовищі. Згідно з Кодексом академічної доброчесності НАЗЯВО (з внесеними у 2025 році змінами) основоположними цінностями

академічної культури визначено доброчесність, прозорість, довіру, професіоналізм, відповідальність [8, с. 1-2].

Студіювання багатовимірного поняття «академічна культура» віддзеркалено у значній кількості праць, а також спеціальних досліджень українських (Н. Акіпіна, І. Забіяка, М. Вовк, О. Кравченко, В. Романюк, І. Пак, О. Семеног, Г. Хоружий. та ін.) і зарубіжних науковців (Т. Бечер, П. Троулер, П. Мендоса, Дж. Бергер та інші), що вочевидь увиразнює його значущість для сучасної університетської практики, яка функціює в умовах конкуренції, перенасичення ринку праці фахівцями споріднених професій.

З позиції Г. Хоружого, академічна культура – це фундаментальний складник функціювання вищих закладів освіти, що має не лише декларативне значення, а й практичну дієвість. Автор підкреслює, що академічна культура охоплює систему цінностей і принципів, зокрема: академічну свободу, автономію університету, студентоцентризм, соціальну відповідальність вищої освіти та етичні засади діяльності академічної спільноти [16, с. 12].

Академічна культура у сучасному розумінні постає як багатовимірне явище, що поєднує ціннісні орієнтири, норми поведінки та організаційні практики університетського життя. Слушною вважаємо позицію різногалузевих дослідників, що академічна культура є багатогранним феноменом, який відображає сукупність норм, традицій, цінностей і поведінкових моделей, характерних для освітньо-наукової спільноти, а також передбачає обов'язковість таких функційно зумовлених складників, як:

- академічна доброчесність, невід'ємними компонентами якої визначено чесність у навчанні й дослідженнях, відмова від плагіату, достовірність даних, відповідальність за результати наукової праці;
- етичні стандарти, що передбачають взаємоповагу, дотримання академічної свободи, толерантність до різних наукових позицій і культурних відмінностей;
- культура наукової комунікації, маркерами якої є здатність коректно, логічно й зрозуміло викладати думки у писемній та усній формах, володіння жанрами академічного письма, уміння вести дискусію без переходу на особистості;
- традиції та символи, що охоплюють ритуали університетського життя, наукові конференції, захисти дисертацій, урочисті події, що формують відчуття належності до академічної спільноти.

У контексті сучасних реалій академічну культуру доцільно розглядати як потужний емоційний ресурс, який об'єднує учасників наукової спільноти. У кризові часи (зокрема під час війни) саме вона забезпечує

стійкість системи, оскільки підтримує базові цінності – чесність, відповідальність, взаємоповагу, взаємопідтримку, взаємодопомогу. Стрижневим складником академічної культури науковця, а відтак і його професійної компетентності, є культура фахового мовлення, яка в умовах сьогодення набуває виняткового значення у процесі підготовки майбутніх фахівців різнопрофільного спрямування.

У дефініційному діапазоні академічної культури поняття «культура фахового мовлення» репрезентує її важливу компоненту – культуру наукової комунікації, яка охоплює академічне письмо, академічну грамотність та моделі поведінки (емоційний інтелект), за допомогою яких науковець репрезентує результати наукового пошуку, викладає свої думки за допомогою фахового інструментарію. Свого часу український педагог В. Сухомлинський зазначав, що «завдяки мові людині стають доступні найрізноманітніші джерела, що живлять емоційну, інтелектуальну й вольову сфери її духовного життя» [15, с. 319]. Він стверджував, що розвиток мови безпосередньо впливає на формування інтелектуального складника особистості. На його думку, розвиток культури мовлення – це недооцінений метод особистісного розвитку людини, в якому «вбачається лише вузько практична мета» [15, с. 319]. Ця думка та попередньо проаналізовані визначення науковців мовознавчої та інших галузей увиразнюють культуру фахового мовлення не лише як систему правил, що формує мовленнєвий портрет сучасного фахівця, а й як ознаку розвиненого емоційного інтелекту, духовного розвитку, соціального дозрівання та високої загальної культури особистості.

Проблему культури фахового мовлення у різні періоди досліджено в працях українських лінгвістів та лінгводидактів (Н. Бабич, В. Бадер, З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Вітюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Гороховська, І. Гуменна, Н. Дика, О. Дуке, Р. Друженко, О. Караман, С. Караман, Л. Кравець, Л. Мацько, Л. Овсієнко, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.).

За визначенням Л. Мацько і Л. Кравець, загальна культура мовлення – це «свідчення особистісного рівня кожної особистості, того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію, мовну ауру, що формує мовний смак чи несмак» [9, с. 7]. Відтак у контексті професійного мовлення представника освітянської галузі доціль-но підкреслити, що рівень мовленнєвої культури мовця свідчить про рівень його фаховості та належної компетентності.

Н. Бабич культуру фахового мовлення тлумачить у таких змістових контекстах: 1) усвідомлене сприйняття мови як засобу не лише комунікації, а й пізнання, репрезентації (називання) об’єктів дійсності й змісту думки, як

способу звернення до адресата, встановлення з ним контакту, вираження волі мовця, почуттів і емоцій, творення образу світу і людини; 2) фахово зорієнтований синтез граматичних норм і варіантів слововживання, синтаксичної організації фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу і результатів праці у відповідній галузі професійної діяльності [1, с. 5].

Л. Овсієнко характеризує культуру фахового мовлення особистості як показник «сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності» [7, с. 26-27].

Принагідно зауважимо, що термінне поняття «культура фахового мовлення» репрезентує не лише мовознавчу й лінгводидактичну галузі, а й значну кількість різногалузевих сегментів сучасної науки.

У контексті правоохоронної діяльності Т. Гороховська визначає культуру професійного мовлення як ознаку цілісності особистості та фундаментальний складник фахової культури, що виражається у володінні нормами літературної мови, характеризується якісними комунікативними ознаками та «позитивним особистісним ставленням фахівця до мовленнєвої діяльності як складової успішної професійної самореалізації» [3, с. 6].

І. Гуменна розглядає означене поняття у контексті професійної діяльності фахівця медичної галузі й тлумачить культуру фахового мовлення як: 1) комунікативну взаємодію, що є запорукою розв'язання проблем комунікації, забезпечення досягнення мети спілкування та рушієм взаєморозуміння між суб'єктами комунікації; 2) вміння ефективно, доречно та комунікативно виправдано послуговуватися мовою як інструментом спілкування між адресантом і адресатом задля досягнення комунікативної мети; 3) багаторівневу інтегральну якість особистості, що містить у собі когнітивні, емоційні та поведінкові особливості; 4) показник сформованості системи фахових знань, комунікативної компетентності, ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту та рівня загальної культури, необхідної для провадження якісної професійної діяльності [4, с. 43-44].

Теоретичні узагальнення, зроблені під час опрацювання окресленого сегмента досліджуваного феномену в спеціальній літературі, дають змогу констатувати, що передусім культуру фахового мовлення визначають як дотримання усталених мовних норм, свідоме та цілеспрямоване використання мови як інструменту для передання фахових знань, обміну досвідом і формування особистісного іміджу в науковій та професійній сферах.

Вочевидь, це один із пріоритетних складників іміджу науковця, що забезпечує його конкурентоспроможність і дає змогу йому розв'язувати професійні обов'язки завдяки вмінню раціонально спілкуватися та співпрацювати з представниками різних інституцій та спільнот.

Дослідники культури фахового мовлення виокремлюють чотири аспекти її вияву: *нормативність* (дотримання правил усного та писемного фахового мовлення); *адекватність* (вміння структуровано, чітко та зрозуміло висловлювати експертну думку); *естетичність* (вміння доречно використовувати експресивно-стилістичні засоби мовлення задля збагачення та увиразнення професійного мовлення); *поліфункціональність* (вміння послуговуватися мовою в різних комунікативних ситуаціях) [14, с. 120].

Культура мовлення фахівця прикметна такими якісними комунікативними ознаками, як: *правильність* (відповідність актуальним мовним нормам, що діють у мовній системі), *змістовність* (глибоке осмислення теми та змісту висловленого), *логічність* (лаконічне, логічне та послідовне викладення думок; цілісність смислових, структурних, інтонаційних та експресивних зв'язків у мовленні), *точність* (відповідність вжитих слів їх мовним значенням; глибина знань й ерудиція мовця, обґрунтованість його думок і наведених фактів), *доречність* (здатність глибоко та повно оцінити мовну ситуацію; добір мовних засобів відповідно до мовленнєвої ситуації), *виразність* (вміння влучно закцентувати на найважливіших конструктах висловлення), *багатство* (використання різноманітних засобів вираження думок; добре розвинений активний словниковий запас) та *чистота* (нормативна вимова та відсутність нелітературних елементів у мовленні) [10, с. 53-57; 13, с. 36-37].

Аналіз змісту поняття «культура фахового мовлення», що перебуває у науковому обігу, а також визначальних ознак культури фахового мовлення уможливлюють висновок, що мовленнєва культура науковця має спільні характеристики з академічними письмом та граматикою, а отже, рівень культури фахового мовлення мовця визначає й рівень його академічної культури. Тож якщо фахівець граматично правильно, послідовно, логічно, структуровано, доречно, обґрунтовано викладає власні думки, репрезентує наукові доробки та здатен фахово комунікувати з представниками різногалузевих наукових спільнот, є підстави стверджувати, що він володіє академічними компетентностями й має належний рівень академічної культури.

Водночас зауважимо, що академічна культура – це комплексна система, що охоплює, зокрема, й культуру наукової комунікації, а культура фахового мовлення як її складник має тісний зв'язок із емоційним

інтелектом, адже здатність розуміти й контролювати емоції, керувати комунікативним процесом та підтримувати конструктивну бесіду, незважаючи на обставини мовлення, – надважливий компонент мовленнєвої культури сучасного фахівця.

На нашу думку, емоційний інтелект у нових соціально-економічних умовах доцільно розглядати як невід'ємний складник культури фахового мовлення, що зумовлює сформованість у представників академічної спільноти уміння комунікувати з людьми у сфері професійної діяльності, здатність контролювати емоції, вибудовувати стратегію ефективного фахового діалогу й міжособистісної взаємодії в освітньо-науковому середовищі.

Науковець виявляє високий рівень емоційного інтелекту, а відтак і культури фахового мовлення, якщо він: здатен керувати процесом комунікації, враховуючи індивідуальні, соціальні та культурологічні риси співрозмовника; вміє ввічливо та доброзичливо спілкуватися з оточенням, незалежно від комунікативної ситуації; здатен оцінювати, контролювати та ефективно керувати власними емоціями й емоціями інших людей, проявляти емпатію та співчуття; вміє дібрати лексичні ресурси для комунікації; володіє знаннями про академічний етикет та дотримується його. Дослідження психологів, наші спостереження переконують, що досягнення комунікативної мети, як і особистісний імідж представника академічної спільноти, почасти залежить саме від рівня розвитку емоційного інтелекту як дієвого чинника для створення сприятливого освітньо-наукового середовища, де раціонально співпрацюють члени університетських структур на засадах довіри й рівноправного партнерства, розробляють інтелектуальну продукцію дослідницького характеру, дбаючи про позитивний рейтинг академічної установи.

Термінне поняття «емоційний інтелект» отримало наукове визнання у 1990-і роки завдяки працям Дж. Майєра та П. Саловейя, які визначили його як здатність ідентифікувати, розуміти та управляти емоціями [20].

Подальший розвиток і належну популяризацію означений термін здобув у працях Д. Ґоулмана, який переконливо аргументував, що успіх людини залежить не лише від рівня IQ, а й від уміння управляти емоціями, вибудовувати стосунки та взаємодіяти з соціумом.

Дослідник Д. Ґоулман виокремив і науково обґрунтував п'ять ключових складників емоційного інтелекту, зосібна:

- самоусвідомленість – здатність розуміти власні емоції та їхній вплив на поведінку;
- саморегуляцію – уміння управляти емоціями, уникати імпульсивних реакцій;

➢ самомотивацію – внутрішню цілеспрямованість, прагнення досягати результатів;

➢ емпатію – здатність розуміти емоції інших людей;

➢ соціальні навички – уміння налагоджувати конструктивні стосунки, співпрацювати [5, с. 92-94].

Р. Бар-Он свого часу потлумачив емоційний інтелект як інтегративну здатність до адаптації й соціалізації, виокремлюючи п'ять субкомпонентів: саморозуміння, комунікативний потенціал, адаптаційні здібності, антистресовий потенціал і загальний настрій [17, с. 15].

Сучасні дослідження науковців підтверджують, що емоційний інтелект є динамічним утворенням, яке забезпечує ефективну комунікацію, адекватну самооцінку, позитивне мислення й лідерські якості. Попри певну різновекторність у тлумаченнях, більшість позицій учених суголосні в твердженні, що емоційний інтелект охоплює два ключові аспекти – уміння керувати власними емоціями та створювати позитивний емоційний клімат під час взаємодії з іншими.

За нашими спостереженнями, в освітньо-науковому середовищі емоційний інтелект має специфічні індикатори, а саме: для представників професорсько-викладацької спільноти це здатність зберігати емоційну рівновагу під час складних дискусій, мотивувати студентів, налагоджувати партнерські взаємини; для здобувачів вищої освіти – уміння контролювати стрес під час іспитів чи виступів на конференціях, підтримувати командну роботу, толерантно сприймати критику, дотримуватись академічної культури.

Доцільно зауважити, що, незважаючи на різну природу досліджуваних феноменів, вони взаємно підсилюють один одного. Академічна культура зорієнтована на формулювання ціннісних орієнтирів, водночас потенціал емоційного інтелекту спонукає до пошуку ефективних інструментів для їхньої реалізації у практиці щоденної взаємодії академічних спільнот. До прикладу, принцип академічної доброчесності реалізується ефективніше тоді, коли науковець здатен усвідомлювати власні мотиви (самоусвідомленість) і протистояти спокусі спростити завдання через плагіат (саморегуляція). Толерантність до різних наукових поглядів можлива завдяки емпатії та набутим соціальним навичкам. Відтак розвиток емоційного інтелекту дає змогу «оживити», зробити практично дієвими норми академічної культури, репрезентовані у поданій нижче таблиці, зміст якої віддзеркалює логіку взаємозв'язку означених феноменів із прогнозуванням спільного результату в процесі практичної реалізації стратегії формування академічної культури в освітньо-науковому середовищі.

Таблиця 1

Взаємозв'язок академічної культури й емоційного інтелекту в гармонізації освітньо-наукового середовища

Компонент	Академічна культура	Емоційний інтелект	Спільний результат (гармонізація)
Сутність	Система цінностей, норм, традицій і правил поведінки академічної спільноти	Здатність ідентифікувати, розуміти та регулювати власні й чужі емоції	Єдність нормативної та емоційної складових академічного життя
Цінності	Академічна свобода, доброчесність, професіоналізм, відповідальність, повага	Самоусвідомленість, емпатія, саморегуляція, мотивація, соціальні навички	Атмосфера довіри, взаємоповаги та етичності у науково-освітньому просторі
Функції	Формує правила наукової та освітньої взаємодії; задає стандарти якості освіти й досліджень	Забезпечує ефективну комунікацію, адаптацію, стресостійкість, командну роботу	Зменшення конфліктів, підвищення якості співпраці, розвиток партнерства
Механізм реалізації	Кодекси доброчесності, інституційні хартії, традиції університетського життя, культура наукової комунікації	Рефлексія, тренінги з розвитку EI, академічний коучинг, SEL-практики	Практична реалізація академічних норм у щоденній діяльності викладачів і студентів
Роль у кризових умовах	Підтримка єдності академічної спільноти, збереження ціннісної основи освіти	Забезпечення психічної стійкості та здатності до конструктивної взаємодії	Стійкість освітньо-наукової системи, здатність до відновлення й розвитку

Репрезентовані в таблиці складники (сутність, цінності, функції, механізми реалізації, роль у кризових умовах) доцільно розглядати, на наш погляд, як унаочнену систему взаємозв'язків академічної культури й

емоційного інтелекту, а також стратегічний орієнтир у гармонізації освітньо-наукового середовища, інтегрування нормативно-ціннісних засад університетського життя з психологічними ресурсами особистості, необхідними для адаптації, стійкості та конструктивної взаємодії. У кризових умовах (зокрема воєнного стану) ця єдність стає запорукою збереження комфортного освітнього простору, розвитку інтелектуального потенціалу та підвищення ефективності наукової діяльності. Експериментальні дослідження психологів підтверджують, що інтегрування емоційного інтелекту в академічну культуру доцільно впроваджувати через різні інструменти, як-от: тренінги з розвитку емоційного інтелекту, які допомагають студентам і викладачам опановувати техніки рефлексії, управління стресом, ненасильницького спілкування; академічний коучинг, коли викладач у ролі коуча допомагає студентам ставити цілі, бачити ресурси та не знецінювати труднощі, що водночас поєднує академічну культуру відповідальності з розвитком мотивації; соціально-емоційне навчання (SEL), що передбачає інтеграцію практик SEL у навчальні курси й допомагає формувати у студентів емпатію, командні навички, здатність до асертивної поведінки; культуру фахового мовлення, зорієнтовану на розвиток навичок академічного спілкування, зокрема вміння висловлювати емоційно врівноважену позицію, уникати агресивної риторики, підтримує атмосферу взаємоповаги; менторські програми, зорієнтовані на дієве наставництво у науці не лише для транслювання знань, а й на реалізацію емоційно підтримувальної стратегії у міжособистісній взаємодії. Крім того, в умовах воєнного стану особливої ваги набуває асертивна поведінка представників академічної спільноти, яка дає змогу поєднувати повагу до інших з відстоюванням власної наукової позиції без агресії.

Висновки. Академічна культура та емоційний інтелект – це два взаємопов'язані чинники гармонізації освітньо-наукового середовища. Академічна культура зумовлює формування ціннісно-нормативного підґрунтя, водночас емоційний інтелект забезпечує індивідуально-психологічні механізми реалізації цих норм.

Розвинений емоційний інтелект у студентів, викладачів і науковців сприяє підвищенню рівня академічної доброчесності, підвищує якісний рівень наукової комунікації та формує атмосферу довіри й взаємоповаги. В умовах війни та глобальних викликів поєднання цих двох феноменів виступає стратегічним ресурсом стійкості освітньо-наукової системи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в студіюванні впливу емоційного інтелекту на дотримання норм академічної культури, а також розроблення програм інтегрованого формування академічних і соціально-емоційних компетентностей у студентів, викладачів і дослідників-початківців.

Література:

1. Бабич Н. Д. Культура фахового мовлення: навчальний посібник. Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. 496 с.

2. Вовк М. Феномен академічної культури у сучасному науково-освітньому просторі: методологічний вимір. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття»*. 2020. №2. С. 54-60. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.2(2).2020.54-60 (дата звернення: 24.10.2025).

3. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 20 с.

4. Гуменна І. Р. Комунікативна компетентність як одна зі складових професійної культури майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 42-45. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/377 (дата звернення: 21.10.2025).

5. Ґоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2019. 512 с.

6. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук: 19.00.05. Київ, 2009. 23 с.

7. Доброскок І. І., Овсієнко Л. М. Організація сучасної ділової комунікації: навчальний посібник для студентів ВНЗ. Переялав-Хмельницький: «Видавництво КСВ», 2015. 446 с.

8. Кодекс академічної доброчесності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Додаток-6-Кодекс-академічної-доброчесності-ред-від-24.06.2025 (дата звернення: 19.10.2025).

9. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ: Видавничий центр «Академія», 2007. 360 с.

10. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спрямування: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2005. 352 с.

11. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.

12. Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук: 22.00.04 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2019. 251 с.

13. Пентилюк М. І., Маруних І. І., Гайдаєнко І. В. Ділове спілкування та культура мовлення: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 224 с.

14. Старунова А. Л. Культура української фахової мови. Види і жанри професійного спілкування. *Література та культура Полісся. Серія «Філологічні науки»*. 2018. Вип. 93, № 11. С. 118-124. DOI: https://doi.org/10.31654/2520-6966-2018-11f-93 (дата звернення: 18.10.2025).

15. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.

16. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. 320 с.

17. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. 13-25. URL: https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf (дата: 19.10.2025).

18. Becher T, Trowler P. R. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines (2nd ed.). Buckingham: Open University Press / SRHE, 2001. 238 p.

19. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5 №1, 88–103. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x (дата звернення: 20.10.2025).

20. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implication. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 №3, 197-215. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02 (дата звернення: 18.10.2025).

21. Mendoza P., Berger J. B. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study. *Education Policy Analysis Archives.* 2008. Vol. 16 №23, 1-24. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.v16n23.2008 (дата звернення: 20.10.2025).

References:

1. Babych, N. D. (2006). *Kultura fakhovoho movlennia: navchalnyi posibnyk [Professional speech culture: study guide]*. Chernivtsi: Knyhy - XXI [in Ukrainian].

2. Vovk, M. (2020). Fenomen akademichnoi kultury u suchasnomu naukovo-osvitnomu prostori: metodolohichnyi vymir [The phenomenon of academic culture in the current scientific and educational space: the methodological dimension]. *Visnyk Kafedry YUNESKO «Neperervna profesiina osvita XXI stolittia» – UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, *2*, 54-60. Retrieved from https://doi.org/10.35387/ucj.2(2).2020.54-60 [in Ukrainian].

3. Horokhovska, T. V. (2007). Formuvannia kultury profesiinoho movlennia maibutnikh pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav [The forming of the professional speech culture of future officials of domestic affairs institutions]. *Extended abstract of candidate`s thesis*. Khmelnytskyi: NADPSU [in Ukrainian].

4. Humenna, I. R. (2013). Komunikatyvna kompetentnist yak odna zi skladovykh profesiinoi kultury maibutnikh likariv [Communicative competence as one of the components of the professional culture of future physicians]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, *29*, 42-45. Retrieved from https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/377 [in Ukrainian].

5. Goleman, D. (2019). *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]*. Kharkiv: Vivat [in Ukrainian].

6. Derevyanko, S. P. (2009). Emotsiinyi intelekt yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii osobystosti do studentskoho seredovyshcha [Emotional Intelligence as a factor of the Social-Psychological Adaptation Personality to the Student Ambience]. *Extended abstract of candidate`s thesis*. Kyiv: Institute of Social and Political Psychology, Academy of Pedagogical sciences of Ukraine [in Ukrainian].

7. Dobroskok, I. I., & Ovsiienko, L. M. (2015). *Orhanizatsiia suchasnoi dilovoi komunikatsii: navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ [Organization of modern business communication: study guide for university students]*. Pereyaslav-Khmelnytskyy: KSV [in Ukrainian].

8. Kodeks akademichnoi dobrochesnosti Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [Code of Academic Integrity of the National Agency for Higher Edu Quality Assurance]. Retrieved from https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/Додаток-6-Кодекс-академічної-доброчесності-ред-від-24.06.2025 [in Ukrainian].

9. Matsko, L. I., & Kravets, L. V. (2007). *Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Culture of Ukrainian Professional Language]*. Kyiv: Akademiia Publishing Center [in Ukrainian].

10. Matsiuk, Z., & Stankevych, N. (2005). *Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia: navchalnyi posibnyk [Ukrainian language for professional purposes: study guide]*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].

11. Nosenko, E. L., & Kovryha, N. V. (2003). *Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

12. Pak, I. V. (2019). Akademichna kultura ukrainskoho studentstva: faktory formuvannia ta osoblyvosti proiavu [Academic culture of Ukrainian students: factors of formation and features of manifestation]. *Candidate`s thesis*. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

13. Pentyliuk, M. I., Marunych, I. I., & Haidaienko, I. V. (2011). *Dilove spilkuvannia ta kultura movlennia: navchalnyi posibnyk [Business communication and speech culture: study guide]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

14. Starunova, A. L. (2018). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy. Vydy i zhanry profesiinoho spilkuvannia [Ukrainian professional language culture. Types and genres of professional communication]. *Literatura ta kultura Polissia. Seriia «Filolohichni nauky» – Literature and Culture of Polissya. Series «Philology Research», 93(11)*, 118-124. Retrieved from https://doi.org/10.31654/2520-6966-2018-11f-93 [in Ukrainian].

15. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory: v 5 t. / T. 1: Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti; Dukhovnyi svit shkoliara; Metodyka vykhovannia kolektyvu [Selected works: in 5 vols. / Vol. 1: Problems of educating a comprehensively developed personality; The spiritual world of a schoolchild; Methods of educating a team]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

16. Khoruzhyi, H. F. (2012). *Akademichna kultura: tsinnosti ta pryntsypy vyshchoi osvity [Academic culture: values and principles of higher education]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

17. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* 13-25. Retrieved from: https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf [in English].

18. Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines (2nd ed.)*. Buckingham: Open University Press / SRHE [in English].

19. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5(1),* 88-103. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x [in English].

20. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implication. *Psychological Inquiry, 15(3),* 197–215. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02 [in English].

21. Mendoza, P., & Berger, J. B. (2008). Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study. *Education Policy Analysis Archives, 16(23),* 1-24. Retrieved from: https://doi.org/10.14507/epaa.v16n23.2008 [in English].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378. 016: 811. 161. 2' 342]: 161. 4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1715-1729

Караман Станіслав Олександрович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови Факультету української філології, культури і мистецтва Київського столичного університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3186-375x

Караман Ольга Володимирівна кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри української мови Факультету української філології, культури і мистецтва Київського столичного університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-5652-4395

Караман Ростислав Станіславович науковий співробітник відділу географічної та економічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-6865-4716

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЕННЯ Й ВИМОВИ ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті обґрунтовано два типи лінгводидактичних стратегій формування математичної компетентності суб'єктів освітнього процесу під час опрацювання особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови в закладах освіти. Акцентовано, що обрані й екстрапольовані в практику закладів вищої освіти типи лінгводидактичних стратегій – продукування тексту та навчання репродуктивного й інтерпретаційного текстотворення – сприяють формуванню в студентів української філології математичної компетентності, дидактичний ресурс якої дає змогу продуктивно опрацьовувати теоретичний матеріал та реалізовувати прикладний аспект засвоєння розділу через уведення теоретичних відомостей у вправи і завдання, зорієнтовані на визначення проблемних і дискусійних питань, обґрунтування диференційних ознак приголосних звуків, аналіз фонетичних процесів, формулювання правил способів творення та вимови приголосних звуків, проведення мовних експериментів з подальшим обговоренням їх результатів, як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових

потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, висловлення та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців. Схарактеризовано математичну компетентність суб'єктів освітнього процесу в контексті чинних нормативних документів з питань освіти як надважливий особистісний феномен; набуті за допомогою знань у процесі навчання математичні навички та вміння, що надають суб'єктам освітнього процесу унікальної здатності вивчати українську мову засобами логічного, алгоритмічного, критичного мислення задля правильного їх застосування в повсякденній мовній практиці , а також у майбутній професійній діяльності. Розкрито теоретичні та прикладні аспекти реалізації лінгводидактич-них стратегій в опрацюванні вузлових тем фонетики, присвячених особливостям творення й вимови приголосних звуків української мови з урахуванням етапів пізнання, вимог до внутрішньої логіки навчання, встановлення асоціативних зв'язків між фонетичними процесами, явищами, які сприяють стійкості знань, проникненню у фонетичну природу приго-лосних звуків української мови, закономірностей сполучуваності приго-лосних звуків у мовленнєвому потоці, їх взаємовпливу, модифікацій, способів творення та вимови.

Ключові слова: навчання української мови**,** дидактична стратегія, дидактичні методи навчання, лінгводидактична стратегія, лінгводидактична стратегія продукування тексту, лінгводидактична стратегія навчання репродуктивного й інтерпретаційного текстотворення, компетентність, ключова компетентність, математична компетентність, формування математичної компетентності суб'єктів освітнього процесу в навчанні української мови, особливості творення й вимови приголосних звуків української мови, мовні експерименти, спостереження, вправи і завдання.

Karaman Stanislav Oleksandrovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian language The Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3186-375x

Karaman Olha Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Ukrainian language The Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-5652-4395

Karaman Rostyslav Stanislavovych Research fellow of the Department of Geography and Economics Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-6865-4716

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

LINGUODIDACTIC STRATEGIES FOR FORMING MATHEMATICAL COMPETENCE IN SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE COURSE OF STUDYING THE PECULIARITIES OF PRODUCTION AND PRONUNCIATION OF CONSONANTS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract. The article substantiates two types of the formation of mathematical competence in subjects of the educational process in the course of studying the peculiarities of production and pronunciation of consonants of the Ukrainian language in educational institutions. It is emphasized that the types of linguodidactic strategies, notably text production and training in reproductive and interpretive text formation, which are selected and extrapolated into the practice of higher educational institutions, contribute to the formation of mathematical competence in students of Ukrainian philology. Its didactic resource allows to productively process theoretical material and implement the applied aspect of learning the material of the section through the introduction of theoretical information in exercises and tasks focused on the definition of problematic and controversial issues, substantiation of differential peculiarities of consonants, analysis of phonetic processes, formulation of rules of producing and pronouncing consonants, conducting language experiments with further discussion of the results thereof, as a controlled comprehensive language acquisition aiming at meeting the professional needs and requests of a mature individual, using language as a means of communication, expressing and understanding thoughts, and reflecting the emotional state of speakers.

The article describes the mathematical competence of subjects of the educational process in the context of current regulatory documents on education as an important personal phenomenon. It also characterizes mathematical skills, which students acquire with the help of knowledge in the learning process, and which give them a unique ability to learn the Ukrainian language through methods of logical, algorithmic, and critical thinking for the correct application thereof in both everyday language practice and in future professional activities.

It is revealed that theoretical and applied aspects of the implementation of linguodidactic strategies in the acquisition of key topics of phonetics, which focus on the peculiarities of producing and pronunciation of consonant of the Ukrainian language, considering the stages of cognition, requirements to the internal logic of learning, establishment of associative links between phonetic processes, phenomena that contribute to the sustainability of knowledge, and penetration into the phonetic nature of consonant sounds of the Ukrainian language, acquisition of compatibility patterns of consonant in the speech flow, their interference, modifications, and methods of producing and pronunciation.

Keywords: teaching the Ukrainian language, didactic strategy, didactic teaching methods, linguodidactic strategy, linguodidactic strategy of text production, linguodidactic strategy of teaching reproductive and interpretive text formation, competence, key competence, mathematical competence, formation of mathematical competence of subjects of the educational process in teaching the Ukrainian language, peculiarities of producing and pronouncing consonants of the Ukrainian language, language experiments, observations, exercises and tasks.

Постановка проблеми. Домінування компетентнісної парадигми й інтенсивні перетворення в українській освіті зумовлюють потребу оновлення змістових, а також організаційно-технологічних складників, випрацювання чітких орієнтирів на всіх її етапах з урахуванням типологічних особливостей різновікових суб'єктів освітнього процесу. Запит сучасного суспільства на компетентнісного фахівця, здатного до вербальної й психологічної взаємодії під час виконання професійних завдань, послуговуючись невичерпним українськомовним ресурсом, в умовах сьогодення набирає виняткової гостроти, а відтак і необхідності переформатування освітнього процесу в нових соціокультурних реаліях.

Теоретичні узагальнення здобутків педагогічної, психологічної та лінгводидактичної наукових галузей у ретроспективі засвідчують, що формування і розвиток нової освітньої парадигми пов'язані з пошуком нових підходів, які забезпечують певний перерозподіл предметів наукових досліджень. Такі науки, як лінгвістика, філософія, педагогіка, психологія, соціологія, лінгводидактика гармонізують предмет наукового дослідження, взаємодіючи в багатовимірному полі антропології, що дає змогу використовувати поняття, термінологію різних наукових дисциплін через дотичні сегменти, які пов'язані з галуззю антропології та проєктувати освітню діяльність у процесі побудови лінгводидактичних стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання й синтез спеціальних досліджень і лінгводидактичних студій з означеної проблеми дають змогу виокремити пріоритетні сегменти розроблення, актуалізацію її в лінгводидактичному дискурсі першої половини XXI століття, що, вочевидь, пов’язано з активними пошуками науковців та освітян-практиків оптимальних моделей навчання на компетентнісній основі. Новаторство в розробленні лінгводидактичних стратегій навчання української мови студентів нефілологічних спеціальностей належить О.Любашенко, в монографічній праці якої з належною повнотою описано зарубіжний досвід й екстрапольовано в практику закладів вищої освіти вісім типів лінгводидактичних стратегій, які знайшли своє продовження в наукових публікаціях дослідників наступного десятиріччя XXI століття (Н. Голуб,

О. Горошкіна, Т. Денищич, С. Караман, О.Караман, О. Копусь, О.Кулик, О. Кучерук, В.Лучкевич, О.Попова та ін.).

Математична компетентність здобувачів освіти як предметна або ключова (загальна) об'єктивно стала предметом зацікавлень дослідників різних наукових галузей, оскільки прикметною ознакою сучасного освітнього процесу є широке використання математичних символів, схем, таблиць, діаграм, алгоритмів задля стислого унаочнення будь-якого предмета, поняття, явища, процесу тощо (Л.Артеменко, К.Авраменко, З.Бакум, Л.Дегтяренко, І.Зіненко, Н.Михайличенко, А.Негуляєва та ін.), що сприяють розвитку логічного й критичного мислення, когнітивного діапазону особистості, формуванню навичок добирати аргументи для підтвердження правильності міркувань, суджень під час розгляду дискусійних питань будь-якого навчального предмета/дисципліни.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Функціювання в науковому обігу термінного поняття «лінгводидактична стратегія» зумовлює необхідність конкретизації його змісту, складників, функцій, типів, а відтак потребує наукового аналізу, обґрунтування й екстраполювання в освітній процес закладів вищої освіти в нових соціокультурних умовах.

Мета статті – обґрунтувати лінгводидактичні стратегії формування математичної компетентності суб'єктів освітнього процесу під час засвоєння особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лінгводидактика XXI століття стала сегментом педагогічної науки, що інтенсивно розвивається, реагуючи на об'єктивні запити різногалузевих дослідників, які студіюють проблеми інтегративного характеру. Сучасний полікультурний соціум, сповнений викликів і непрогнозованих змін, по-особливому актуалізує проблему розроблення ефективних дидактичних стратегій у формуванні комунікативної компетентності різногалузевих фахівців, здатних до міжособистісної взаємодії, співпраці на засадах рівноправного партнерства в нестандартних умовах сьогодення, якісного виконання професійних завдань, навчання впродовж життя.

Термінне поняття «дидактична стратегія» у педагогічній науці характеризують як організацію освітнього процесу із передбачуваними дидактичними засобами навчання: принципами, підходами, формами, методами, прийомами, засобами, технологіями, підпорядкованих меті та визначеним завданням. У закладі вищої освіти дидактична стратегія слугує орієнтиром, необхідним викладачеві для розроблення робочої програми відповідної навчальної дисципліни, плану проведення занять, а також

програмування навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти [4; 8; 10]. Уперше в науковий обіг поняття «лінгводидактична стратегія» ввела О.Любашенко в такому формулюванні: «лінгводидактична стратегія» – це проєкт освітнього процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів, який здійснюється як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців [10 С. 123].

Дослідниця виокремлює й обґрунтовує типи лінгводидактичних стратегій:1) стратегії рецептивного мовленнєвого спілкування; 2) дидактичне слухання (аудіювання); 3) стратегії читання в навчанні української мови; 4) лінгводидактичні стратегії продукування тексту; 5) навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення; 6) навчання контактно-комунікативної мовленнєвої взаємодії у формі монологічних та діалогічних текстів; 7) опанування стильовими та жанровими видами продуктивного мовлення; 8) стратегії перетворення тексту. Дидактичне функціювання кожного типу стратегій О.Любашенко розглядає як єдність таких обов'язкових взаємозумовлених складників, що корелюють з логікою навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти: вид мовленнєвої діяльності як дидактична мета (усне та писемне мовлення, перетворення висловлень і текстів, рецептивне чи продуктивне мовлення) [там само, С. 124-125]. Водночас зауважимо, що обґрунтовані й експериментально апробовані дослідницею типи лінгводидактичних стратегій розроблено для навчання української мови здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей.

Окреслений аспект досліджуваної проблеми (засвоєння особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови в процесі навчання фонетики сучасної української літературної мови студентів-філологів) зумовлює урахування у виборі типу лінгводидактичної стратегії змісту дисципліни, мети й завдань курсу, а також очікуваних результатів, передбачених навчальною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тому як методично доцільні у контексті нашої студії розглядаємо такі типи лінгводидактичних стратегій, як продукування тексту; навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення, які водночас уможливлюють формування в студентів української філології математичної компетентності, універсальний характер якої дає змогу опрацювувати теоретичний матеріал про будову мовленнєвого апарату, природу й функції приголосних звуків, акустичні, анатомо-фізіологічні особливості їх творення, правильну вимову приголосних звуків та їх сполучень у мовному потоці через уведення теоретичних відомостей у

вправи і завдання, зорієнтовані на обговорення дискусійних питань, обґрунтування фонетичних процесів, формулювання гіпотез, аргументованих доводів, визначення методів перевірки достовірності сформульованих гіпотез, розроблення мнемонічних прийомів тощо [1; 2; 3; 5;].

Прокоментуємо означені типи лінгводидактичних стратегій – продукування тексту; навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення – під час засвоєння особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови.

Визначальними характеристиками першого типу лінгводидактичної стратегії – продукування тексту – є динамічність, гнучкість, варіативність, оскільки класифікаційна характеристика приголосних звуків української мови зумовлює усвідомлене засвоєння диференційних ознак кожного приголосного звука, опрацювання тексту навчальної інформації про природу приголосних звуків, а також самостійне створення текстів-моделей, текстів-коментарів з використанням мнемонічних прийомів, схем, алгоритмів, гіпотез. За лінгводидактичною стратегією першого типу студенти оволодівають вмінням, по-перше, переказувати науковий текст, ілюструючи теоретичні положення власними прикладами; по-друге, створювати тексти-коментарі, тексти-інструкції; по-третє, виконувати фонетичні вправи і завдання за зразком.

Подаємо орієнтовні етапи практичної реалізації лінгводидактичної стратегії продукування тексту на заняттях вивчення особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови.

Етап І. 1. Прочитайте текст про фонетичну природу сонорних приголосних української мови, а також методичні рекомендації студентам-першокурсникам для осмисленого запам'ятовування сонорних приголосних звуків з опорою на мнемонічні прийоми («словесні ключі»), які необхідно тримати в пам'яті під час фонетичного аналізу, проведення мовних експериментів, коментування фонетичних процесів.

Сонорні приголосні звуки української мови

Сонорними, або **сонантами** (лат. sonōre – звучно, голосно), в українському мовознавстві називають приголосні, що творяться за допомогою голосу й шуму з домінуванням голосу. Під час артикулювання сонорних звуків у ротовій порожнині утворюється досить широка щілина, крізь яку проходить повітряний струмінь, не створюючи шуму, притаманного шумним приголосним. В українській мові 9 сонорних приголосних: [м], [н], [н'], [в], [л], [л'], [р], [р'], [й].

Методичні настанови. Варіант 1. Для стійкого запам'ятовування сонорних приголосних звуків доцільно використовувати мнемонічні прийоми («словесні ключі», схеми, символи тощо). Апробований в освітній

практиці словесний ключ **«Ми Не ВаЛеРіЙ»** сприяє успішному запам'ятовуванню сонорних звуків.

Етап ІІ. 1. Після опрацювання методичних настанов про стійке запам'ятовування сонорних приголосних звуків студентам пропонуємо доповнити методичні настанови власними коментарями про способи утримання в пам'яті й відтворення 9 сонорних приголосних звуків української мови.

2. Обґрунтувати доцільність внесених доповнень до змісту методичних настанов. 3. Зіставити самостійно доповнений текст методичних настанов зі змістом нового варіанту.

Методичні настанови. Новий зміст варіанту 2. Для стійкого запам'ятовування сонорних приголосних звуків доцільно використовувати мнемонічні прийоми («словесні ключі», схеми, символи тощо). Апробований в освітній практиці словесний ключ **«Ми Не ВаЛеРіЙ»** сприяє успішному запам'ятовуванню сонорних звуків. Словесний ключ **«Ми Не ВаЛеРіЙ»** не містить звуків на позначення м'яких сонорних приголосних [н'], [л'], [р'], тому під час вимови сонорних приголосних звуків з опорою на словесний ключ необхідно враховувати потребу відтворення корелятивних пар за твердістю / м'якістю. З-поміж шести твердих приголосних словесного ключа два приголосні звуки – постійно тверді: [м], [в], які не мають корелятивних пар за твердістю / м'якістю; звук [й] – постійно м'який, теж не має корелятивної пари за твердістю / м'якістю; лише три приголосні звуки [н], [л] [р] мають корелятивні пари за твердістю / м'якістю: [н] - [н']; [л] - [л']; [р] - [р']. Відтак повний перелік 9 приголосних сонорних звуків з опорою на словесний ключ необхідно вимовляти в такій послідовності: [м], [н] - [н'], [в], [л] - [л'], [р] - [р'], [й].

Етап ІІІ. 1. Прочитайте текст про фонетичну природу шумних (дзвінких і глухих) приголосних звуків української мови, а також методичні рекомендації студентам-першокурсникам для осмисленого запам'ятовування шумних приголосних звуків з опорою на мнемонічні прийоми («словесні ключі»), які необхідно тримати в пам'яті під час фонетичного аналізу, проведення мовних експериментів, коментування фонетичних процесів.

Шумні приголосні звуки української мови

До **шумних приголосних звуків** української мови в мовознавстві віднесено приголосні, утворені з голосового тону (або голосу) й шуму з домінуванням шуму або тільки шуму. **Шумні приголосні звуки** розподілено на **дзвінкі й глухі**. Дзвінких приголосних в українській мові – 11 звуків: [дз], [дз'], [г], [дж], [г], [з], [з'], [д], [д'], [б], [ж]. Глухих приголосних в українській мові – 12 звуків:[ч], [к], [п], [ш], [ц], [ц'], [ф], [с], [с'], [т], [т'], [х].

Дзвінкі приголосні звуки утворюються з голосу і шуму з переважанням шуму. Під час творення дзвінких приголосних звуків повітряний струмінь утворює голосовий тон або шум, натрапляючи в ротовій порожнині чи глотці на зімкнення або широку щілину.

Глухі приголосні звуки утворюються тільки за допомогою шуму. Під час творення глухих приголосних звуків повітря натрапляє в ротовій порожнині на вузьку щілину чи повне зімкнення, де утворюються специфічні для кожного приголосного шуми.

Методичні настанови. Для стійкого запам'ятовування шумних приголосних звуків доцільно також використовувати мнемонічні прийоми («словесні ключі»), зокрема, для дзвінких звуків словесний ключ: «ДЗиҐа: «ДЖ!» – ГаЗДа: «БіЖи!»; для глухих звуків словесний ключ – «ЧуК ПиШе Ці ФоКуСи ТиХо». Зауважимо, що під час вимови дзвінких і глухих приголосних звуків з опорою на словесні ключі необхідно також ураховувати корелятивні пари за твердістю / м'якістю.

На четвертому етапі реалізації лінгводидактичної стратегії продукування тексту передбачено виконання вправ і завдань.

Другий тип лінгводидактичної стратегії – **навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення –** доцільно зреалізовувати під час опрацювання особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови за місцем творення, оскільки репродуктивний сегмент другого типу лінгводидактичної стратегії передбачає відтворення й аналіз тексту в навчальній аудиторії, інтерпретаційний же сегмент зорієнтований на творче трансформування, модифікацію, доповнення тексту, що продукується в комунікативній ситуації [10]. Крім того, другий тип лінгводидактичної стратегії сприяє формуванню математичної компетентності через виконання системи завдань і вправ, які містять дискусійні питання, тлумачення змістових характеристик лінгвістичних термінів під час проведення мовних експериментів, спостережень, продукування логічних міркувань, суджень, відпрацювання індивідуальних комунікативних стратегій.

Досвід підтверджує ефективність опрацювання особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови за місцем і способом творення приголосних звуків проблемно-пошуковим шляхом з використанням узагальнювальних таблиць, схем, словесних ключів, а також через спостереження за роботою власних мовних органів та акустичними особливостями звуків, вимовою їх у різних фонетичних умовах, що дає можливість студентам здійснювати самоперевірку, дискутувати, аналізувати, узагальнювати, формулювати висновки. Прикладний аспект формування математичної компетентності в студентів з використанням

другого типу лінгводидактичної стратегії доцільно зреалізовувати також поетапно.

Етап І. Проведіть спостереження. Вимовте приголосні звуки за місцем творення у такій послідовності:

1. **Губні:** [б], [п], [в], [м], [ф] – звертайте увагу на положення губ. Під час вимови яких губних приголосних між нижньою і верхньою губами утворюється невелика щілина?

2. **Язикові (передньоязикові): 2.1)** передньоязикові (верхньозубні, апікальні: [д], [д'], [т], [т'], [л], [л'], [н], [н'], [р], [р'] – поспостерігайте за рухом спинки та кінчика язика під час вимови передньоязикових верхньозубних. Чи торкається кінчик язика альвеол верхніх зубів? 2.2) передньоязикові (нижньозубні, дорсальні: [з], [з'], [с], [с'], [ц], [ц'], [дз], [дз'] – поспостерігайте за рухом спинки та кінчика язика під час вимови передньоязикових нижньозубних. Чи торкається кінчик язика альвеол нижніх зубів? 2.3) передньоязикові (ясенні, какумінальні: [ж], [ч], [ш], [дж] – поспостерігайте за рухом спинки та кінчика язика під час вимови передньоязикових ясенних. Чи піднімається спинка язика по вертикалі до твердого піднебіння (ясен)? Стежте, щоб кінчик язика не торкався альвеол зубів.

3. **Язикові (середньоязиковий** [й] – поспостерігайте за рухом спинки язика під час вимови середньоязикового приголосного. Чи піднімається середня частина язикової спинки язика до твердого піднебіння боковими краями найвище, утворюючи посередині твердого піднебіння досить вузьку щілину, крізь яку проходить звучний струмінь повітря з незначним шумом?

4. **Язикові (задньоязикові:** [ґ], [к], [х] – поспостерігайте за рухом язика по горизонталі до задньої частини в ротовій порожнині, де відбувається зімкнення й прорив між коренем язика і м'яким піднебінням, коли вимовляємо звуки [ґ] і [к]. Під час вимови [ґ] наявний гучний шум і понижений голос; під час вимови [к] наявний лише шум. Поспостерігайте за задньою частиною спинки язика під час вимови приголосного звука [х], яка зближується з заднім краєм твердого піднебіння і суміжною з ним частиною м'якого піднебіння, внаслідок чого утворюється щілина, крізь яку проходить струмінь видихуваного повітря, утворюючи характерний шум.

5. **Глотковий [г]** – простежте за рухом кореня язика, який відтягується назад і зближується з задньою стінкою глотки, між задньою частиною спинки язика і м'яким піднебінням, яке закриває вхід у носову порожнину, утворюється щілина, крізь яку проходить струмінь повітря, утворюючи характерний шум.

Етап ІІ. 1. Проведіть спостереження. Вимовте звуки у такій послідовності: [п], [з], [ч], [д], [г], [т], [ц] – звертайте увагу, де знаходиться

фокус творення кожного звука: біля альвеол верхніх чи нижніх губів? біля альвеол верхніх зубів чи біля альвеол нижніх зубів? біля твердого піднебіння, до якого наближається спинка язика, утворюючи великий чи малий отвір? Доведіть, що при ізольованій вимові чітко простежуються усі три фази артикуляції кожного звука.

2. Заповніть кожен рядок поданої нижче класифікаційної таблиці відповідними приголосними звуками за способом творення. Вимовте звуки за визначеними диференційними ознаками й обґрунтуйте правильність виконання завдання. 3. Самостійно складіть словесні ключі для запам'ятовування приголосних звуків за способом творення струменя видихуваного повітря. 4. Підрахуйте, скільки всього приголосних звуків подано в таблиці 1?

Таблиця 1

Класифікаційна таблиця приголосних звуків за способом творення

Групи приголосних за диференційними ознаками		Приголосні звуки
Зімкнені (проривні)	Носові	[ ], [ ], [ ].
	чисті (неносові)	[ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ].
Зімкнено-щілинні (африкати)		[ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ].
Щілинні (фрикативні)		[ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ], [ ].
Дрижачі		[ ] [ ].

5. «Подискутуйте» з приголосними звуками. Виконайте місію опонента. «Дайте відповідь приголосним» у писемній формі: за яких фонетичних умов відбуваються явища акомодації, асиміляції і чому?

6. І. Перепишіть вислови. Класифікуйте приголосні звуки за способом творення: а) зімкнено-проривні; б) африкати; в) щілинні; г) дрижачі. Виділені слова запишіть фонетичною транскрипцією.

1. Не досить оволодіти премудрістю, потрібно також уміти **послуговуватися** нею (Цицерон). 2. Обережність у словах **вища** за красномовність (Ф.Бекон). 3. **Не поспішай** говорити, поспішай слухати. 4. Криком дуба не **зрубаєш**. 5. **Знання збираються** по краплині, як вода в долині (Нар. творчість).

ІІ. Зазначте, яких приголосних звуків за способом творення немає у крилатих висловах і яких найбільше?

7. Вимовте подані звуки, затуливши ніс пальцями. Поясніть, які звуки можна вимовити в такий спосіб? Класифікуйте звуки на носові і чисті (неносові): [г], [к], [х], [б], [п], [м], [н], [н'].

8. І. Вимовте протяжно подані звуки: [ж],[л], [в], [ш], [ф], [г], [с], [к], [ґ], [п].

ІІ. Чому звуки [к], [ґ], [п] не можна вимовити протяжно? Скільки в українській мові зімкнено-проривних звуків? Вимовте їх.

Етап IV. 1. Проведіть експеримент. Вимовте пошепки кілька разів приголосні в такому порядку: [г] – [х]; [п] – [б]; [ш] – [ж]; [с] – [з]; [т] – [д]. Потім вимовте склади: ка-ґа; па-ба; ша-жа; са-за; та-да. Стежте за ступенем напруження мовних органів під час вимови глухих і дзвінких приголосних. 2. Які звуки, на вашу думку, напружені, а які не напружені? 3. Перевірте правильність власних міркувань, опрацювавши теоретичний матеріал.

Напружені й ненапружені приголосні

Дзвінкі і глухі приголосні розрізняються артикуляційно – ступенем напруження мовних органів: губ, язика, глотки, гортані, стінок ротової порожнини. Вважають, що глухі – **напружені звуки**, дзвінкі – **ненапружені.** Ця різниця особливо помітна в шепітному мовленні, без голосу, коли, наприклад, [б] і [п] або [д] і [т] розрізняються саме завдяки неоднаковій напруженості [7].

6. Назвіть приголосний звук за його основними класифікаційними ознаками.

1. Сонорний, губний, зімкнено-проривний, твердий.
2. Дзвінкий (ненапружений), передньоязиковий верхньозубний (апікальний), зімкнено-проривний, твердий.
3. Глухий (напружений), передньоязиковий ясенний (какумінальний), зімкнено-щілинний, шиплячий, твердий.
4. Сонорний, серединний, фрикативний, передньоязиковий верхньозубний (апікальний), твердий.
5. Глухий (напружений), лабіо-дентальний, фрикативний, твердий.
6. Сонорний, зімкнено-проривний, передньоязиковий верхньозубний (апікальний), назальний, палаталізований [7].

7. Порівняйте подані пари приголосних звуків. Чим в артикуляційному і акустичному відношеннях вони відмінні і в чому спільні?

[д'] – [т'], [ц] – [ч], [ґ] – [к], [з] – [ж], [с] – [ш], [в] – [ф], [м] – [н], [ц] – [дз].

6. Назвіть:

а) два звуки губні, губно-губні, чисті, зімкнено-проривні, тверді, але один – дзвінкий, а другий – глухий;

б) два звуки передньоязикові, зімкнено-проривні, чисті, тверді, але один – дзвінкий, а другий – глухий;

в) два звуки сонорні, зімкнено-прохідні, тверді, носові, але один – губний, а другий – передньоязиковий;

г) три звуки зімкнено-проривні, неносові, дзвінкі, тверді, але один – губний, другий – передньоязиковий, а третій – задньоязиковий;

д) три звуки зімкнено-проривні, неносові, глухі, тверді, але один – губний, другий – передньоязиковий, а третій – задньоязиковий;

з) два звуки шиплячі, передньоязикові ясенні (какумінальні), тверді, але один – дзвінкий, а другий – глухий;

ж) два звуки задньоязикові тверді, глухі, але один – зімкнено-проривний, а другий – щілинний.

Система навчально-тренувальних вправ і завдань, розроблена в контексті математичної компетентності за двома типами лінгводидактичних стратегій (продукування тексту; навчання репродуктивного та інтерпретаційного текстотворення) підтвердила продуктивність в освітньому процесі студентів-першокурсників, сприяла оптимальному зануренню їх у фонетичну теорію, насичену описом особливостей творення й вимови приголосних звуків української мови, формуванню мовного чуття й спостережливості, фахової компетентності загалом.

Висновки. Запропоновані типи лінгводидактичних стратегій формування математичної компетентності здобувачів вищої освіти корелюють із логікою навчально-пізнавальної діяльності їх, мають широкий діапазон задіяння методичного інструментарію для осмисленого опрацювання і належного засвоєння особливостей способів творення й вимови приголосних звуків української мови, розвивають спостережливість у процесі аналізу фонетичних явищ, відповідних модифікацій приголосних звуків під час сполучуваності та вимови їх, орфоепічну культуру загалом.

Література

1. Авраменко К. Б., Михайличенко Н. М. Формування математичної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Молодий вчений. 2017. № 9(49). С. 293–296. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/66.pdf

2. Артеменко Л. І. «Математична компетентність» у контексті навчання української мови. Нова українська школа й підготовка вчителя до забезпечення базової середньої освіти : зб. матеріалів І Всеукр. наук.-практ. конф., м. Глухів, 2021 р. / МОН України; Департамент освіти і науки Сумської ОДА; Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2021. Ч. І. С. 155–161. URL: http://gnpu.edu.ua/

3. Дегтяренко Л. І. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія мат. освіти. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/ 08_02dlifmk.pdf

4. Денищич Т.А. Лінгводидактичні стратегії як основний засіб навчання діалогічного мовлення студентів. Матеріалами Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читань. Том IV (12), 2014 С. 63-68 // chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/issue/view/15

5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 31.01.2021).

6. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. № 2. С 165-174.

7. Караман С.О., Караман О.В., Бакум З.П. Сучасна українська літературна мова: Підручник. Частина І. Фонетика. Фонологія. Графіка/За ред. С.О.Карамана. – 2-ге вид., перероб. І допов. КМПУ імені Б.Д.Грінченка. 2009. 188 С.

8. Караман С.О., Караман О.В. Лінгводидактичні стратегії у професійній мовно-мовленєвій підготовці вчителя-словесника /С.О.Караман, О.В.Караман// Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О.М., Випуск 12. – 2012 – с.42-47

9. Кузнецова Г.П., Караман С.О., Караман О.В. Оновлення змісту методичної системи навчання фонетики майбутніх учителів української словесності в контексті здобутків мовознавства. «Вісник науки та освіти» (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). Випуск № 6 (6). Київ, 2022. С. 135-160. 264 С. URL:htth://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/3300/331

10. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії: проєктування процесу навчання української мови у вищій школі: Монографія/за ред. С.О.Карамана. Ніжин: ТОВ Видавництво Аспект-Поліграф, 2007. 296 С.

11. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. /О.М.Горошкіна, С.О.Караман, З.П.Бакум, О.В.Караман, О.А.Копусь; за ред. О.М.Горошкіної та С.О.Карамана. Київ: «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.

References:

1. Avramenko K. B., Mykhailychenko N. M. Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Formation of mathematical competence in the vocational training of future primary school teachers]. Molodyi vchenyi. 2017. № 9(49). S. 293–296. URL: http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9/66.pdf

2. Artemenko L. I. “Matematychna kompetentnist” u konteksti navchannia ukrainskoi movy ["Mathematical competence" in the context of teaching the Ukrainian language]. Nova ukrainska shkola y pidhotovka vchytelia do zabezpechennia bazovoi serednoi osvity: zb. materialiv I Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Hlukhiv, 2021 r. / MON Ukrainy; Departament osvity i nauky Sumskoi ODA; Hlukhivskyi NPU im. O. Dovzhenka. Hlukhiv, 2021. Ch. I. S. 155–161. URL: http://gnpu.edu.ua/

3. Dehtiarenko L. I. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei vypusknyka shkoly yak misiia matematychnoi osvity [Formation of mathematical competencies of a school graduate as a mission of mathematical education]. URL: http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2008/08_02dlifmk.pdf

4. Denyshchych T.A. Linhvodydaktychni stratehii yak osnovnyi zasib navchannia dialohichnoho movlennia studentiv [Linguodidactic strategies as the key means of teaching dialogical speech to students]. Materialy Mizhnarodnykh Chelpanivskykh psykholoho-pedahohichnykh chytan. Tom IV (12), 2014 C. 63-68// chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/issue/view/15

5. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [State standard of basic and complete secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011

№ 1392]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text (Referred to: 31.01.2021).

6. Zinenko I. M. Vyznachennia struktury matematychnoi kompetentnosti uchniv starshoho shkilnoho viku [Determination of the structure of mathematical competence of high school students]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : nauk. zhurn. Sumy : SumDPUim. A. S. Makarenka, 2009. № 2. S 165-174.

7. Karaman S.O., Karaman O.V., Bakum Z.P. Suchasna ukrainska literaturna mova: Pidruchnyk. Chastyna I. Fonetyka. Fonolohiia. Hrafika [Modern Ukrainian literary language: Textbook. Part I. Phonetics. Phonology. Graphics]. Za red. S.O. Karamana. – 2-he vyd., pererob. I dopov. KMPU imeni B.D. Hrinchenka. 2009. 188 s.

8. Karaman S.O., Karaman O.V. Linhvodydaktychni stratehii u profesiinii movno-movlenievii pidhotovtsi vchytelia-slovesnyka [Linguodidactic Strategies in Professional Speech and Language Training of a Language Teacher]. S.O.Karaman, O.V.Karaman// Teoretychna i dydaktychna filolohiia: Zbirnyk naukovykh prats. – Pereiaslav-Khmelnytskyi, FOP Lukashevych O.M., Vypusk 12. – 2012 – s.42-47.

9. Kuznetsova H.P., Karaman S.O., Karaman O.V. Onovlennia zmistu metodychnoi systemy navchannia fonetyky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi slovesnosti v konteksti zdobutkiv movoznavstva [Updating the content of the methodological system for teaching the phonetics to future teachers of Ukrainian literature in the context of the achievements in linguistics]. «Visnyk nauky ta osvity» (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»). Vypusk № 6 (6). Kyiv, 2022. S. 135-160. 264 s. URL:htth://perspectives. pp.ua/index.php/vno/article/view/3300/331

10. Liubashenko O.V. Linhvodydaktychni stratehii: proiektuvannia protsesu navchannia ukrainskoi movy u vyshchii shkoli: Monohrafiia [Linguodidactic strategies: designing the process of teaching the Ukrainian language in higher education: Monograph]. Za red. S.O.Karamana. Nizhyn: TOV Vydavnytstvo Aspekt-Polihraf, 2007. 296 s.

11. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli: navch. posib. [Practice on methods of teaching linguistic disciplines in higher education: textbook]. O.M.Horoshkina, S.O.Karaman, Z.P.Bakum, O.V.Karaman, O.A.Kopus; za red. O.M.Horoshkinoi ta S.O.Karamana. Kyiv: “AKME HRUP”, 2015. 250 s.

УДК 792.8:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1730-1743

Клявін Дмитро Робертович доцент кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0005-9005-1067

Прянічніков Володимир Вікторович старший викладач кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-4735-7780

Прянічнікова Людмила Юріївна викладач кафедри хореографічних та мистецьких дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «Київська муніципальна академія танцю імені Сержа Лифаря», м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-5858-3985

ПОСТАНОВОЧНА ПРАКТИКА ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ХОРЕОГРАФА

Анотація. Формування творчої особистості хореографа неможливе без практичного оволодіння основами постановочної діяльності, яка є синтезом художньої інтерпретації, композиційного бачення, сценічної культури та педагогічної рефлексії. У статті було обґрунтовано значення постановочної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх хореографів як ефективного засобу формування та розвитку їхнього творчого мислення і креативності. З'ясовано, що зміст хореографічної освіти охоплює систему спеціальних знань, сукупність загальних методів і прийомів танцювальної діяльності, досвід особистісної творчої діяльності та сформоване емоційно-естетичне ставлення до дійсності відповідно до ціннісних орієнтирів сучасного суспільства. У широкому розумінні професійна підготовка хореографа є цілісною системою, яка поєднує зміст, методи та форми навчально-творчої діяльності. У процесі цієї підготовки важливим є створення умов, які стимулюють розвиток творчого та критичного мислення майбутніх фахівців. Розглянуто основні етапи формування творчого мислення та визначено їх характерні особливості. Зауважено, що розвиток творчої особистості здобувачів хореографічних спеціальностей відбувається через створення спеціально організованих

творчих ситуацій, які стимулюють появу нових художніх ідей і продуктів у процесі виконавської та постановчої діяльності. У процесі постановочної діяльності майбутній хореограф розвиває особливий тип художньо-творчого мислення – образно-рухове, що поєднує емоційність, інтелект і пластичну виразність. Проаналізовано ключові етапи постановочного процесу, який починається з генерування ідеї і концепції танцю та завершується репетиційною роботою. Наголошено на тому, що ефективність постановочної практики значною мірою залежить від застосування сучасних методів навчання майбутніх фахівців у сфері хореографічного мистецтва. Наведено приклади таких методів, зокрема метод візуалізації асоціативних вражень, метод використання інсталяцій, метод композиційно-виконавського експериментування та метод експресивно-пластичного втілення.

Усі зазначені методи є взаємопов'язаними й однаково важливими для формування професійної компетентності майбутнього хореографа.

Загалом, у процесі роботи над власною постановкою здобувач не лише поглиблює знання з композиції, музичного аналізу та сценічної виразності, але й опановує вміння створювати цілісний художній образ, координувати діяльність виконавців, ефективно керувати власними творчими ресурсами.

Таким чином, постановочна практика виступає ключовою платформою для інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, забезпечуючи розвиток творчого потенціалу, художнього мислення та професійної самореалізації майбутніх хореографів.

Ключові слова: хореографічна освіта, практична підготовка, креативність, імпровізаційна діяльність.

Kliavin Dmytro Robertovych Associate Professor at the Department of Choreographic and Art Disciplines, College of Choreography Art "Serge Lyfar Kyiv Municipal Academy of Dance", Kyiv, https://orcid.org/0009-0005-9005-1067

Prianichnikov Volodymyr Viktorovych Senior Lecturer at the Department of Choreographic and Art Disciplines, College of Choreography Art "Serge Lyfar Kyiv Municipal Academy of Dance", Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-4735-7780

Prianichnikova Liudmyla Yuriivna Lecturer at the Department of Choreographic and Art Disciplines, College of Choreography Art "Serge Lyfar Kyiv Municipal Academy of Dance", Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-5858-3985

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

STAGE PRACTICE AS A PLATFORM FOR DEVELOPING A CHOREOGRAPHER'S CREATIVE THINKING

Abstract. The formation of a choreographer's creative personality is impossible without practical mastery of the basics of staging, which is a synthesis of artistic interpretation, compositional vision, stage culture and pedagogical reflection. The article substantiates the importance of staging in the process of professional training of future choreographers as an effective means of forming and developing their creative thinking and creativity. It is found that the content of choreographic education includes a system of special knowledge, a set of general methods and techniques of dance activity, experience of personal creative activity and a formed emotional and aesthetic attitude to reality in accordance with the value orientations of modern society. In a broad sense, the professional training of a choreographer is a holistic system that combines the content, methods and forms of educational and creative activity. In the process of this training, it is important to create conditions that stimulate the development of creative and critical thinking of future specialists.

The main stages of the formation of creative thinking are considered and their characteristic features are identified. It is noted that the development of the creative personality of applicants for choreographic specialties occurs through the creation of specially organized creative situations that stimulate the emergence of new artistic ideas and products in the process of performing and directing activities. In the process of directing activities, the future choreographer develops a special type of artistic and creative thinking - figurative-motor, which combines emotionality, intelligence and plastic expressiveness. The key stages of the production process, which begins with the generation of the idea and concept of dance and ends with rehearsal work, are analyzed.

It is emphasized that the effectiveness of production practice largely depends on the application of modern methods of training future specialists in the field of choreographic art. Examples of such methods are given, in particular, the method of visualization of associative impressions, the method of using installations, the method of compositional and performing experimentation, the method of expressive and plastic embodiment.

All of the above methods are interrelated and equally important for the formation of the professional competence of the future choreographer. In general, in the process of working on their own production, the applicant not only deepens their knowledge of composition, musical analysis, and stage expressiveness, but also acquires the ability to create a holistic artistic image, coordinate the activities of performers, and effectively manage their own creative resources. Thus, production practice serves as a key platform for integrating theoretical knowledge

and practical skills, ensuring the development of creative potential, artistic thinking, and professional self-realization of future choreographers.

Key words: choreographic education, practical training, creativity, improvisational activities.

Постановка проблеми. Хореографічне мистецтво є одним із найпоширеніших і найвпливовіших засобів самовираження талановитих та креативних особистостей. Саме через танець здійснюється естетичне виховання, що має потужний вплив на формування гармонійно розвиненої особистості. У цьому контексті особливого значення набуває підготовка майбутніх хореографів, адже саме від рівня їхньої творчої індивідуальності, креативного мислення та здатності до художнього узагальнення залежить якість сценічного твору. Практична складова професійної підготовки хореографів є ключовим компонентом формування їхньої майстерності, творчої самостійності та професійної ідентичності. Саме в результаті практичної діяльності, зокрема участь у постановочних процесах, імпровізаційних завданнях і сценічних виступах, здобувачі освіти набувають досвіду художньої інтерпретації та уміння поєднувати технічні навички з емоційно-образним наповненням танцю. Відповідно, дослідження особливостей практичної підготовки є актуальним, оскільки це допоможе глибше зрозуміти механізми розвитку креативності майбутніх фахівців, здатності до художнього осмислення музичного та сценічного матеріалу, а також формування авторського бачення у створенні хореографічних композицій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загальні питання підготовки майбутніх хореографів висвітлювали у своїх працях такі науковці, як О. Козачук, Л. Косаковська [1], Н. Добролюбова [2], які досліджували особливості формування професійної майстерності, розвиток творчого мислення, педагогічні умови становлення особистості хореографа та інтеграцію мистецьких дисциплін у навчальний процес. Особливу увагу науковці приділяють питанню розвитку в майбутніх хореографів творчого мислення, оскільки саме ця навичка є основою їхньої професійної діяльності, визначає здатність до самовираження, інтерпретації художніх образів і створення оригінальних хореографічних постановок. Як зазначає І. Герц, творчість є складним і продуктивним процесом перетворення дійсності, в ході якого виникає щось принципово нове, унікальне та неповторне. Вона ґрунтується на здатності мислити оригінально, виходити за межі звичного досвіду та постійно долати стереотипи в сприйнятті і діяльності [3]. У цьому напрямку варто виокремити роботи таких науковців, як С. Твердохліба [4], який зосередив основну увагу на різних підходах до розвитку аналітично-творчого мислення, О. Гриценко, яка проаналізувала

значення креативного мислення здобувачів хореографічної освіти [5], та К. Короткевич, яка присвятила свою статтю ефективним методикам розвитку творчого потенціалу [6].

Значну увагу до цієї проблематики приділили і зарубіжні науковці, зокрема Кс. Доу, Х. Лі та Л. Джі [7], які дослідили зв'язок між здатністю хореографа до творчого мислення та якістю постановки танцю, та В. Річард, Д. Олдер і Дж. Керні [8], які проаналізували основні елементи, що теоретично пов'язані з посиленням творчого потенціалу особистості хореографа. Одним із таких елементів автори вважають залучення хореографа до активної постановочної діяльності, під час якої розкривається його здатність до самостійного прийняття художніх рішень, експериментування з рухом, простором і музикою. Деякі аспекти такої діяльності в процесі підготовки майбутніх хореографів були розкриті в працях В. Волчукової, О. Єфімової, О. Тіщенко [9], І. Гутник [10]. Проте, попри наявні наукові напрацювання, питання постановочної практики як платформи для розвитку творчого мислення хореографа залишається недостатньо вивченим.

Метою статті є обґрунтування значення постановочної діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх хореографів як ефективного засобу формування та розвитку їхнього творчого мислення і креативності.

Виклад основного матеріалу. Підготовку майбутніх хореографів можна розглядати як багатокомпонентний процес, що включає професійний, естетичний, творчий і педагогічний складники. Зміст хореографічного навчання та виховання охоплює низку певних складників (рис. 1).

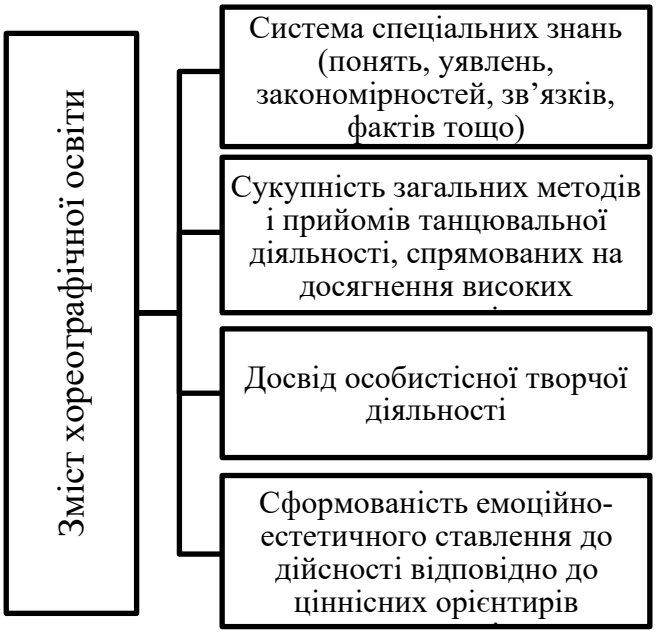


Рис. 1. Основні складові змісту хореографічної освіти

Джерело: узагальнено авторами на основі [11].

Отже, професійна підготовка хореографа в широкому розумінні постає як цілісна система, що поєднує зміст, методи та форми навчально-творчої діяльності. Вона забезпечує гармонійну взаємодію фахового, естетичного, творчого та педагогічного компонентів, які взаємопов'язані і взаємозумовлюють розвиток майбутнього фахівця.

У процесі підготовки майбутніх хореографів важливо створювати умови, що стимулюють розвиток їхнього творчого та критичного мислення. Педагогічний процес має бути спрямований як на засвоєння технічних навичок, так і на формування здатності аналізувати, інтерпретувати та трансформувати художній матеріал. Розглядаючи творче мислення як одну з ключових навичок хореографів варто зазначити, що основною його рисою є розбіжність між метою, задумом, програмою та кінцевим результатом, коли виникає потреба знайти вихід шляхом створення оригінального рішення. Творче мислення формується у процесі діяльності як побічний ефект, який і становить суть творчого результату [12, с. 9].

Загалом, процес формування творчого мислення має поступовий, поетапний характер протягом усього періоду навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи формування творчого мислення у майбутніх хореографів

Етап	Характеристика
Перший етап (1 курс)	Відбувається ознайомлення здобувачів освіти з базовими знаннями, уміннями та навичками хореографічної творчості, що допомагає адаптуватися до умов професійної підготовки. Саме в цей час формуються пізнавальні мотиви та інтерес до творчої діяльності.
Другий етап (2 курс)	Має тренувально-накопичувальний характер, спрямований на вдосконалення засвоєних раніше знань і навичок, накопичення художнього досвіду. На цьому рівні у здобувачі освіти формується стійкий професійний інтерес і мотивація до занять хореографічною творчістю.
Третій етап (3 курс)	Характеризується художньо-комунікативною спрямованістю навчання, коли здобувачі освіти реалізують власні хореографічні ідеї у процесі творчої взаємодії із викладачами, виконавцями (одногрупниками) та глядачами. Цей період сприяє розвитку самостійності, підвищенню результативності творчої діяльності та формуванню потреби у творчості.
Четвертий етап (4 курс)	На цьому етапі відбувається осмислення власної творчої діяльності: майбутні хореографи набувають вмінь аналізувати результати своєї роботи, коригувати художні задуми та засоби їх реалізації, визначати перспективи професійного розвитку. Цей етап характеризується активізацією особистісних ініціатив, творчого пошуку, прагненням до самореалізації і професійного успіху.

Джерело: власна розробка авторів.

Розвиток творчої особистості здобувачів хореографічних спеціальностей відбувається шляхом створення спеціально організованих творчих ситуацій, які стимулюють появу нових художніх ідей і продуктів у процесі виконавської та постановочної діяльності, яку варто розглянути більш детально.

Постановочна практика є важливим складником практичної підготовки майбутніх хореографів, оскільки саме в її процесі відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь. У процесі постановочної діяльності майбутній хореограф розвиває особливий тип художньо-творчого мислення – образно-рухове, що поєднує емоційність, інтелект і пластичну виразність.

Створення хореографічної композиції на інтелектуальному рівні ґрунтується на поєднанні художньої виразності, емоційності та розумової активності [13, с. 120]. Запорукою успішної постановочної практики є дотримання чіткої послідовності роботи (рис. 2).

Рис. 2. Етапи постановочного процесу у хореографічній практиці
Джерело: власна розробка авторів.

Зазвичай хореографи розпочинають роботу з етапу генерування ідей, тем і концепцій танцю, отримуючи натхнення з музики, літературних творів або власного життєвого досвіду. Задум постановки може ґрунтуватися на

різних джерелах: літературних, історичних, фольклорних чи казкових сюжетах, що забезпечує глибину художнього змісту та різноманітність стилістичних рішень. На основі зібраного матеріалу здобувач освіти розробляє програму, сценарій або композиційний план, в якому визначається структура твору, драматургічна лінія, характеристика персонажів і взаємозв'язок між епізодами. Окрім цього, хореограф повинен створити єдиний художній образ, який розкриватиметься через виразність танцювальної лексики, її зв'язок зі змістом та емоційною насиченістю рухів. Здатність мислити хореографічними образами є тією рисою, що вирізняє хореографа-постановника від режисера драми чи опери. Якщо останні розпочинають роботу після детального аналізу й осмислення вистави, то хореограф створює власний авторський твір, прагнучі через засоби танцю максимально точно передати ідеї драматурга. Водночас важливо враховувати, що не кожен сюжет можливо відтворити буквально, проте хореографія має унікальну здатність розкри-вати головний конфлікт і провідну ідею твору. На цьому етапі здобувач освіти повинен визначити головних і другорядних персонажів, окреслити ключові події, дати характеристику героям та проаналізувати загальний емоційний настрій твору, здійснюючи таким чином режисерський аналіз постановки [11, с. 128].

Важливим складником хореографічної постановки є музичне оформлення: створення або підбір музики відповідно до художнього задуму, її монтаж чи оркестрування. Після узгодження музичного матеріалу розпочинається безпосередня постановча робота: прослуховування музики, створення хореографічного тексту кожного епізоду, визначення рухової лексики, побудова сценічного малюнка та просторових рішень.

Слід наголосити на тому, що головною передумовою створення виразної і цілісної хореографічної постановки є розуміння структури, ритму, темпу та характеру музичного твору. Поєднання музики та танцю в освітньому процесі розвиває у здобувачів освіти аналітичне мислення, уміння імпровізувати та пристосовуватися до різних стилів і жанрів. Окрім цього, цей комплекс сприяє успішному професійному становленню майбутніх танцівників і керівників хореографічних колективів. Таким чином, музичний компонент відіграє ключову роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців хореографічного мистецтва. Враховуючи загальнокультурну та художньо-естетичну цінність музики як важливої складової освітнього процесу, багато викладачів підкреслюють її практичну роль у метроритмічній організації хореографічної діяльності [14, с. 130]. Саме музичний супровід сприяє узгодженості танцювальних рухів, формує у здобувачів освіти відчуття ансамблю, підсилює творче натхнення та створює атмосферу синергії під час виконання.

Як свідчить аналіз освітнього процесу, постановочній діяльності хореографа передує тривалий і змістовний підготовчий етап. Після завершення теоретичного опрацювання ідеї хореограф переходить до її практичного втілення. Попри те, що кінцеве виконання реалізується танцівниками, саме постановник формує концепцію твору, вибудовує сюжетну лінію та визначає хореографічну лексику, яка стане основою сценічної дії. Процес створення хореографічного тексту є складним і багатогранним, оскільки він залежить від рівня творчого потенціалу хореографа, його професійної підготовки, інтелектуального розвитку, естетичного смаку та культурної обізнаності. Хореографічна мова, що складається з рухів, поз, міміки та жестів, набуває справжньої виразності лише тоді, коли підпорядкована певній художній ідеї і внутрішній логіці твору [15, с. 103]. Саме тому протягом всього навчального процесу здобувачі освіти опановують уміння мислити та спілкуватися мовою танцю, розвиваючи здатність до створення цілісних художніх образів через рух.

Ефективність постановочної практики значною мірою залежить від застосування сучасних методів навчання майбутніх фахівців у сфері хореографічного мистецтва. До таких методів належать:

– метод візуалізації асоціативних вражень, що сприяє формуванню у здобувачів здатності до художнього бачення й образного мислення;

– метод використання інсталяцій у процесі проєктування хореографічних постановок, який дає змогу здобувачам освіти змоделювати композицію у своїй уяві, розгортаючи хореографічну концепцію у віртуальному просторі та часі;

– метод композиційно-виконавського експериментування, базується на створенні рухового «колажу» та дозволяє хореографам експериментувати з простором, пластикою, музичним супроводом і виразними рухами для досягнення найточнішого відтворення художнього задуму;

– метод експресивно-пластичного втілення, що допомагає усвідомлено передавати емоційні стани через рух [16, с. 74].

Усі зазначені методи є взаємопов’язаними й однаково важливими для формування професійної компетентності майбутнього хореографа. Їх реалізація в навчальному процесі повинна відбуватися комплексно, з урахуванням послідовності педагогічних етапів і специфіки творчих завдань. Залежно від поставленої мети окремі методи можуть бути повторно застосовані на різних етапах підготовки, що забезпечує системність і цілісність формування творчого мислення та композиційної майстерності здобувачів освіти.

Дедалі важливіше місце в сучасній педагогічній практиці підготовки хореографів посідають імпровізаційні методики, виступаючи ефективним

засобом формування професійної компетентності майбутніх педагогів-хореографів. Виконання індивідуальних і колективних імпровізаційних завдань сприяє активному розвитку творчих навичок здобувачів освіти. Імпровізаційні методики можуть відрізнятися за своїм спрямуванням і завданнями, від вільних рухів та експресивних вправ до творчих експериментів, що поєднують різні стилі танцю [6, с. 59].

У процесі імпровізації відбувається взаємопроникне поєднання образного та абстрактного типів мислення, які динамічно впливають одне на одне. Після етапу творчої стимуляції виконавець залучає образне мислення для формування та закріплення естетичних образів, що слугують основою майбутньої хореографічної композиції. Водночас абстрактне мислення відіграє ключову роль у структуризації художніх ідей, осмисленні теми танцю та відборі змістовно значущих елементів. Завдяки цьому танцівник здатен узагальнювати власні емоційні враження, відкидаючи несуттєві деталі та зосереджуючись на виявленні сутності і головного задуму хореографічного твору [17, с. 240].

Важливим аспектом професійного становлення майбутніх хореографів у процесі фахової підготовки є проходження різних видів практик, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань і творчого досвіду. Зокрема, навчальна практика спрямована на формування базових вмінь у сфері композиції, імпровізації і роботи з музичним матеріалом. Виконавська практика, яку здобувачі проходять у професійних ансамблях або творчих колективах, надає можливість вдосконалити сценічну майстерність, відчути творчу синергію у взаємодії із балетною трупою, диригентом, оркестром і постановником. Особливе значення в структурі фахової підготовки має педагогічна практика, що здійснюється в закладах позашкільної освіти та хореографічних студіях. У її межах студенти реалізують набуті педагогічні знання, опановують методику роботи з дитячими та юнацькими хореографічними колективами, навчаються ефективно співпрацювати з концертмейстером та учасниками творчого процесу [14, с. 131]. Разом із тим, постановочна практика виступає найвищим етапом професійного зростання майбутнього хореографа, адже саме вона створює умови для розвитку творчого мислення, самовираження та формування авторського стилю. Саме у процесі постановочної діяльності здобувачі синтезують набуті знання, навички та художні інтенції, реалізуючи власні творчі ідеї у повноцінному сценічному творі.

Висновки. Отже, сучасний хореограф має володіти гнучким, парадоксальним і водночас цілісним мисленням, яке дозволяє перетворювати емоції та внутрішні стани у виразні пластичні форми. Таке мислення може бути розвинене насамперед у процесі практичної підготовки, яка забезпечує

безпосереднє застосування теоретичних знань у творчій діяльності. Саме практичні заняття, що включають імпровізаційні завдання, роботу з музичним матеріалом, створення танцювальних етюдів і мініатюр, сприяють формуванню в майбутніх хореографів здатності образно мислити образно та приймати нестандартні рішення. У процесі роботи над власною постановкою здобувач не лише поглиблює знання з композиції, музичного аналізу та сценічної виразності, але і вчиться створювати цілісний художній образ, координувати роботу виконавців, керувати індивідуальними творчими ресурсами, поєднувати ідею, музику, ритм і рух в єдину художню композицію. Відтак, постановочна практика стає простором, де формується індивідуальний стиль, розвивається креативність і збагачується професійне мислення хореографа.

Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо дослідження взаємозв'язку між постановочною практикою, імпровізаційними методиками та розвитком індивідуального стилю хореографа як сучасного митця.

Література:

1. Козачук О., Косаковська Л. Підготовка сучасного педагога-хореографа: теоретичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 3 (117). С. 227–234. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21471 (дата звернення: 08.10.2025).

2. Добролюбова Н. Професійна підготовка майбутніх педагогів-хореографів. *Молодий вчений.* 2018. № 7 (59). С. 67–70. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4202 (дата звернення: 08.10.2025).

3. Герц І. І. Формування умінь і навичок студентів-хореографів як майбутніх викладачів хореографії. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2017. № 1. С. 99–103. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2017_1_22 (дата звернення: 08.10.2025).

4. Твердохліб С. С. Розвиток аналітично-творчого мислення й творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії в процесі інтерпретаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 1 (62). С. 133–137. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/29.pdf (дата звернення: 08.10.2025).

5. Гриценко О. Е. Вплив хореографічного мистецтва на розвиток креативності здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 1 (68). С. 126–129. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.24 (дата звернення: 08.10.2025).

6. Короткевич К. Вплив імпровізаційних методик на формування професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2025. № 2 (108). С. 56–64. DOI: https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339510 (дата звернення: 08.10.2025).

7. Dou X., Li H., Jia L. The linkage cultivation of creative thinking and innovative thinking in dance choreography. *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 41. Article 100896. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100896 (дата звернення: 08.10.2025).

8. Richard V., Holder D., Cairney J. Creativity in motion: Examining the creative potential system and enriched movement activities as a way to ignite it. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690710 (дата звернення: 08.10.2025).

9. Волчукова В., Єфімова О., Тіщенко О. Практична підготовка здобувачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 024 Хореографія: специфіка в умовах воєнного стану. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2025. № 1 (82). С. 67–73. URL: http://npo.kubg.edu.ua/article/view/325671/315571 (дата звернення: 08.10.2025).

10. Гутник І. М. Педагогічні умови творчого розвитку майбутніх педагогів-хореографів. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. № 82 (IV). С. 198–209. URL: https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/138/135 (дата звернення: 08.10.2025).

11. Гутник І. М. Специфіка постановки одноактних балетів за мотивами літературних творів при вивченні дисципліни «Мистецтво балетмейстера» (спеціалізація «народна хореографія»). *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури.* 2018. № 40. С. 124–133. URL: https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/1700 (дата звернення: 08.10.2025).

12. Development of artistic and imaginative thinking of the future choreography teacher in the process of professional training / A. Novosadova et al. *Research in Dance Education*. 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2332408 (дата: 08.10.2025).

13. Пастухов О. А. Сучасний танець: теоретичні засади новітніх підходів до викладання. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2021. № 4. С. 118–122. DOI: https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2021.250271 (дата звернення: 08.10.2025).

14. Боровик Т., Федорчук В., Віновой К. Професійний розвиток майбутніх хореографів засобами музики в умовах університетської освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2025. № 1 (89). С. 126–133. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-1-17 (дата звернення: 08.10.2025).

15. Ткаченко М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх хореографів до застосування проєктних технологій у професійній діяльності. *Педагогічні науки.* 2022. № 79. С. 101–105. DOI: https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264558 (дата звернення: 08.10.2025).

16. Терезі А. А. Інноваційні форми і методи формування композиційної компетентності майбутніх викладачів хореографії на основі сучасного танцю. *Південноукраїнські мистецькі студії.* 2024. № 2. С. 71–76. DOI: https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.13 (дата звернення: 08.10.2025).

17. Михайлишен О. В., Лученко О. В., Пахольчак Є. С. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. *Наукові записки.* 2022. № 207. С. 238–242. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-238-242 (дата звернення: 08.10.2025).

References:

1. Kozachuk, O., & Kosakovska, L. (2022). Pidhotovka suchasnoho pedahoha-khoreohrafa: teoretychni aspekty [Training of a modern teacher-choreographer: theoretical aspects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3(117), 219–226. Retrieved from https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21471 [in Ukrainian].

2. Dobroliubova, N. (2018). Profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv-khoreohrafiv [Professional training of future teachers-choreographers]. *Molodyi vchenyi – Young scientist,* 7(59), 67–70. Retrieved from https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4202 [in Ukrainian].

3. Herts, I. I. (2017). Formuvannia umin i navychok studentiv-khoreohrafiv yak maibutnikh vykladachiv khoreohrafii [Formation of skills and abilities of choreographic students as future teachers of choreography]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Management of Culture and Arts,* 1, 99–103. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2017_1_22 [in Ukrainian].

4. Tverdokhlib, S. S. (2019). Rozvytok analitychno-tvorchoho myslennia y tvorchoho potentsialu maibutnikh uchyteliv khoreohrafii v protsesi interpretatsiinoi diialnosti [Development of analytical and creative thinking and creative potential of future choreography teachers in the process of interpretative activity]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools,* 1(62), 133–137. Retrieved from http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/62/part_1/29.pdf [in Ukrainian].

5. Hrytsenko, O. E. (2024). Vplyv khoreohrafichnoho mystetstva na rozvytok kreatyvnosti zdobuvachiv osvity [The influence of choreographic art on the development of creativity of students]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy,* 1(68), 126–129. Retrieved from https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.24 [in Ukrainian].

6. Korotkevych, K. (2025). Vplyv improvizatsiinykh metodyk na formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha-khoreohrafa [The influence of improvisational methods on the formation of professional competence of a future teacher-choreographer]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu – Humanization of the educational process,* 2(108), 56–64. Retrieved from https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.339510 [in Ukrainian].

7. Dou, X., Li, H., & Jia, L. (2021). The linkage cultivation of creative thinking and innovative thinking in dance choreography. *Thinking Skills and Creativity,* 41, Article 100896. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100896

8. Richard, V., Holder, D., & Cairney, J. (2021). Creativity in motion: Examining the creative potential system and enriched movement activities as a way to ignite it. *Frontiers in Psychology,* 12. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690710 [in English].

9. Volchukova, V., Yefimova, O., & Tishchenko, O. (2025). Praktychna pidhotovka zdobuvachiv mahisterskoho rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 024 Khoreohrafiia: spetsyfika v umovakh voiennoho stanu [Practical training of master's degree applicants in the specialty 024 Choreography: specifics in martial law]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka – Continuing professional education: theory and practice,* 1(82), 67–73. Retrieved from http://npo.kubg.edu.ua/article/view/325671/315571 [in Ukrainian].

10. Hutnyk, I. M. (2018). Pedahohichni umovy tvorchoho rozvytku maibutnikh pedahohiv-khoreohrafiv [Pedagogical conditions for the creative development of future choreographic teachers]. *Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru – Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space,* 82(IV), 198–209. Retrieved from https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/138/135 [in Ukrainian].

11. Hutnyk, I. M. (2018). Spetsyfika postanovky odnoaktnykh baletiv za motyvamy literaturnykh tvoriv pry vyvchenni dystsypliny “Mystetstvo baletmeistera” (spetsializatsiia “narodna khoreohrafiia”) [Specifics of staging one-act ballets based on literary works when

studying the discipline "The Art of the Ballet Master" (specialization "folk choreography")]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury – Current problems of history, theory and practice of artistic culture,* 40, 124–133. Retrieved from https://elib.nakkkim.edu.ua/handle/123456789/1700 [in Ukrainian].

12. Novosadova, A., Luchenko, O., Filimonova-Zlatohurska, Y., Pakholchak, Y., & Kulyk, D. (2024). Development of artistic and imaginative thinking of the future choreography teacher in the process of professional training. *Research in Dance Education*. Retrieved from https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2332408

13. Pastukhov, O. A. (2021). Suchasnyi tanets: teoretychni zasady novitnikh pidkhodiv do vykladannia [Modern dance: theoretical foundations of new approaches to teaching]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv – Bulletin of the National Academy of Managers of Culture and Arts,* 4, 118–122. Retrieved from https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2021.250271 [in Ukrainian].

14. Borovyk, T., Fedorchuk, V., & Vinovoi, K. (2025). Profesiinyi rozvytok maibutnikh khoreohrafiv zasobamy muzyky v umovakh universytetskoi osvity [Professional development of future choreographers through music in university education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues of the humanities,* 1(89), 126–133. Retrieved from https://doi.org/10.24919/2308-4863/89-1-17 [in Ukrainian].

15. Tkachenko, M. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh khoreohrafiv do zastosuvannia proiektnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Pedagogical conditions for forming the readiness of future choreographers to use design technologies in professional activities]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences,* 79, 101–105. Retrieved from https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264558 [in Ukrainian].

16. Terezi, A. A. (2024). Innovatsiini formy i metody formuvannia kompozytsiinoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv khoreohrafii na osnovi suchasnoho tantsiu [Innovative forms and methods of forming compositional competence of future choreography teachers based on modern dance]. *Pivdennoukrainski mystetski studii – South Ukrainian Art Studios,* 2, 71–76. Retrieved from https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-2.13 [in Ukrainian].

17. Mykhailyshen, O. V., Luchenko, O. V., & Pakholchak, Ye. S. (2022). Formuvannia tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia khoreohrafii [Formation of the creative potential of a future choreography teacher]. *Naukovi zapysky – Scientific notes,* 207, 238–242. Retrieved from https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-207-238-242 [in Ukrainian].

УДК 37.011.3:174.7-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1744-1751

Коваленко Катерина Миколаївна асистент кафедри початкової освіти навчально-наукового інституту педагогіки і психології Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, https://orcid.org/0000-0002-7061-2710.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглядається теоретичне осмислення академічної доброчесності як важливої складової педагогічної культури вчителя в умовах сучасних освітніх трансформацій України. Зважаючи на актуальні виклики, пов'язані із забезпеченням якості, відкритості та відповідності освітнього процесу європейським стандартам, наголошується на ключовій ролі високого рівня професійної культури педагогічних фахівців.

Педагогічна культура визначається як комплексне явище, що включає ціннісні орієнтації, моральну відповідальність, культуру спілкування, рефлексивність та здатність діяти відповідно до принципів правди, справедливості та поваги до особистості. У цьому контексті академічна доброчесність виступає системою морально-етичних норм і професійних стандартів, дотримання яких забезпечує об'єктивність, чесність і довіру до результатів освітньо-педагогічної діяльності.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до структури педагогічної культури, що включають когнітивний, духовно-моральний, діяльнісно-практичний та поведінковий компоненти, а також їх взаємозв'язок із формуванням академічної доброчесності. Визначено, що академічна доброчесність реалізується через відповідальне планування та проведення освітнього процесу, об'єктивне оцінювання здобувачів освіти, культуру взаємодії з колегами та здобувачами, здатність до саморефлексії та постійного професійного самовдосконалення. Наголошується на негативних наслідках порушень академічної доброчесності, які свідчать про недостатній рівень педагогічної культури, підривають професійну репутацію педагога та авторитет освітнього закладу. У статті підкреслюється, що академічна доброчесність є не лише етичним регулятором професійної поведінки, а й інтегрованим механізмом формування педагогічної ідентичності та розвитку ціннісної орієнтації здобувачів освіти. Результати дослідження можуть слугувати теоретичною основою для розробки методичних

рекомендацій і практичних підходів щодо підвищення рівня академічної доброчесності педагогів, що сприятиме формуванню цілісної педагогічної культури в умовах сучасної освіти.

Ключові слова: чесність, академічна доброчесність, педагогічна культура, вчитель, здобувачі освіти.

Kovalenko Kateryna Mykolaivna assistant of the department of primary education of the Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology State Institution «Luhansk Taras Shevchenko National University», Poltava, https://orcid.org/0000-0002-7061-2710.

ACADEMIC INTEGRITY AS A COMPONENT OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL CULTURE

Abstract. The article examines the theoretical understanding of academic integrity as an essential component of teachers' pedagogical culture in the context of contemporary educational transformations in Ukraine. Considering current challenges related to ensuring quality, transparency, and alignment of the educational process with European standards, the study emphasizes the crucial role of a high level of professional culture among educational specialists. Pedagogical culture is defined as a complex phenomenon that encompasses value orientations, moral responsibility, communication culture, reflexivity, and the ability to act according to the principles of truth, justice, and respect for the individual. In this context, academic integrity is presented as a system of moral-ethical norms and professional standards, adherence to which ensures objectivity, honesty, and trust in the outcomes of educational and pedagogical activities.

The article analyzes contemporary scientific approaches to the structure of pedagogical culture, which include cognitive, spiritual-moral, practical-activity, and behavioral components, as well as their interrelation with the formation of academic integrity. It is determined that academic integrity is realized through responsible planning and implementation of the educational process, objective assessment of learners, a culture of interaction with colleagues and students, the ability for self-reflection, and continuous professional self-improvement. The negative consequences of violations of academic integrity are highlighted, which indicate an insufficient level of pedagogical culture, undermine the professional reputation of the teacher, and diminish the authority of the educational institution. The article emphasizes that academic integrity is not only an ethical regulator of professional behavior but also an integrated mechanism for forming pedagogical identity and developing learners' value orientations. The research results can serve as a theoretical basis for developing methodological recommendations and

practical approaches to enhance the level of academic integrity among teachers, thereby contributing to the formation of a holistic pedagogical culture in contemporary education.

Keywords: honesty, academic integrity, pedagogical culture, teacher, learners.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України зазнає суттєвих змін, спрямованих на забезпечення її якості, відкритості та відповідності європейським ціннісним орієнтирам. У цих умовах ключового значення набуває формування високого рівня професійної культури педагогічних працівників, що передбачає не лише фахову компетентність, а й дотримання етичних норм, моральних принципів, гуманістичних ідеалів. Педагогічна культура вчителя постає як комплексне явище, у структурі якого важливе місце посідають ціннісні орієнтації, моральна відповідальність, культура спілкування, рефлексивність і готовність діяти відповідно до принципів правди, справедливості та поваги до особистості.

Разом із тим, у зв'язку з посиленням вимог до якості освітнього процесу особливої актуальності набуває поняття академічної доброчесності. У наукових джерелах вона розглядається як система етичних норм і правил, дотримання яких забезпечує довіру до результатів навчальної та професійної діяльності. У педагогічній практиці доброчесність часто сприймається лише як сукупність зовнішніх обмежень, які стосуються здебільшого академічних порушень, що не відображає її глибинного змісту й не розкриває значення у формуванні внутрішньої професійної позиції педагога. Насправді ж академічна доброчесність є невід'ємним морально-ціннісним компонентом педагогічної культури вчителя, що проявляється у відповідальному ставленні до освітнього процесу, дотриманні принципів чесності та об'єктивності, повазі до інтелектуальної праці учасників освітнього процесу, а також у здатності діяти відповідно до етичних норм у різних професійних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження аспектів, пов'язаних із формуванням педагогічної культури вчителя, завжди були й залишаються актуальними, оскільки педагогічна культура є основою професійного становлення, морального розвитку та успішної діяльності педагога. Проблеми формування педагогічної культури вчителя та її окремих компонентів відображені в наукових працях В. Буряка, О. Гармаш, В.Гриньової, І.Ісаєва, О. Зубарєвої, Л. Кравченко, В. Лугового, В.Писаренко, І. Писаренко, О. Рудницької, В. Ягупова та інших.

Разом із тим у контексті сучасних освітніх трансформацій дедалі більшої уваги набуває проблема формування академічної доброчесності в

освітньому середовищі. Поняття доброчесності й академічної доброчесності зацікавило багатьох дослідників: А. Артюхова, М. Дурман, А. Колеснікову, Л. Пшеничну, Л.Савенкову, Л.Семенко, О.Слободянюк, Т.Фінікову, О. Чумак та ін.

Мета статті. Попри наявність значного наукового доробку, присвяченого дослідженню сутності педагогічної культури та особливостей формування академічної доброчесності в освітньому середовищі, проблема інтеграції цих двох феноменів залишається недостатньо розробленою. У більшості наукових праць академічна доброчесність розглядається переважно як етичний аспект професійної діяльності фахівця, тоді як її функціональна роль як складової педагогічної культури висвітлена поверхово. Недостатньо вивченим залишається і взаємозв'язок між рівнем сформованості педагогічної культури вчителя та його здатністю дотримуватися принципів академічної доброчесності в професійній діяльності.

Мета статті – теоретичне осмислення академічної доброчесності як складової педагогічної культури вчителя та визначення її ролі у формуванні професійної ідентичності педагога.

Виклад основного матеріалу. Першочергово пропонуємо дослідити поняття «педагогічна культура» та її структурні компоненти.

Науковець В. Ягупов педагогічну культуру визначає, по-перше, як основу педагогічної майстерності, по-друге, як оволодіння педагогом педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості. До основних складових педагогічної культури він відносить:

– педагогічну спрямованість;
– психолого-педагогічну ерудицію;
– гармонію розвинутих інтелектуальних і моральних якостей;
– високу педагогічну майстерність і організованість;
– уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність;
– сукупність професійно важливих якостей;
– педагогічно спрямоване спілкування;
– поведінку та постійне самовдосконалення [6].

На думку Т. Сидоренко, педагогічна культура є системною характеристикою особистості та діяльності вчителя, що відбиває інтегральну єдність взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: потребнісно-мотиваційного, духовно-морального, когнітивного й діяльнісно-практичного [3, с. 8]. Потребнісно-мотиваційний компонент характеризує генетичні та соціальні передумови формування мотивів діяльності, зокрема пізнавального інтересу. Він ґрунтується на різноманітних потребах особистості –

первинних (природних) та вторинних (матеріальних і духовних). Усвідомлення та переживання цих потреб спричинює внутрішнє спонукання до дії, що забезпечує їхнє задоволення [3, с. 8].

Духовно-моральний компонент представлений особистісними якостями педагога. На основі аналізу наукових джерел та контент-аналізу суджень здобувачів освіти різних рівнів, дослідницею було запропоновано виділити базові якості, які можуть свідчити про високий рівень педагогічної культури: моральні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні, що формуються в процесі професійної підготовки [3, с. 8].

Когнітивний компонент охоплює загальну ерудицію вчителя та знання в таких сферах: загальнонауковій і культурологічній, педагогічній, спеціальній, психологічній і фізіологічній [3, с. 8].

Діяльнісно-практичний компонент передбачає набуття професійних умінь, навичок і педагогічних здібностей, які можна розглядати як ключовий орієнтир формування педагогічної культури. Рівень цих умінь та загальної ерудиції визначається наявністю педагогічних здібностей у майбутнього вчителя, що розвиваються та вдосконалюються в процесі педагогічної діяльності [3, с. 8]. В. Буряк пропонує таке визначення поняття: педагогічна культура являє собою інтегративну характеристику педагогічного процесу, що містить у собі єдність як безпосередньої діяльності людей з передачі накопиченого соціального досвіду, так і результати цієї діяльності, закріплені у вигляді знань, умінь, навичок і специфічних інститутів такої передачі від одного покоління до іншого [1, с. 21]. Для аналізу структури педагогічної культури дослідник вважає за доцільне застосовувати «блоковий» підхід виокремлюючи три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, поведінковий та інституціональний.

Когнітивний блок охоплює педагогічні знання, ідеї та погляди, обсяг і глибина яких змінюються залежно від умов професійної та непрофесійної діяльності. Поведінковий блок містить соціально-нормативні складові – цінності, звичаї, традиції та норми, що регламентують поведінку учасників освітнього процесу.

Інституціональний блок поєднує елементи формальної організації та неформального соціального спадкування: з одного боку, передача педагогічних цінностей і норм відбувається через усталені соціальні інститути, а з іншого – суспільство створює спеціальні механізми та структури для закріплення і поширення цих цінностей у практиці педагогічної діяльності[1, с. 49-57].

Таким чином, педагогічна культура постає багатовимірним феноменом, що інтегрує знання, цінності та інституційні механізми, забезпечуючи цілісність і розвиток професійної діяльності педагога.

Ю. Смаковський, у свою чергу, зазначає, що в педагогічній діяльності проявляються три основні форми культурної активності людини:

1) культуротворча діяльність педагога, яка спрямована на розвиток особистості здобувачів освіти та пов'язана з виробництвом певного матеріального або практичного результату, відповідно до культурологічної термінології;

2) внутрішній розвиток людини та оволодіння культурними надбаннями людства, адже формування особистості неможливе без засвоєння накопичених поколіннями цінностей і знань;

3) практичне вираження культури особистості в житті та діяльності, що слугує концентрацією її внутрішніх сил і здобутків [4, с. 293].

Узагальнюючи наукові підходи до аналізу педагогічної культури, можна констатувати, що вона включає знання, цінності, професійні навички, способи взаємодії з учасниками освітнього процесу та здатність до рефлексії й самовдосконалення. Тому академічна доброчесність, на нашу думку, є однією зі складових педагогічної культури, яка визначає етичний рівень діяльності вчителя, формує його професійну позицію та впливає на якість і довіру до результатів освітнього процесу.

Перейдемо до аналіз поняття «академічна чесність / доброчесність».

На думку Т. Фінікова, А. Атюхова, академічна чесність, є сукупним поняттям, яке описує своєрідний договір між усіма учасниками академічної громади – викладачами, здобувачами освіти та адміністрацією закладу освіти. Учені переконані, що вона базується на морально-етичних цінностях, з якими здобувач приходить до університету, збагачує їх під час навчання та не закінчується в момент, коли випускник отримує диплом. Здатність бути відповідальним, чесним, ставитись толерантно до думки оточуючих, мислити критично, дотримуватися у своїх діях етики – це складові, які формують поняття академічної чесності, і входять до переліку характеристик компетентного здобувача освіти й науковця [5, с. 93-95]. Я. Василькевич та С. Рик академічну доброчесність інтерпретують як єдність ціннісних і теоретичних парадигм наукового пошуку й педагогічного процесу, дотримання фундаментальних морально-етичних норм у науковій та освітній діяльності [2, с. 10].

Тобто академічна доброчесність проявляється у педагогічній культурі через низку морально-етичних та професійно-ціннісних аспектів. По-перше, це відображається у відповідальному ставленні вчителя до організації освітнього процесу: дотримання встановлених академічних правил під час підготовки та подання навчальних матеріалів, забезпечення об'єктивності та справедливості в оцінюванні здобувачів освіти, уважне ставлення до формування у них навичок самостійності (під час будь-якого виду

діяльності) та критичного мислення, створення атмосфери довіри та поваги, що сприяє розвитку академічної культури у здобувачів освіти та формуванню їхніх власних морально-ціннісних орієнтирів.

По-друге, академічна доброчесність формує культуру взаємодії педагога з учасниками освітнього середовища, що передбачає повагу до інтелектуальної праці колег і здобувачів освіти, толерантність до різних думок, а також відкритість до критики й обґрунтованих дискусій.

По-третє, вона проявляється в здатності педагога до саморефлексії, усвідомленого аналізу власних дій і рішень у професійній діяльності, а також у прагненні до постійного професійного самовдосконалення. Така внутрішня дисципліна дозволяє педагогові поєднувати когнітивний, морально-етичний та діяльнісно-практичний компоненти педагогічної культури, удосконалювати свої професійні уміння та навички, а також служити прикладом для здобувачів освіти демонструючи важливість відповідального і етичного підходу до навчання та взаємодії в академічному середовищі.

Водночас будь-які порушення академічної доброчесності, такі як упереджене оцінювання, плагіат, фальсифікація результатів навчальної діяльності або маніпуляції з оцінками, виступають показником низького рівня педагогічної культури. Такі дії не лише підривають професійну репутацію вчителя, але й негативно впливають на авторитет закладу освіти в цілому, зменшують довіру здобувачів освіти тим самим перешкоджають формуванню у здобувачів освіти усвідомленого ставлення до морально-етичних принципів навчання та цінностей академічної доброчесності.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що формування академічної доброчесності у педагогічній практиці виступає ключовим чинником розвитку педагогічної культури вчителя, оскільки забезпечує гармонійне поєднання знань, морально-етичних принципів і професійних навичок. Вона сприяє виробленню стійких ціннісних орієнтирів у педагога, визначає принципи взаємодії з учасниками освітнього процесу та підтримує високий рівень професійної відповідальності, що у підсумку впливає на якість навчання. Таким чином, академічна доброчесність як складова педагогічної культури вчителя сприяє не лише розвитку професійної компетентності й морально-етичної зрілості педагога, а й формуванню у здобувачів освіти усвідомленого ставлення до етичних норм, принципів доброчесності, справедливості та поваги до особистості.

Подальші дослідження вбачаємо в розробці методичних підходів підвищення рівня академічної доброчесності педагогів у практичній діяльності, що дозволить ефективніше формувати цілісну педагогічну культуру в умовах сучасної освіти.

Література:

1. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект : монографія. К. : «Деміур», 2005. 229 с.
2. Василькевич Я., Рик С. Академічна доброчесність як складник професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конф. / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль : ТНПУ, 2020. С. 9–11.
3. Сидоренко Т. Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2011. 36 с.
4. Смаковський Ю. В. Педагогічна культура вчителя як наукова проблема. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія». 2016. № 2 (12). С. 290-294.
5. Фініков Т., Артюхов А. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с. URL : https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23

References:

1. Buriak, V. K. (2005). Pedahohichna kultura: teoretyko-metodolohichnyi aspekt: monohrafiia. [Pedagogical culture: theoretical and methodological aspect: monograph]. K.: «Demiur», 229. [in Ukrainian]
2. Vasylkevych, Ya., Ryk S. (2020) Akademichna dobrochesnist yak skladnyk profesiinoi kompetentnosti pedahoha. [Academic integrity as a component of a teacher's professional competence]. *Profesiina kompetentnist uchytelia Novoi ukrainskoi shkoly: formuvannia, rozvytok ta udoskonalennia : materialy Mizhnarod. nauk.-prakt. internet-konf.* Ternopil : TNPU, 9-11. [in Ukrainian]
3. Sydorenko, T. D. (2011) Dydaktychni osnovy formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia. [Didactic foundations of the formation of the pedagogical culture of the future teacher]. Avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.09 «Teoriia navchannia». Kryvyi Rih, 36. [in Ukrainian]
4. Smakovskyi, Yu. V. (2016) Pedahohichna kultura vchytelia yak naukova problema. [Pedagogical culture of the teacher as a scientific problem]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia*. Seriia «Pedahohika i psykholohiia», 2 (12), 290-294. [in Ukrainian]
5. Finikov, T., Artjukhov, A. (2016) Akademichna chesnistj jak osnova stalogho rozvytku universytetu. [Academic honesty as the basis of sustainable development of the university]. Kyjiv: Takson, 234. [in Ukrainian]
6. Jaghupov, V. V. (2011) Pedaghoghika : navchaljnyj posibnyk. [Pedagogy: study guide]. K.: Lybid, 560. Retrieved from: https://eduknigi.com/ped_view.php?id=23 [in Ukrainian]

серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 72.011

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1752-1762

Ковальчук Тетяна Петрівна старший викладач кафедри теорії і методики декоративно-прикладного мистецтва та графіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-6606-5742

Грудка Анастасія Олександрівна студентка 2 курсу, спеціальності 023 - Образотворче мистецтво,декоративне мистецтво,реставрація, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ: СЮЖЕТНІ КОМПОЗИЦІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ СИМВОЛІКИ В УКРАЇНСЬКИХ ВИТИНАНКАХ

Анотація. У статті розкриваються питання про значення художньої виразності народної символіки витинанки, моделювання з паперу, культурно-історичних і проектних передумов робіт у цій техніці. В дослідженні розглянуто витинанку як засіб графічної виразності в мистецтві, дизайні і обґрунтовано значення техніки витинанки для створення робіт з більш незвичними ефектами та особливостями, що стимулює до вільних асоціацій у візуальній культурі. Виходячи із мети статті розкривається, що витинанки за своїми особливостями поділяються на: силуетні і ажурні; складні з декількох елементів і одинарні; комбіновані. Витинанка стала найбільшим генератором мистецтва орнаменту, як найменш залежна від обмеження у техніці виконання і як така, що репрезентує сакральну сферу орнаменту. Століттями розвивалося два основні типи орнаментики, а саме: геометризація форм та їх природне відтворення. На сьогоднішній день мало досліджень з цієї проблематики, а виставки, використання в дизайні інтер'єрів, графічному дизайні, видання каталогів з витинанками не повною мірою відображають розвиток цього виду декоративного мистецтва, тому варто звернути увагу митців, дизайнерів до творчих можливостей витинанки. Підкреслюється, що ефективність методу та результату навчання відбувається на засадах того, що це творчий процес, який поєднує технічні навички, художнє мислення та експеримент, а поєднання традиційного Експерименту та подвиження до

набування авторського стилю протікає творчий процес навчання, а саме: заохочення до змішування технік; створення серій робіт; пошук власного стилю через варіації одного сюжету, і доповнення як поєднання методики-принципів традиційної витиканки. Застосування методу як Арт-технології для навчання обумовлює результат ефекту, що проявляється у наявності отримання елементів новизни та практичному значенні результатів. Перспективи подальших досліджень. Дослідження поєднання традиційної і сучасної символіки витиканки потребує подальшого винайдення особливої концептуальної методики сучасної підготовки та впровадження особливої «дизайн- моделі» навчання на основі інтегративного запиту до сучасної вищої освіти, що поєднує різні мистецькі технології у процесі формування художньо-творчої особистості.

Ключові слова: витиканка, мистецтво витиканки, символ, народна символіка, художня виразність, композиція.

Kovalchuk Tetyana Petrovna Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Decorative and Applied Arts and Graphics, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odessa, https://orcid.org/0000-0002-6606-5742

Grudka Anastasia Oleksandrivna 2nd year student, specialty 023 - Fine Arts, Decorative Arts, Restoration, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odessa

CONCEPTUAL TECHNOLOGIES OF TEACHING DECORATIVE AND APPLIED ARTS: PLOT COMPOSITIONS USING SYMBOLS IN UKRAINIAN VYTYNANKAS

Abstract. The article reveals the issues of the meaning of the artistic expressiveness of folk symbolism of vytynanka, paper modeling, cultural-historical and design prerequisites of works in this technique. The study examines vytynanka as a means of graphic expressiveness in art, design and substantiates the significance of the vytynanka technique for creating works with more unusual effects and features, which stimulates free associations in visual culture. Based on the purpose of the article, it is revealed that vytynankas are divided into: silhouette and openwork; complex from several elements and single; combined. Vytynanka has become the largest generator of the art of ornament, as the least dependent on limitations in the technique of execution and as such, representing the sacred sphere of ornament. Over the centuries, two main types of ornamentation have developed, namely: geometrization of forms and their natural reproduction. To

date, there is little research on this issue, and exhibitions, use in interior design, graphic design, publication of catalogs with vytynanka do not fully reflect the development of this type of decorative art, so it is worth drawing the attention of artists and designers to the creative possibilities of vytynanka. It is emphasized that the effectiveness of the method and the result of learning occurs on the basis that it is a creative process that combines technical skills, artistic thinking and experiment, and the combination of traditional Experiment and the movement to acquire an author's style leads to a creative learning process, namely: encouragement to mix techniques; creation of series of works; search for one's own style through variations of one plot, and additions as a combination of the methodology-principles of traditional vytynanka. The use of the method as an Art Technology for learning determines the result of the effect, which is manifested in the presence of obtaining elements of novelty and the practical significance of the results.

Prospects for further research. The study of the combination of traditional and modern symbolism of vytikanka requires the further invention of a special conceptual methodology of modern training and the implementation of a special "design model" of training based on an integrative request for modern higher education, which combines various artistic technologies in the process of forming an artistic and creative personality.

Keywords: vytikanka, art of vytikanka, symbol, folk symbolism, artistic expressiveness, composition.

Постановка проблеми. Сьогодення характеризується розвитком інформаційно-комунікаційних технологій образотворчого навчання, впливаючи на методику навчання декоративно-прикладному мистецтву студентів ХГФ, але основними показниками якості художньо-професійного рівня навчання кожного фахівця та продуктивної творчої діяльності є уміння використовувати на достатньому творчому рівні різні традиційні — концептуальні, по суті, здобутки народного дизайну. Актуальність дослідження проявляється в необхідності привернення уваги до того очевидного, що важливе місце серед видів декоративно-ужиткового мистецтва посідає вишивка та витинанка, які становлять орнаментальну скарбницю українського декоративного мистецтва.

На основі дослідження витинанки, художньої виразності моделювання з паперу, культурно-історичних та проектних передумов робіт цій техніці необхідно розглянути витинанку як засіб графічної виразності та обґрунтувати значення цієї техніки для створення робіт з більш незвичайними ефектами та особливостями, що стимулюватиме вільні асоціації у мистецтві та в дизайні.

В цілому, це демонструє і важливий принцип поєднання народної традиції та сучасної дизайн-інновації в мистецькій освіті, що передбачає можливість утворення необхідних методичних умов навчання, виявляє актуальність до впровадження особливої методики підготовки на засадах «інтегративного характеру» сучасного навчання декоративно-прикладному мистецтву, що, в свою чергу, має направленність до розкриття художньо-творчого потенціалу студентів, їх образної фантазії, потреби реалізації творчих ідей у просторі створення нових сюжетних композицій на засадах народної символіки витиканки.

Аналіз останніх досліджень и публікацій. Із уваги до даної проблематики виокремлюються: дослідження про історичні витоки, поняття витинанки, аналізу техніки витинанки і її розвитку, художньо-виразних форм, де виявляється, перш за усе, символічна сутність форм витинанки (Р.Захарчук-Чугай[1], В.Корнієнко, М.Станкевич, С.Танадайчук, Я.Коваль, О.В.Тихонюк, Ю.Грабовський, О.Федорук, М.Селівачов); особливої уваги заслуговують праці про народну символіку, у яких розкривається символіка окремих геометричних орнаментів української витиканки та сюжетна композиційна лінія витиканок (Н. Марусик-Жмендак [2], С. А. Китова [3], О. Таланчук, О. Шалак [4], О.Л. Храмова-Баранова [5], М. А. Герзун [6], Ю.І. Нікішенко[7], М. В. Гнатюк [8]); положення, принципи та пропозиції стосовно методики та засобів сучасної вищої мистецько-педагогічної освіти, в загальному змісті яких виокремлюється: творчо-функціональні особливості декоративно-прикладного мистецтва (Є. Антоновича, К. Духаніна, О. Рудницької); психолого-педагогічний потенціал народної художньої творчості, її навчально-виховний вплив на особистість студентів (Ю. Бондаренко, О. Вишневський, Р. Захарченко, В. Каюков, В. Мусієнко, О. Онищук, С. Павх, В. Радкевич, Б. Ступарик, С. Чебоненко, О. Ярмоленко); потреба задіяти інноваційність у сучасній вищій освіті як доповнення до випробуваних традиційних методів навчання (Н.В. Балабанова [9], Т.О. Шевчук [10]); про декоративно – ужиткове мистецтво як засіб формування креативної компетентності студентів (О. В. Шпитальова [11], Н. Вересоцька [12], О. Власюк [13]), так як вже саме «вивчення декоративно-прикладного мистецтва створює умови для творчої спрямованості навчально-виховної діяльності студентів, залучає їх до культурних традицій свого народу, є ефективним засобом формування художніх здібностей та креативності, забезпечує гармонійний розвиток пізнавальної діяльності майбутнього педагога» (О. В. Шпитальова)[11].

В цілому, із суттєвих положень досліджень слідує, що існує необхідність спілкування студентів з народними та авторськими композиціями витиканки позитивно впливає на їхню мотивацію до творчої

діяльності, осягнення духовного і матеріального світу за законами краси, студентам необхідно оволодіння традиційними та сучасними уміннями у просторі народних ремесл, зокрема, витиканки, і як засобу стимулювання до творчості та вагомому стимулу до пошуку нових образно-композиційних рішень, і як проекційного чинника до збагачення їх творчих навичок, і як необхідної умови навчання - використання принципу та методики художньо-творчого поєднання традиції та сучасного переосмислення народної символіки, так як володіння тільки традиційними образотворчими техніками на репродуктивному рівні гальмує креативне мислення студентів, обмежує спектр до рівня транслятора художніх цінностей, а активне втілення власних образних задумів задумів у матеріалі мистецтва витиканки створює художньо-естетичний досвід.

Метою цієї статті є розглянути українські витинанки та техніки витинанки, виявити і виокремити основні риси художньо-виразних символічних форм витинанки. Обгрунтувати суттєві принципи концептуальних технологій навчання декоративно-прикладному мистецтву на засадах створення сюжетних композицій з використанням її символіки як необхідну умову художньо-професійної підготовки студентів.

Виклад основного матеріалу. В сучасності нагальною є потреба становлення, розвитку та формування фахівця декоративно – прикладного мистецтва такого рівня, який здатний поєднати в своїй професійній діяльності минулий і сучасний досвід в їх поєднанні та інтерпретації. Дані обставини ініціюють процеси перетворень у вищій освіті і, як у наслідку, обумовлюють певні стратегії щодо змін в методології навчання в сучасній художньо – педагогічній освіті. В сучасному освітньо-митсецькому просторі перманентно однозначно проявляється думка-позиція, що у вищій художньо-педагогічній освіті, як зазначає, зокрема, Т.О. Шевчук, «сутність й структура інноваційного освітнього процесу у вищій школі повинні відповідати характеру і швидкості соціальних змін у суспільстві, високим європейським стандартам підготовки конкурентоспроможних фахівців інноваційного типу»[10]. Звідси суттєвою є потреба до оновлення методики та новому підході до художньо-творчого навчання, враховуючи, що ступені художньо-творчого пізнання є загальним підґрунтям мистецтва в цілому, а народна традиція це безумовний скарб для натхнення до творчості. В цілому можливо узагальнити, що методика сучасного навчання декоративно-прикладному мистецтву потребує доповнення-переоновлення, що повинно відбуватися на засадах відродження та популяризації народних стилістичних та технологічних традицій для ефективного добору засобів сюжетно-композиційної виразності із поєднанням їх із сучасними технологіями, що обумовлюється проблематикою гармонізації простору

навчання. Народне декоративно-прикладне мистецтво стає образною основою життя, активно впливає на емоції людини, думки й почуття, формує естетичні погляди людини, формує й розкриває творчу особистість.

Цінність народного декоративно-прикладного мистецтва дозволяє розкривати й формувати творчу особистість, а також дозволяє виховувати певну культуру сприйняття світу, допомагає глибше пізнати засоби зображувальної символіки для художньої виразності, сприяє до формування і нового естетичного відношення.

В нашому дослідженні, привертаючи увагу до Витинанки, доречно надати уявлення, що «Витинанка» (від слова «витинати» - тобто «вирізати») є традиційним українським мистецтвом вирізання з паперу і має глибоке культурне коріння. Декоративні композиції створюються шляхом вирізання орнаментів, фігур або сюжетних сцен із паперу, часто симетричних, і використовуються для прикрашання осель, вікон, святкових листівок, ікон та інших предметів побуту. Мистецтво витиканки не лише естетичне, а й символічне — кожен елемент може мати значення: птахи — душа, дерево — життя, коло — вічність. На сьогодні, Витинанка переживає відродження, і її використовують у сучасному дизайні, освіті та навіть моді.

Стосовно сюжетної композиції Витинанки можливо зазначити, що це «вирізування симетричних візерунків, спосіб самобутнього і неповторного створення художніх образів, а типовими мотивами витинанок є силуетні фігурки тварин, птахів (півників), вершників, ажурні розетки, ромби, квадрати, дерева, фіранки тощо». Особливість створення сюжетної композиції, як відмічає М. В. Гнатюк, у тому, що «майстри складали папір вдвоє, четверо, восьмеро, шістнадцятеро і створювали композиції різної структури. При виконанні силуетної витинанки важливо вибудовувати всю логічну лінію сюжету вирізування симетричних візерунків»[8, с. 56-57]. Композиція витиканок включає орнаментальні та сюжетні лінії а для технік характерна вишуканість і лаконічність. За своїми особливостями, окерслює О.Л. Храмова-Баранова, «витинанки поділяються: силуетні (де силует може бути прорізаним або суцільним) і ажурні (де мереживні узори розміщуються на основі зі скла, картону тощо); складні (з декількох елементів, багатоколірні) і одинарні (з одного аркушу, одноколірні); комбіновані (одинарні або складні, які доповнюються кольоровими заставками з паперу інших кольорів)»[5, с. 75-82].

Стосовно символіки орнаменту витиканки виокремити, що «в сучасній культурі орнамент – не більше як прикраса, але колись ці узори мали серйозне значення. І тому розкриття семантики древніх символів – надзвичайно складне завдання», а, при цьому, «стара українська віра виробила чітку систему міфологічних уявлень і символів, рудименти яких

продовжуються в народній обрядовості дотепер». Проте, «незважаючи на відсутність письмових джерел, - пише М. А. Герзун, про відомі символи можна судити за збереженими старовинними предметами , за фрагментами переказів, за піснями і обрядам. Змінюються звичаї, одяг та інші форми матеріальної культури, але символи зберігаються тисячоліттями. Ці символи могли грати роль магічних формул, були графічно зафіксованими мольбами, зверненням до вищих сил. Людська думка могла відображатися за допомогою ряду пов'язаних загальним змістом малюнків». Стосовно сюжетної композиції можливо привернути увагу, що «крім геометричних, рослинних, зооморфних і антропоморфних груп на витинанках присутні і архітектурні мотиви симетричного характеру. Вони можуть становити фон, а можуть мати основне значення в композиції. Майже завжди архітектурні візерунки вражають багатством розроблених орнаментальних мотивів»[6, с. 22-24]. Із досліджень давньої символіки виокремлюється погляд, що малюнок вертикально розташованих паралельних зигзагів позначав дощ, що падає зверху, а горизонтальні зигзагоподібні або прямі лінії могли символізувати небесну вологу. До цієї групи знаків відноситься сигма і цей знак означав змію, яка асоціюється з водою, і як визначає Ю.І.Нікішенко, «символи змії та води часто зустрічаються разом, вважається, що змія виступає як охоронець води (це, приміром, виводять із зображень на посуді, що відноситься до трипільської доби)» [7, с.75].

В контексті нашого дослідження доречно виокремити та окреслити основні символічні принципи та технологічні особливості до утворення сюжетної композиції витинанки: матеріал: найчастіше білий або кольоровий папір, іноді фольга чи тканина; техніка: вирізання ножицями або ножем, іноді складення паперу для симетрії; сюжети: рослинні орнаменти, птахи, звірі, люди, сцени з народного життя, релігійні мотиви; призначення: декоративне — для свят (Різдво, Великдень), весіль, оберегів. Із стильового використання: геометричні орнаменти — часто використовуються для оформлення вікон; сюжетні витинанки — зображення сцен із життя, казок, обрядів; симетричні фігури — складений папір вирізають так, щоб при розгортанні утворювався дзеркальний малюнок.

На засадах основного положення нашого дослідження про концептуальні технології - як поєднання символіки у просторі традиційної та сучасної витиканки у створенні сюжетної композиції, обумовлюємо це уявленнями із сутнісного змісту самого поняття «символіка витиканки», яка вже є засобом своєрідної сюжетно-композиційної рефлексії: витинанка є засобом графічної виразності в декоративно-прикладному мистецтві; вагоме значення техніки витинанки для створення робіт з незвичними ефектами та особливостями, що стимулює до вільних асоціацій; створення

сюжетної композиції у техніці витиканки є певною сучасною методикою теоретико-методологічного виміру навчання, утворює простір широких можливостей у розкритті творчого потенціалу, розвитку фантазії, втіленні творчих ідей, допомагає створити символічно яскраві, оригінальні образи.

Нашою основною цілью практичного заняття є виявлення символіко-образно-творчих засад техніки витиканки як засобу дизайн-виразності та характеристика якості результатів поєднання символіки народної традиції та сучасного виходу на творчі рішення нового рівня. Основними завданнями є визначення необхідності введення традиції та новації у простір навчання, надання розуміння пошуку та виразності сюжетної композиції, виокремлення на засадах концепт-ідеї. Наша концептуальна позиція, що у процесі навчання формуються знання і вміння в області стилізації і узагальнення реальних форм до образного відтворення, організації архітектоніки плоских і об'ємних форм, їх виразною гармонії, що дозволяє освоїти: від початкового ескізу через натурні замальовки до оформлення задуму в матеріалі; способи і прийоми декоративно-пластичної обробки поверхні аркуша паперу; виразні засоби формоутворення вироби; композиційні закономірності заповнення поверхні листа (ритмічна організація зображення способом повторення і угруповання елементів, предметів чергуванням елементів, близьких за формою, кольором, розміром); поняття про форму і її основні характеристики (пропорції співвідношення величини, висоти і вплив їх на образне рішення моделі, умовне будову і конструкцію); основні поняття просторових явищ і передачі їх на площині і об'ємної формі в прикладному мистецтві, в дизайні, а також сформувати знання і вміння в області кольору (поняття про темних і світлих кольорах, нюансних і контрастних, локальних, однотональний, разнонасищенних, родинно -контрастних, додаткових кольорах, про асоціативне відображення в кольорі).

Тема практичного заняття (приклад): Сюжетна композиція на засадах образно-символічної «мови» витиканки: композиційний пошук сюжетної «композиційної цілісності» (поєднання народної-традиційної та сучасної символіки-як перепрочитання символів). Мета і завдання: на засадах практичного створення сюжетної композиції витиканки дослідити та виявити особливості використання техніки витиканки. Завдання: ознайомлення із методами та технологічними прийомами створення витиканки; оволодіння основними методами та технологічними прийомами створення витиканки. Матеріали та засоби до виконання завдання: папір різної фактури, фарби. План до практичного виконання: Тема та назва сюжетоні композиції; Ідея та образ композиції; Естетичне та стильове вирішення; Образно-композиційне рішення; Конструктивно-дизайнерське рішення

роботи. В цілому, після занять стало очевидним, що впровадження розробленої нами технології сприяло усвідомленню студентами важливості витиканки як декоративно-ужиткового мистецтва, надало умови самостановлення їх як художника і як педагога, сприяло розвитку ними особливого відчуття та осмислення символіки витиканки у просторі художньо-естетичних цінностей.

Висновки. Сучасна мистецька освіта має бути ефективним засобом формування художніх здібностей та креативності на засадах уваги до народної творчості та її символіки, створюючи цим умови для творчої спрямованості навчання та забезпечувати творчий розвиток художників-педагогів. Для студентів ХГФ важливо опанувати техніки витиканки та навчитися експериментувати. В дослідженні обумовлюємо витинанку як засіб графічної виразності в мистецтві, сучасному дизайні і обґрунтовуємо значення техніки витинанки для створення робіт з більш незвичними ефектами та особливостями, що стимулює до вільних асоціацій у візуальній культурі.

Володіння ж тільки традиційними техніками витиканки на репродуктивному рівні не формує креативне мислення студентів, обмежує спектр до рівня тільки компіляції художніх цінностей, а активне втілення саме власних образно-символічних задумів задумів у матеріалі витиканки створює художньо-естетичний досвід. Впровадження розробленої нами концептуальної технології навчання-переосмислення народної традиції та символіки сприяло усвідомленню студентами важливості витиканки як декоративно-ужиткового мистецтва, надало умови самостановлення їх як художника і як педагога, сприяло розвитку ними особливого відчуття та осмислення символіки витиканки у просторі художньо-естетичних цінностей.

Перспективи подальших досліджень. Дослідження поєднання традиційної і сучасної символіки витиканки потребує подальшого винайдення особливої концептуальної методики сучасної підготовки та впровадження особливої «дизайн- моделі» навчання на основі інтегративного запиту до сучасної вищої освіти, що поєднує різні мистецькі технології у процесі формування художньо-творчої особистості.

Література:

1. Захарчук-Чугай Р. В. Лемківщина – історико-етнографічне дослідження у 2-х т. Львів: Інститут народознавства НАН України, 1998. 420 с. (Духовна культура; т. 2).

2. Марусик-Жмендак Настасія. Символіка рослинного орнаменту [Електронний ресурс] Час і Події. 2009. №32 Режим доступу: http://www.chasipodii.net/pv/5257/

3. Китова С. А. Полотняний літопис України: Семантика орнаменту українського рушника. 2-е вид., доповн. Черкаси: Брама, 2003. 223 с.

4. 100 найвідоміших образів української міфології / В. Завадська, Я. Музиченко, О. Таланчук, О. Шалак; за заг. ред. О. Таланчук. К.: Книжковий дім "Орфей", 2002. 448с.

5. Храмова-Баранова О. Л. Витинанка в контексті сучасної візуальної культури України. Історія науки і техніки. 2018. Т. 8, Вип. 1. С. 75-82. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ictnt_2018_8_1_10

6. Герзун М. А. «Символіка орнаменту української вишивки та витинанки: порівняльний аналіз» // Матеріали наукової конференції 21 листопада 2014 р.: Сучасна наука в мережі Internet. К., 2014. 216 с. С. 22-24. Режим доступу: http://www.confcontact.com.

7. Нікішенко Ю.І. Символіка окремих геометричних орнаментів української вишивки. Наукові записки. Т. 20-21. К.: КМ Академія, 2002.

8. Гнатюк М. В. Образотворче і декоративно-прикладне мистецтво (основи образотворчої грамоти): навч.-метод. посіб. Ч. 1. Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2016. 196 с.: іл. С. 56-57.

9. Балабанова Н.В. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України. К.: Арістей, 2005. 104 с.

10. Шевчук Т.О. Інноваційність і вища освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://intkonf.org/ kand-ped-naukshevchuk-to-innovatsiynist-i-vischa-osvita.

11. Шпитальова О. В. Формування творчої особистості студента засобами народного декоративно – прикладного мистецтва. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 2 (56). С. 77 – 84.

12. Вересоцька Н. Декоративно – ужиткове мистецтво як засіб формування креативної компетентності майбутнього вчителя технології. Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць. 2019. Вип. 1(19). С. 21 – 30.

13. Власюк О. Навчально – виховний процес підготовки фахівців декоративно – прикладного мистецтва: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка). 2017. № 3 (58). С. 78 – 83.

References:

1. Zakharchuk-Chuhai R. V. (1998). Lemkivshchyna – istoryko-etnohrafichne doslidzhennia u 2-kh t.[Lemkivshchyna – historical and ethnographic research in 2 volumes]. Lviv: Institute of Ethnology of the NAS of Ukraine. (Spiritual Culture; vol. 2). 420 p. [in Ukrainian].

2. Marusyk-Zhmendak Nastasiia. (2009). Symvolika roslynnoho ornamentu [Symbolism of floral ornament]. [Elektronnyi resurs] Chas i Podii. №32. [Electronic resource] Time and Events: http://www.chasipodii.net/pv/5257/ [in Ukrainian].

3. Kytova S. A. (2003). Polotnianyi litopys Ukrainy: Semantyka ornamentu ukrainskoho rushnyka.[Cloth Chronicle of Ukraine: Semantics of the Ukrainian Towel Ornament]. 2nd ed., supplemented. Cherkasy: Brama. 223 p. [in Ukrainian].

4. 100 naividomishykh obraziv ukrainskoi mifolohii (2002). [100 most famous images of Ukrainian mythology] V. Zavadska, Ya. Muzychenko, O. Talanchuk, O. Shalak; za zah. red. O. Talanchuk. K.: Book House "Orpheus". 448 p. [in Ukrainian].

5. Khramova-Baranova O. L. (2018). Vytynanka v konteksti suchasnoi vizualnoi kultury Ukrainy. [Vytynanka in the context of modern visual culture of Ukraine]. History of science and technology. T. 8, Issue 1., 75-82. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ictnt_2018_8_1_10 [in Ukrainian].

6. Herzun M. A. (2014). Symvolika ornamentu ukrainskoi vyshyvky ta vytynanky: porivnialnyi analiz. [Symbolism of the ornament of Ukrainian embroidery and vytynanka: comparative analysis]. Materials of the scientific conference November 21, 2014: Modern science on the Internet. K.. 216 p., 22-24. Access mode: http://www.confcontact.com.[in Ukrainian].

7. Nikishenko Yu.I. (2002). Symvolika okremykh heometrychnykh ornamentiv ukrainskoi vyshyvky. [Symbolism of individual geometric ornaments of Ukrainian embroidery]. Scientific notes. T. 20-21. Kyiv: KM Academy.[in Ukrainian].

8. Hnatiuk M. V. (2016). Obrazotvorche i dekoratyvno-prykladne mystetstvo (osnovy obrazotvorchoi hramoty): navch.-metod. posib. [Fine and decorative-applied arts (fundamentals of fine arts): teaching-methodical manual]. Part 1. Ivano-Frankivsk: YARYNA, 2016. 196 p.: ill, 56-57. [in Ukrainian].

9. Balabanova N.V. (2005). Suspilstvo znan ta innovatsii: shliakh do maibutnoho Ukrainy.[Knowledge and innovation society: the path to the future of Ukraine]. Kyiv: Aristey. 104 p. [in Ukrainian].

10. Shevchuk T.O. (2017). Innovatsiinist i vyshcha osvita [Innovation and higher education]. [Electronic resource]. Access mode: http://intkonf.org/ kand-ped-naukshevchuk-to-innovatsiynist-i-vischa-osvita. [in Ukrainian].

11. Shpytalova O. V. (2016). Formuvannia tvorchoi osobystosti studenta zasobamy narodnoho dekoratyvno – prykladnoho mystetstva. [Formation of the creative personality of a student by means of folk decorative and applied arts]. Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies. No. 2 (56)., 77 – 84. [in Ukrainian].

12. Veresotska N. (2019). Dekoratyvno – uzhytkove mystetstvo yak zasib formuvannia kreatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia tekhnolohii. [Decorative and Applied Arts as a Means of Forming Creative Competence of a Future Technology Teacher]. Problems of Training a Modern Teacher. Collection of Scientific Papers. Issue 1(19)., 21 – 30. [in Ukrainian].

13. Vlasiuk O. (2017). Navchalno – vykhovnyi protses pidhotovky fakhivtsiv dekoratyvno –prykladnoho mystetstva: teoretychnyi analiz. [Educational Process of Training Decorative and Applied Arts Specialists: Theoretical Analysis]. Pedagogical Process: Theory and Practice (Series: Pedagogy). No. 3 (58)., 78 – 83. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.3:81’243.2:378.014.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1763-1776

Король Світлана Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, http://orcid.org/0000-0002-4939-2661

РОЛЬ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. У статті розкрито роль міжкультурної комунікації у підготовці вчителів іноземної мови як ключового чинника формування їхньої професійної компетентності. Автор наголошує, що в умовах глобалізації та полікультурного освітнього середовища підготовка вчителів іноземної мови виходить за межі традиційного опанування мовного матеріалу та передбачає розвиток здатності до ефективної взаємодії з представниками різних культур і формування соціокультурної компетентності.

Проаналізовано основні аспекти міжкультурної комунікації, які мають враховуватися в освітньому процесі: культурна обізнаність, толерантність, здатність до емпатії та розуміння специфіки вербальної й невербальної поведінки представників інших культур.

Особлива увага автором приділена компетенціям, що формуються у майбутніх педагогів у процесі вивчення міжкультурної комунікації, зокрема соціокультурній, комунікативній і методичній, які забезпечують готовність до професійної діяльності в мультикультурному освітньому середовищі. Показано, що інтеграція міжкультурного компонента у навчальні програми потребує активного застосування інтерактивних методів навчання, проєктної діяльності, аналізу кейсів та моделювання реальних міжкультурних ситуацій, що сприяє розвитку критичного мислення, адаптивності та комунікативної гнучкості студентів.

Системне формування міжкультурної компетентності підвищує професійну мобільність педагогів, їхню здатність адаптуватися до різних соціокультурних контекстів, забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та успішну реалізацію професійних завдань. Висвітлено, що міжкультурна комунікація є невід’ємною складовою професійної підготовки вчителів іноземної мови, інтегруючи знання про культуру, мову та комунікативну поведінку у практичну діяльність майбутніх фахівців.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, підготовка вчителів, іноземна мова, професійна компетентність, комунікативна компетентність.

Korol Svitlana Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyihttp://orcid.org/0000-0002-4939-2661

THE ROLE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. The article examines the role of intercultural communication in the training of foreign language teachers as a key factor in the development of their professional competence.

The author emphasizes that in the context of globalization and a multicultural educational environment, teacher training goes beyond the traditional mastery of language material and involves the development of the ability to interact effectively with representatives of different cultures and to cultivate sociocultural sensitivity.

The main aspects of intercultural communication that should be considered in the educational process are analyzed, including cultural awareness, tolerance, the ability to empathize, and the understanding of verbal and nonverbal behavior peculiarities of representatives of other cultures.

Particular attention is given to the competencies formed in future teachers during the study of intercultural communication, namely sociocultural, communicative, and methodological competencies, which ensure their readiness for professional activity in a multicultural educational environment. It is demonstrated that the integration of the intercultural component into educational programs requires the active use of interactive teaching methods, project– based activities, case analysis, and the modeling of real intercultural situations, which contribute to the development of critical thinking, adaptability, and communicative flexibility in students.

The systematic development of intercultural competence enhances teachers' professional mobility, their ability to adapt to different sociocultural contexts, ensures effective interpersonal interaction, and supports the successful fulfillment of professional tasks. It is highlighted that intercultural communication is an integral part of the professional training of foreign language teachers, integrating knowledge about culture, language, and communicative behavior into the practical activities of future specialists.

Keywords: intercultural communication, intercultural competence, teacher training, foreign language, professional competence, communicative competence.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси у сучасному світі, посилення міжнародних зв'язків, зростання комунікацій між представниками різних культур потребують високого рівня міжкультурної компетентності у фахівців різних сфер, особливо вчителів іноземної мови.

Підготовка вчителя іноземної мови сьогодні виходить за межі традиційного навчання граматики та лексики і передбачає формування здатності до ефективної міжкультурної комунікації. Такий підхід дозволяє майбутньому вчителю не лише викладати мову як систему знань, а й формувати в учнів навички міжкультурної взаємодії, толерантності, поваги до різних культурних особливостей та традицій.

Актуальність дослідження зумовлена потребою оновлення змісту підготовки вчителів іноземної мови відповідно до викликів сучасного полікультурного світу, де вчитель виступає посередником між культурами, провідником цінностей міжкультурного діалогу. У зв'язку з цим важливо забезпечити інтеграцію міжкультурного компонента в систему навчання та професійної підготовки вчителів, розробити ефективні методики формування міжкультурної компетентності, що сприятиме підвищенню їхньої професійної мобільності, здатності до роботи в різних соціокультурних контекстах.

Недостатнє опрацювання питань міжкультурної підготовки у вітчизняній педагогічній науці потребує подальших досліджень, пошуку шляхів удосконалення змісту й методів підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження з проблематики міжкультурної комунікації в підготовці вчителів іноземної мови знаходимо в працях зарубіжних дослідників (L. Arasaratnam, M. Bennett, M. Byram, D. Deardorff, E. Hall, M. Canale, M. Swain, S. Yamamoto та ін.) в роботах яких приділено увагу з'ясуванню сутності понять «міжкультурна комунікація» та «міжкультурна компетенція», теоретичним моделям формування міжкультурної компетентності, особливостей міжкультурного діалогу та роль мови як інструмента ефективної комунікації між представниками різних культур. В свою чергу вітчизняні вчені (В. Аксьонова, Ф. Бацевич, І. Бахов, Н. Бориско, Л. Гаврілова, М. Галицька, О. Ігнатова, Т. Осипова В. Манакін, Л. Хижняк та ін.), акцентують увагу на інтеграції міжкультурної компетентності у процес професійної підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхніх навичок міжкультурної взаємодії та застосуванні інноваційних методик навчання.

Мета статті – проаналізувати роль міжкультурної комунікації у формуванні професійної компетентності вчителя іноземної мови та окреслити основні напрями її інтеграції в систему педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи роль міжкультурної комунікації в підготовці вчителів іноземної мови то, насамперед, існує потреба у з'ясуванні співвідношення понять «міжкультурна комунікація» (intercultural communication) та «міжкультурна компетентність» (intercultural competence). Це питання займає важливе місце в сучасних дослідженнях з лінгводидактики, педагогіки та комунікативної лінгвістики. Аналіз наукових праць дозволяє з'ясувати, що зазначені категорії тісно взаємопов'язані, однак не є тотожними: міжкультурна комунікація виступає процесом, тоді як міжкультурна компетентність – результатом і передумовою ефективної участі в цьому процесі.

Е. Холл (Hall, 1990), засновник наукового напряму «міжкультурна комунікація», наголошував, що знання про інші культури може бути дієвим лише за умови усвідомлення індивідом особливостей власної культурної належності. Науковець виходив із трьох базових положень: кожна людина є носієм культури, у якій вона формується; сам носій етнокультури, як правило, не усвідомлює її специфічних рис, оскільки сприймає їх як універсальні; така неусвідомленість перетворює людину на «в'язня» власної культури. Він вважав, що подолати цю залежність можливо лише шляхом саморефлексії — усвідомлення існування внутрішньої культурної програми, що визначає поведінку, сприйняття та мислення індивіда.

Дослідник дійшов висновку, що ефективна міжкультурна комунікація можлива лише через подолання культурної обмеженості власного сприйняття, перегляд усталених когнітивних та поведінкових моделей і відкритість до альтернативних способів мислення та взаємодії [1].

М. Беннетт (Bennett, 1996), зазначав, що міжкультурна комунікація – це динамічна взаємодія між людьми різних культур, тоді як міжкультурна компетентність відображає рівень здатності індивіда адекватно інтерпретувати поведінку представників інших культур і адаптувати власну комунікативну поведінку [2, с. 45].

Подібну думку поділяє Д. Дірдорф (Deardorff, 2006), розробивши модель міжкультурної компетентності, де ключовими компонентами є ставлення до іншої культури (повага, відкритість, допитливість), знання (соціолінгвістичні, культурні) та навички (слухання, спостереження, інтерпретації). Ці компоненти формують внутрішню готовність особистості до ефективної міжкультурної взаємодії [3, с. 248].

М. Байрам (Byram, 2020), у своїй концепції Intercultural Communicative Competence (ICC), наголошує, що компетентність у міжкультурній

сфері не обмежується мовною правильністю, а передбачає вміння «спілкуватися як посередник між культурами».

Таким чином, міжкультурна комунікація – це контекст і сфера реалізації компетентності, а міжкультурна компетентність – це система знань, умінь і установок, які забезпечують успішність комунікативної діяльності в умовах культурного розмаїття [4, с. 16].

Міжкультурна комунікація охоплює процеси впливу культурних відмінностей на поведінку під час взаємодії представників різних культур. Відтак її можна розглядати як комунікативну діяльність, що відбувається у символічному просторі взаємодії культур, де формується спільне розуміння смислів і цінностей учасників спілкування [5, с.47].

Окремі автори стверджують, що міжкультурна комунікація реалізується за допомогою вербальних і невербальних засобів. Володіння мовою іншого народу є важливим компонентом міжкультурної взаємодії та першим кроком до встановлення ефективного спілкування між представниками різних націй і культур. Водночас знання мови та володіння нею не є тотожними поняттями. Володіння мовою, тобто здатність вільно висловлюватися, розуміти співрозмовника й мислити цією мовою, має природний характер і формується з дитинства майже автоматично – на межі свідомого та підсвідомого рівнів. Натомість знання мови передбачає свідоме опанування її як системи, що відображає певний світогляд і культурний досвід народу [6, с. 82].

В. Манакін наголошує, що оскільки будь-яке спілкування здійснюється в межах певної культури, культурні відмінності стають головною перешкодою на шляху ефективної міжкультурної взаємодії. Різні культури вирізняються своєрідністю мови, системи цінностей, моделей поведінки та ставлення до таких аспектів, як час (зокрема важливість пунктуальності), контекст спілкування, традиції, особиста дистанція та невербальні засоби вираження. Тому мова є ключовим чинником успішної міжкультурної комунікації, адже саме мовні бар'єри часто стають джерелом непорозумінь, конфліктів і неефективної взаємодії в умовах зростаючого культурного розмаїття сучасного глобалізованого світу [7, с. 10].

Отже, міжкультурна компетентність є когнітивно-афективно-поведінковим підґрунтям міжкультурної комунікації, тоді як сама комунікація є способом реалізації цієї компетентності у взаємодії між представниками різних культур. Їх взаємозв'язок можна описати як співвідношення «потенціалу» (компетентності) та «актуалізації» (комунікації).

Відповідно, підготовка вчителя іноземної мови у XXI столітті виходить за межі суто лінгвістичного фаху й перетворюється на комплексний міждисциплінарний процес, орієнтований на виховання

особистості, здатної до діалогу культур та сприяння міжнародному порозумінню.

О. Ігнатова зазначає, що для забезпечення демократичного характеру міжкультурної комунікації в освітньому середовищі необхідно, щоб вона базувалася на таких основоположних принципах, як свобода вибору, свобода самовираження, взаємоповага, рівність і толерантність. Культурний процес обміну інформацією, емоціями та ідеями між представниками різних культур має важливе значення для формування гармонійних соціальних відносин. Ефективність міжкультурної взаємодії досягається завдяки соціальній і духовній єдності суспільства, розвитку високого рівня міжнаціонального діалогу та формуванню компетентностей у сфері міжкультурного спілкування. Отже, володіння іноземними мовами, знання культурних особливостей народів світу, уміння вибудовувати комунікативну стратегію з урахуванням культурного контексту та навички міжкультурної взаємодії становлять невід'ємну складову професійної компетентності педагогів і майбутніх фахівців у галузі освіти [8, с. 65].

В. Гудікенст (Gudykunst, 2004), стверджує, що за своєю сутністю міжкультурна комунікація визначається як процес обміну повідомленнями між представниками різних культур, що передбачає знання культурних кодів, норм, цінностей і соціальних традицій [9]. Для вчителя іноземної мови це означає не лише володіння мовою, а й розвиток культурної грамотності, що дозволяє правильно інтерпретувати висловлювання, уникати комунікативних непорозумінь і адекватно реагувати на невербальні сигнали. Наприклад, під час вивчення англійської мови учні можуть натрапити на вирази, пов'язані зі святкуванням Дня Подяки або британськими соціальними нормами, які вимагають пояснення культурного контексту, а не лише перекладу слів.

Виходячи із зазначених позицій вчитель іноземної мови в навчальному процесі має бути посередником між культурами, створюючи умови для розвитку у здобувачів освіти здатності до толерантного спілкування та критичного осмислення культурних особливостей та відмінностей. Наприклад, у класі можна організувати обговорення традиційних свят в Україні та інших країнах, або порівняння соціальних норм поведінки підлітків у різних культурах. Такі практики формують у здобувачів освіти міжкультурну чутливість і допомагають розвивати соціально-комунікативну компетентність.

На важливості питання володіння вчителями іноземних мов міжкультурною компетентністю робиться наголос і в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning,

Teaching, Assessment (CEFR)) згідно з якими вона є невід'ємною складовою комунікативної компетенції та охоплює здатність ефективно спілкуватися в умовах міжкультурної взаємодії, включаючи як вербальні, так і невербальні засоби комунікації [10].

Відповідно до цього документу міжкультурна компетентність включає мовленнєву, соціолінгвістичну, стратегічну та дискурсивну складові. У контексті міжкультурного навчання ця компетенція дозволяє майбутнім вчителям адаптувати мовлення відповідно до соціокультурних умов, уникати непорозумінь та стереотипів у спілкуванні з представниками інших культур [11, с. 24].

Іншими важливими компетенціями, що знаходять свій розвиток в умовах міжкультурної комунікації є також соціокультурна та методична компетенції.

Так, розвиток соціокультурної компетенції передбачає здатність вчителів іноземної мови орієнтуватися у системі цінностей, норм, традицій та соціальних контекстів інших культур, а також критично осмислювати власну культурну належність. Дана компетенція є важливим чинником у подоланні етноцентризму і формуванні відкритого міжкультурного діалогу. Для вчителя іноземної мови це означає не лише ознайомлення учнів із реаліями країни мови, що вивчається, але й виховання поваги до культурного різноманіття та розвитку навичок міжкультурного співіснування [12].

Що стосується методичної компетенції то вона формується як інтегративне вміння добирати, адаптувати та впроваджувати освітні технології, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти. Вона включає знання методів навчання міжкультурної комунікації, організацію міжкультурних проектів, використання автентичних матеріалів, аналіз культурних контекстів у мовленні. Можна стверджувати, що у процесі міжкультурної комунікації майбутні вчителі іноземної мови опановують критично важливі компетенції, що забезпечують ефективне викладання в полікультурному освітньому середовищі. Такий підхід відповідає сучасним викликам освіти, орієнтованої на підготовку здобувачів освіти, здатних до відкритого діалогу, співпраці та культурного взаєморозуміння в умовах міжкультурного різноманіття.

Таким чином, міжкультурна комунікація у професійній підготовці вчителів іноземної мови виступає ключовим чинником, що забезпечує ефективність навчання, розвиток критичного мислення, соціальної компетентності та готовність педагогів до роботи у глобалізованому та багатокультурному суспільстві. Вона виступає не лише як практичний інструмент для навчання учнів іншомовної комунікації, а й як фактор, що

формує професійну компетентність педагога. Професійна компетентність вчителя іноземної мови, у цьому контексті, включає здатність:

- розуміти культурні особливості носіїв мови, що дозволяє точніше пояснювати учням не лише лексичні чи граматичні особливості, а й культурний контекст, у якому вони функціонують;
- створювати міжкультурний діалог у класі, тобто сприяти розвитку у студентів уміння співпрацювати та спілкуватися з представниками інших культур, долати стереотипи та упередження;
- адаптувати методики навчання відповідно до культурного контексту учнів, враховуючи різні стилі мислення, сприйняття інформації та соціальні норми;
- формувати у власних учнів компетентність у міжкультурному спілкуванні, що є критично важливим для сучасного глобалізованого світу.

З огляду на це, міжкультурна комунікація не є окремим додатком до професійної підготовки вчителя, а інтегрованою складовою, що забезпечує ефективність викладання іноземної мови та розвиток ключових професійних навичок.

Аналіз наукових джерел, положень чинних нормативно– правових актів дозволяє виділити основні аспекти міжкультурної комунікації, які мають враховуватися в освітньому процесі, зокрема:

- культурна обізнаність (Cultural Awareness) – це розуміння того, як культура впливає на поведінку, сприйняття і комунікацію. У контексті освіти вона означає здатність викладача та учнів усвідомлювати власну культурну ідентичність та вплив цієї ідентичності на взаємодію з представниками інших культур. На думку М. Байрама (Byram, 2020), культурна обізнаність є ключовим компонентом міжкультурної комунікативної компетентності, що дозволяє уникнути етноцентризму та сприяє більш глибокому розумінню іншої культури через порівняння зі своєю [4, с. 83];
- толерантність (Tolerance) – базова етична установка, яка передбачає прийняття культурної різноманітності та відмову від оцінювання чужих звичаїв, традицій і поглядів з позиції власної культури. У навчальному процесі вона проявляється через побудову безпечного, інклюзивного середовища, де здобувачі освіти можуть вільно виражати свою ідентичність. Толерантність у міжкультурній освіті є складовою емоційної компетентності, яка дозволяє уникати конфліктів, спричинених культурними відмінностями, та сприяє конструктивному діалогу [13, с. 20];
- здатність до емпатії (Empathy), під якою слід розуміти здатність поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її емоції, мотиви й поведінку. У міжкультурному контексті емпатія дозволяє краще

інтерпретувати дії та слова представників інших культур, уникати стереотипного мислення. Як вважає М. Беннетт (Bennett, 1993), емпатія є необхідним етапом розвитку міжкультурної чутливості, що дозволяє перейти від культурного заперечення до прийняття і адаптації [2, с. 56];

- розуміння культурних особливостей вербальної та невербальної поведінки. Ефективна міжкультурна комунікація вимагає знання специфіки вербальної (мова, інтонація, риторичні стилі) і невербальної (жести, міміка, дистанція, зоровий контакт) поведінки різних культур. Наприклад, жест, який у одній культурі вважається позитивним, в іншій може бути образливим. Е. Холл (Hall, 1976), підкреслює важливість розрізнення «висококонтекстних» і «низькоконтекстних» культур, де спосіб передачі інформації суттєво відрізняється. У висококонтекстних культурах (наприклад, японській або арабській) більше значення мають невербальні сигнали, тоді як у низькоконтекстних (наприклад, німецькій чи американській) – вербальні повідомлення [1].

Урахування зазначених аспектів міжкультурної комунікації у підготовці вчителя іноземної мови сприяє формуванню їх міжкультурної компетентності, а освітній процес повинен бути спрямований й на розвиток особистісних якостей викладачів з метою забезпечення повноцінної міжкультурної взаємодії.

Можна стверджувати, що інтеграція міжкультурного компонента у освітні програми підготовки вчителів іноземної мови є необхідною умовою (складовою) формування їх професійної підготовки. Так, використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри, ділові та симуляційні ситуації, проектна робота, дискусії та аналіз міжкультурних кейсів, дозволяє майбутнім викладачам іноземної мови не лише засвоювати теоретичні знання, а й практично відпрацьовувати навички міжкультурної взаємодії.

Такі підходи забезпечують імітацію реальних комунікативних ситуацій, у яких майбутній педагог змушений адаптувати власну поведінку, мовлення та педагогічні стратегії до культурних особливостей здобувачів освіти або співрозмовників.

Особливо ефективними в цьому процесі виявляються рольові та симуляційні ігри, що моделюють професійні ситуації в багатокультурному класі. Наприклад, виконання здобувачем вищої освіти ролі вчителя в класі міжнародного формату сприяє розвитку умінь пояснювати граматичні й лексичні явища у культурному контексті, прогнозувати потенційні комунікативні труднощі та знаходити оптимальні стратегії їх подолання. Проектна діяльність, спрямована на підготовку презентацій про традиції, свята або соціокультурні особливості різних країн, розвиває вміння

досліджувати, порівнювати та систематизувати культурну інформацію, а також ефективно передавати її учням.

Дискусії та аналіз міжкультурних кейсів стимулюють критичне мислення та рефлексію, допомагають майбутнім вчителям іноземної мови оцінювати соціальні та етичні аспекти міжкультурного спілкування і формують здатність конструктивно вирішувати комунікативні конфлікти. У комплексі застосування цих методів сприяє розвитку у майбутніх педагогів міжкультурної чутливості, толерантності та адаптивності, що є невід'ємною частиною професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Одним із сучасних та перспективних засобів, здатних суттєво підвищити ефективність формування міжкультурної комунікативної компетентності, є технології доповненої реальності (AR – Augmented Reality). Завдяки цим технологіям можливо поєднувати елементи віртуального світу з реальним середовищем, що забезпечує учням занурення в автентичний культурний контекст, сприяє активній взаємодії з ним та формуванню практичних умінь, оволодіти якими складно за допомогою традиційних методів навчання [13, с. 69].

На думку Д. Дірдорфф (Deardorff, 2006), рефлексивна здатність до інтерпретації культурних феноменів у реальних або змодельованих умовах є ознакою високого рівня міжкультурної компетентності [3, с. 258].

З вищевикладеного можна дійти висновку, що інтеграція міжкультурного компонента через сучасні освітні технології та активні форми взаємодії — це не лише ефективний метод формування професійної компетентності, а й важливий чинник гуманізації освітнього процесу. Такий підхід сприяє підготовці вчителів іноземної мови, які здатні діяти у глобалізованому світі, з урахуванням культурного різноманіття, демократичних цінностей та принципів педагогіки партнерства.

Крім того, високий рівень міжкультурної компетентності позитивно корелює з професійною успішністю вчителя. За даними досліджень європейських вчених, вчителі з розвиненою міжкультурною компетентністю демонструють вищу здатність до налагодження позитивного психологічного клімату в класі, проводять більш ефективну комунікацію з батьками та колегами з інших культур, а також досягають кращих результатів у формуванні громадянських та соціальних компетентностей здобувачів освіти [14, с. 65].

Також, особливого значення набуває міжкультурна підготовка вчителів в умовах академічної та професійної мобільності. Програми Erasmus+, eTwinning, CEEPUS та інші ініціативи Європейського Союзу створюють можливості для участі українських учителів у міжнародних проектах, стажуваннях, конференціях, обмінах досвідом. Однак ефективна

участь у таких програмах вимагає не лише мовної компетентності, а й глибокого розуміння культурних особливостей країн-партнерів, готовності до співпраці в мультикультурному середовищі, вміння представляти власну культуру в діалозі культур.

У сучасних умовах розвитку освіти спостерігається системний інтерес до проблеми міжкультурної комунікації [7; 8; 13; 15]. Мається на увазі, що увага до неї не обмежується поодинокими дослідженнями чи окремими проєктами – натомість формуються цілі напрями наукових пошуків, освітніх програм, державної політики та професійного розвитку педагогів, у яких міжкультурна комунікація розглядається як невід'ємна складова підготовки сучасного вчителя – як для стадії переддипломної підготовки (pre-service), так і для підвищення кваліфікації вчителів (in-service).

Це означає, що:

- в програмах підготовки вчителів іноземної мови/мов все частіше вводять модулі, які фокусуються на міжкультурній компетентності (ICC) чи міжкультурній комунікації;

- у професійному розвитку (workshops, проєкти, стажування, обміни) більше уваги приділяється тому, як вчитель може бути ефективним у багатокультурному класі;

- з'являються систематичні огляди та мета-аналізи, які підсумовують, що цей тренд є глобальним і має емпіричне підтвердження [16].

Завдяки цьому ми бачимо, що міжкультурна комунікація не лише окремий аспект методики, а частина системної підготовки: політика, програми, стандарти освіти. Якщо програми підготовки вчителів іноземних мов, так і програми підвищення кваліфікації для практикуючих вчителів, починають включати міжкультурну комунікацію, це свідчить про зміну парадигми: від викладання «лише мови» до викладання «мови + культури/комунікації + міжкультурного розуміння».

Висновки. Міжкультурна комунікація є ключовим елементом професійної підготовки вчителів іноземної мови, оскільки забезпечує формування здатності працювати в багатокультурному середовищі, толерантно взаємодіяти з представниками різних культур, формувати у здобувачів освіти відкритість до світу. Інтеграція міжкультурного компоненту у підготовку педагогів потребує комплексного підходу, що включає змістовну, методичну та організаційну складові. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних моделей міжкультурної освіти у системі підготовки вчителів.

Для ефективного розвитку міжкультурної компетентності необхідне застосування інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, кейсів, проєктної роботи та моделювання міжкультурних ситуацій, що

сприяє розвитку адаптивності, комунікативної гнучкості та критичного мислення студентів. Володіння іноземними мовами, знання культурних особливостей народів світу та уміння коректно вибудовувати комунікативні стратегії в міжкультурному просторі є невід'ємною складовою професійної компетентності викладача іноземної мови.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку ефективних програм підготовки вчителів, які б комплексно поєднували міжкультурну теорію, мовну підготовку та практичні навички міжкультурної взаємодії у різних освітніх контекстах.

Література:

1. Hall E.T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences / Mildred Reed, Hall. Yarmouth, Maine : Intercultural Press Inc., 1990. 196 p.

2. Bennett M.J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Intercultural Press. 1993. P. 21–71.

3. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 2006. P. 241–266. DOI https://doi.org/10.1177/1028315306287002

4. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited (2nd ed.). Multilingual Matters. 2020. 192 p. DOI https://doi.org/10.21832/BYRAM0244

5. Arasaratnam L.A. Intercultural communication competence. In A. Kurylo (Ed.), Intercultural communication: Representation and construction of culture (Chap 3, pp. 47– 68). Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2013. 460 p.

6. Костик Л.Б. Міжкультурна комунікація у процесі професійної підготовки майбутніх психологів та педагогів / Л. Б. Костик, С. С. Доскач, З. Р. Батринчук, Л. Б. Платаш. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 76(2). С. 81– 87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_76(2)__16.

7. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 288 с.

8. Ігнатова О. Європейський досвід міжкультурної комунікації в освіті і культурі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 68. 2023. С. 60– 67.

9. Gudykunst W.B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004. 200 p.

10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Council of Europe. 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common– european– framework– reference– languages

11. Canale M., & Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics,* 1(1), 1980. P. 1–47.

12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 1997.

13. Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO. 2006. 46 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878/PDF/147878eng.pdf.multi/2006

14. Бондар М., Малука Т., Різник Ю. Доповнена реальність як засіб інтеграції міжкультурної комунікації. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 86, том 4, 2025. С. 68– 74.

15. Barrett M., Huber J., & Reynolds M. Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2013. 127 p.

16. Гаврілова Л, Бескорса О., Ішутіна О. Упровадження курсу «Міжкультурна комунікація в освіті» в професійну підготовку майбутніх учителів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* Вип. 11. Слов'янськ, 2019. С. 50– 61.

17. Qinhui Huang, Alan C.K. Cheung, Qianying Xuan. The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis». *Teaching and Teacher Education*. Volume 127, June 2023, 104091. DOI https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091

References:

1. Hall, E.T., & Hall, M.R. (1990). Understanding Cultural Differences. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc. 196 p. [in English].

2. Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Education for the Intercultural Experience (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press. [in English].

3. Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education,* 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002 [in English].

4. Byram, M. (2020). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters, 192 p. https://doi.org/10.21832/BYRAM0244 [in English].

5. Arasaratnam, L.A. (2013). Intercultural Communication Competence. In A. Kurylo (Ed.), Intercultural Communication: Representation and Construction of Culture (Chap. 3, pp. 47–68). Los Angeles, CA: SAGE Publications. [in English].

6. Kostyk, L.B., Doskach, S.S., Batrynchuk, Z.R., & Platash, L.B. (2021). Mizhkulturna komunikatsiia u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv ta pedahohiv [Intercultural communication in the professional training of future psychologists and teachers]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 76(2), 81–87. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2021_76(2)__16 [in Ukrainian].

7. Manakin, V.M. (2012). Mova i mizhkulturna komunikatsiia [Language and intercultural communication]. Kyiv: VC "Akademiia", 288 p. [in Ukrainian].

8. Ihnatova, O. (2023). Yevropeiskyi dosvid mizhkulturnoi komunikatsii v osviti i kulturi [European experience of intercultural communication in education and culture]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 68, 60–67. [in Ukrainian].

9. Gudykunst, W.B. (2004). Bridging Differences: Effective Intergroup Communication (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 200 p. [in English].

10. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Council of Europe. Retrieved from https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages [in English].

11. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. [in English].

12. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 192 p. [in English].

13. UNESCO. (2006). Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO. 46 p. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878/PDF/147878eng.pdf.multi [in English].

14. Bondar, M., Maluka, T., & Riznyk, Yu. (2025). Dopovnena realnist yak zasib intehratsii mizhkulturnoi komunikatsii [Augmented reality as a means of integrating intercultural communication]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 86(4), 68–74. [in Ukrainian].

15. Barrett, M., Huber, J., & Reynolds, M. (2013). Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 127 p. [in English].

16. Gavrilova, L., Beskorsa, O., & Ishutina, O. (2019). Uprovadzhennia kursu «Mizhkulturna komunikatsiia v osviti» v profesiinu pidhotovku maibutnikh uchyteliv [Implementation of the course “Intercultural communication in education” in the professional training of future teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 11, 50–61. [in Ukrainian].

17. Qinhui Huang, Alan C.K. Cheung, Qianying Xuan. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers’ intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, Volume 127, June 2023, 104091. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091.[in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:811.111'276:37.011.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1777-1785

Кошарна Наталія Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Факультет педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-4841-6219

Петрик Лада Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Факультет педагогічної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. м.Київ, https://orcid.org/0000-0001-9936-176X

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ НАУКОВО-ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглядається проблема формування англомовної науково-фахової компетентності студентів педагогічних спеціальностей в умовах глобалізації, євроінтеграції, академічної мобільності, цифровізації та розвитку штучного інтелекту. Підкреслюється, що англійська мова виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом інтеграції у світовий освітній та науковий простір, забезпечуючи доступ до інноваційних технологій, міжнародних наукових дискусій і колаборацій.

Аналіз сучасних досліджень демонструє, що ефективне формування компетентності потребує професійно-орієнтованого підходу, інтеграції мовної, методичної та дослідницької підготовки, розвитку академічної грамотності та педагогічного дискурсу. Дисципліни іншомовного блоку (англійська мова) повинні базуватися на автентичних матеріалах, включати інноваційні технології та цифрові ресурси, а також сприяти розвитку критичного мислення, міжкультурної компетентності та навичок академічної іншомовної комунікації. Особлива увага приділяється застосуванню інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL), проєктного навчання (Project-Based Learning), роботі з науковими джерелами, онлайн-конференціями, використанню ІКТ та інструментів штучного інтелекту (Gemini, ChatGPT, Grammarly) у навчальному процесі. У висновках підкреслюється, що формування англомовної науково-фахової компетентності є багатовимірним і динамічним процесом, що поєднує мовну, комунікативну, методичну, дослідницьку та цифрову складові, і стає невід'ємною частиною

професійної підготовки майбутнього педагога. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою та апробацією моделі формування цієї компетентності в освітньому середовищі університету.

Ключові слова: англомовна науково-фахова компетентність, студенти педагогічних спеціальностей, англійська мова.

Kosharna Nataliia Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages and Methodologies Department, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-4841-6219

Petryk Lada Viktorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Foreign Languages and Methodologies Department, Faculty of Pedagogical Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9936-176X

DEVELOPMENT OF ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL COMPETENCE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Abstract. The article addresses the issue of developing English-language scientific and professional competence in students of pedagogical specialties in the context of globalization, European integration, academic mobility, digitalization, and the advancement of artificial intelligence. English is highlighted not only as a means of communication but also as a tool for integration into the global educational and scientific space, providing access to innovative technologies, international academic discussions, and collaborations.

Contemporary research indicates that effective competence development necessitates a professionally oriented approach, integrating language, methodological, and research training, along with the development of academic literacy and pedagogical discourse. Specialized English courses should be based on authentic materials, incorporate innovative technologies and digital resources, and promote critical thinking, intercultural competence, and academic communication skills. Particular attention is given to the use of content and language integrated learning (CLIL), project-based learning, working with scientific sources, online conferences, and the application of ICT and artificial intelligence tools (e.g., Gemini, ChatGPT, Grammarly) in the educational process. The study concludes that developing English-language scientific and professional competence is a multidimensional and dynamic process combining language, communicative, methodological, research, and digital components, forming an integral part of

professional training for future educators. Future research perspectives include the development and testing of a model for fostering this competence within the university educational environment.

Keywords: English-language scientific and professional competence, students of pedagogical specialties, English.

Постановка проблеми. В сучасних умовах глобалізації, євроінтеграції, академічної мобільності, цифровізації та розвитку штучного інтелекту (ШІ), появи нових професій, а також реформування освіти та наукового прогресу в цілому. Англомовна науково-фахова компетентність виступає не лише індикатором рівня комунікативної підготовленості, а й засобом інтеграції у світовий освітній та науковий простір. Відтак, знання англійської мови розширюють можливості **доступу до інноваційних технологій і цифрових освітніх інструментів**, відкривають шлях до міжнародних спільнот, професійних дискусій, колаборацій. Особливої актуальності це питання набуває у контексті модернізації педагогічної освіти, орієнтованої на формування конкурентоспроможного, мобільного, гнучкого та нестандартно мислячого фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей набула широкого вивчення як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі. Зокрема, питання цілеспрямованої професійної підготовки та інтеграції мовної й фахової підготовки розглядали Б. Харвіл (англ. B. Harville) [1], О. Бігич, О. Мацнєва [2], Н. Грицик [3], О. Котенко [5], Ю. Пенг (англ. Y. Peng) [6], Ю. Руднік [7], О. Тарнопольський та С. Кожушко [8], Н. Борисенко [9], К. Бровко [10], Н. Кошарна та Л. Петрик [11]. Зокрема, О. Бігич та О. Мацнєва наголошують на професійному спрямуванні курсів для немовних спеціальностей і важливості співпраці з фахівцями відповідної галузі [2]; Н. Грицик підкреслює необхідність застосування європейських стандартів і автентичних педагогічних матеріалів у спеціалізованих англомовних курсах [3]; О. Тарнопольський та С. Кожушко акцентують на розвитку академічного дискурсу як засобу наукової соціалізації студентів-педагогів [8]; Ю. Руднік та К. Бровко досліджують потенціал ШІ та ІКТ для мотивації та диференційованої практики мовних навичок [7; 10]; Ю. Пенг (англ. Y. Peng) розглядає питання автономності навчання у контексті підготовки до міжнародної взаємодії [6].

У роботах Н. Кошарної та Л. Петрик основний акцент зроблено на порівнянні європейського та українського досвіду іншомовної підготовки педагогів і на розробленні стратегій удосконалення формування фахової

англомовної компетентності майбутніх учителів у контексті інтеграції до європейського освітнього простору [11].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні процесу формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей як ключової складової їхньої професійної підготовки в умовах модернізації змісту вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Під час викладання англійської мови студентам різних спеціальностей важливо враховувати, що **кожен фах має власну специфіку мовленнєвої діяльності, комунікативних потреб і професійного дискурсу**. Означене зумовлює необхідність диференційованого підходу до змісту, методів і засобів навчання. Так, наприклад **студенти педагогічних спеціальностей** потребують такого підходу, що сприятиме **формуванню англомовної науково-фахової компетентності**, яка поєднує мовну, методичну, комунікативну та дослідницьку складові. Оскільки майбутній педагог має не лише володіти англійською на академічному рівні, а й **уміти застосовувати її як інструмент професійної діяльності, навчання та міжкультурної взаємодії.** Саме тому процес формування англомовної науково-фахової компетентності потребує спеціально розроблених підходів, методів і засобів, зорієнтованих на педагогічний контекст.

Науковець Б. Харвіл (англ. B. Harville) зауважує, що «найголовнішим завданням викладача англійської для студентів немовних спеціальностей є розуміння цілей та очікувань студентів, знання яких допоможе в розробленні найефективнішого навчального плану для подолання труднощів та досягнення бажаного результату» [1].

З точки зору О. Бігич та О. Мацнєвої специфіка формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей полягає у професійній мотивації та цільовій орієнтації. Науковці зазначають, що навчальний курс з англійської мови має бути не базовим та загальним (універсальним) «General English», а специфічним для майбутньої сфери діяльності фахівців «Професійне спілкування іноземною мовою» [2].

Як зауважує **Н. Грицик**, в процесі формування фахової англомовної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей англійська має бути не «додатковою дисципліною», а **засобом опанування педагогічної науки**, засвоєння новітніх методик і досліджень. Так, Грицик пропонує включати в спеціалізовані курси з англійської мови **автентичні тексти педагогічного дискурсу**, аналіз уроків та навчальні кейси [3].

На переконання О. Тарнопольського та С. Кожушко ключова специфіка формування фахової англомовної компетентності у студентів

педагогічних спеціальностей полягає в тому, що майбутній педагог має навчитися мислити науково англійською. Науковці зазначають, що: *«англійська мова у педагогічних закладах освіти повинна бути засобом академічної соціалізації – уміння представляти результати досліджень, писати статті, брати участь у міжнародних конференціях»* [8]. Тобто, автори наголошують на необхідності розвитку академічної грамотності.

У своїх наукових розвідках Н. Борисенко наголошує, що у процесі формування фахової англомовної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей важливо розвивати педагогічний дискурс, тобто уміння комунікувати англійською в ролі вчителя (давати інструкції, пояснювати матеріал, підтримувати дисципліну, мотивувати) [9].

В контексті глобалізаційного виміру та академічної мобільності слушною є думку китайської дослідниці Ю. Пенг (англ. Y. Peng), яка підкреслює важливість навчання англійської мови майбутніх педагогів у руслі підготовки до міжнародної академічної взаємодії. На її думку в умовах глобалізації та євроінтеграції у світовий науковий простір, англійська мова стала не лише предметом, але й так званою «мовою професійного виживання» для представників сфери освіти [6].

Відтак, специфіка формування фахової англомовної компетентності у студентів педагогічних спеціальностей полягає у: консолідації мовної, педагогічної та дослідницької підготовки; професійно-зорієнтованому змісті навчання крізь призму специфіки освітньої спеціалізації; формування академічної та дослідницької грамотності майбутніх освітян; підготовці до викликів міжнародного професійного середовища; розвитку педагогічного англомовного дискурсу.

До прикладу, формування здатності використовувати англійську мову як мову професійного спілкування розглядається як набуття студентами педагогічних спеціальностей певних навичок та вмінь, необхідних майбутньому педагогу для подальшої науково-дослідницької діяльності. Щоб цей процес був успішним, важливе місце у цьому питання посідає викладач дисципліни «Професійне спілкування іноземною мовою», який допомогає студентам педагогічних спеціальностей опановувати іноземну мову професійного спілкування [4].

У контексті окресленої проблеми доцільно виокремити ефективні засоби, підходи та інструменти процесу формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей. Адже **майбутні педагоги мають не лише оволодіти англійською мовою як засобом академічного й професійного спілкування, а й уміти використовувати її у навчально-виховному, методичному та дослідницькому контекстах.** Це зумовлює потребу у впровадженні інноваційних

методів, що поєднують розвиток мовних навичок із професійною діяльністю, сприяють формуванню критичного мислення, міжкультурної компетентності та здатності до академічної комунікації

Так, на нашу думку ефективними засобами, підходами та інструментами процесу формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей виступають інтегроване навчання змісту та мови (CLIL); робота з автентичними науковими джерелами (читання наукових статей з міжнародних наукометричних журналів, що входять до бази даних Scopus/WoS, а також на платформах Google Scholar, ORCID, ResearchGate, тощо; участь у онлайн-конференціях різного рівня, аналіз наукових відео-лекцій (TED, Coursera, Prometeus, EdEra); Project-Based Learning; затосування AI (Gemini, ChatGPT, Grammarly); онлайн-словники; участь в міжнародних проектах обміну студентів (eTwinning, Erasmus+); вправляння в академічному письмі й публікаційній культурі (написання наукових тезисів, англомовних статей, тощо).

Як зазначають у своїх наукових розвідках Н. Кошарна та Л. Петрик цілеспрямоване та правильне застосування новітніх освітніх технологій в процесі формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей впливає на їх мотивацію до опанування даною компетентністю, дає змогу реалізувати принцип інтеграції в процесі підготовки вчителів іноземних мов, сприяє формуванню комунікативної компетенції з іноземних мов [11, с. 146]. Зокрема, зосереджуючись на ролі медіазасобів, погоджуємось, що вони мають мають великий вплив на концентрацію уваги здобувача освіти, складають коло інтересів і потреб; забезпечують процес запам'ятовування конкретних предметів, фактів та події [12, 125]. Відтак, мають вплив на оскільки цьому сприяють формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей.

В цьому ж розрізі Ю. Руднік зазначає, що використання чат-ботів на основі ШІ у викладанні іноземних мов має ряд переваг. Адже до прикладу такі чат-боти на основі ШІ, як Mizou, можуть бути корисними не тільки безпосередньо під час практичних занять з іноземної мови аудиторно, але й під час самостійного навчання. Чат-боти на основі ШІ пропонують різноманітні варіанти оцінювання та практики різних мовних навичок та знань за допомогою кількох режимів. Вікторини, рольові ігри, питання з вибором однієї правильної відповіді, творче письмо, інтерактивні історії, перевірка знань та багато інших варіантів доступні з точки зору програмування чат-ботів [7].

Слушною є також думка К. Бровко, яка акцентує увагу на застосуванні таких ІКТ з метою підвищення рівня вмотивованості студентів педагогічних

спеціальностей до набуття англомовної науково-фахової компетентності, як от: відео та аудіо контенту; зображення, Gif-анімації; сервісів Slides, Prezi, Bubble.us та Pinterest з метою створення онлайн-колажів, скетчів; розробка англомовних ребусів; ведення щоденників-блогів з їх подальшим обговоренням; запис сторісів за допомогою віртуальної технології Snapchat; розробка відео-реклами, інформаційних банерів; обговорення короткометражних лекцій на каналі TEDtalks; проведення інтерактивних групових ігор, вікторин, конкурсів, челенджів; створення шифратора в програмі Google Docs; лексичний тренажер Linguatorium; використовувати інтерактивний онлайн-сервіс Hot-Potatoes, LearningApps, Wordwall та Kahoot; семантичні цифрові бібліотеки; віртуальні 3D-бібліотеки; семантичні блоги; мікроблогінг; віртуальні освітні лабораторії (Labster); онлайн-ресурси (Test English, British Council, BBC), та ін. [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, формування англомовної науково-фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей є багатовимірним і динамічним процесом, що поєднує мовну, комунікативну, методичну, дослідницьку та цифрову складові.

У сучасних умовах глобалізації, інтернаціоналізації освіти та розвитку технологій ця компетентність стає невід'ємною частиною професійної підготовки майбутнього педагога, адже забезпечує його здатність ефективно діяти у міжнародному академічному та професійному середовищі. При цьому ефективність означеного процесу значною мірою залежить від впровадження інноваційних підходів і технологій. Саме такі інструменти забезпечують практичну спрямованість навчання, формують у студентів навички самостійного наукового пошуку, академічного письма та міжкультурної комунікації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та апробації **моделі формування англомовної науково-фахової компетентності студентів педагогічних спеціальностей в освітньому середовищі університету**.

Література:

1. Bigych O., Matsnieva O. Practitioner of EFL for Non-English Major Undergraduates: Specific Professional Needs. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2018. V. 6, № 3. P. 467–474. DOI: 10.22190/jtesap1803467b.

2. Grytsyk N. Implementing European Standards in the ESP Curriculum for Students of Non-Linguistic Specialities in Ukrainian Universities. Advanced Education. 2016. № 5. P. 4–8. DOI: 10.20535/2410-8286.60757.

3. Harville B. «How to Successfully Teach 5 Common Types of English for Specific Purposes Classes». Accessed on: October 27, 2025. URL: https://www.fluentu.com/blog/educator-english/teaching-english-for-specific-purposes/ (дата звернення: 30.10.2025).

4. Kosharna, N. Students` critical thinking skills development within pedagogical specialties of master`s educational level in the content of the discipline «Professional communication in a foreign language». Educological Discourse. 2020. 2 (29). P. 14–25. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.2

5. Kotenko O., Rudnik Y. Teacher students training to the use of learning technologies for foreign language in remote mode. Dialogues on Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Environments. USA, New-York : Nova Science Publishers, 2024. PP. 165–181.

6. Peng Y. Strategies for Cultivating Non-English Majors' Autonomous Learning Ability. English Language Teaching. 2019. Vol. 12(6). P. 98–104. DOI: 10.5539/elt.v12n6p98

7. Rudnik Y. The Use of Artificial Intelligence Chatbots in Teaching Foreign Languages as an Innovative Interactive Technology. Educological Discourse. 2024. 45(2). https:// doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.2

8. Tarnopolsky O., Kozhushko S. Developing ESP Competence in Students of Pedagogical Specialities through Academic Discourse. Foreign Languages in Education. 2017. № 2. С. 14–21.

9. Борисенко Н. В. Формування англомовної педагогічної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Іноземні мови. 2020. № 3. С. 25–32.

10. Бровко К. А. Оказія використання ІКТ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів університету під час вивчення ІМ. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2024. №. 92. С. 136–141. https:// doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.22

11. Кошарна Н., Петрик Л. *Європейський та український досвід іншомовної підготовки педагога: огляд стратегій.* Вісник науки та освіти. 2024. 11(29). С. 144-155.

12. Петрик Л.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: особливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2019. (88). с. 120-125. ISSN 2413-1865

References:

1. Bigych O., Matsnieva O. Practitioner of EFL for Non-English Major Undergraduates: Specific Professional Needs. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. 2018. V. 6, № 3. P. 467–474. DOI: 10.22190/jtesap1803467b.

2. Grytsyk N. Implementing European Standards in the ESP Curriculum for Students of Non-Linguistic Specialities in Ukrainian Universities. Advanced Education. 2016. № 5. P. 4–8. DOI: 10.20535/2410-8286.60757.

3. Harville B. «How to Successfully Teach 5 Common Types of English for Specific Purposes Classes». Accessed on: October 27, 2025. URL: https://www.fluentu.com/blog/ educator-english/teaching-english-for-specific-purposes/ (дата звернення: 30.10.2025).

4. Kosharna, N. Students` critical thinking skills development within pedagogical specialties of master`s educational level in the content of the discipline «Professional communication in a foreign language». Educological Discourse. 2020. 2 (29). P. 14–25. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.2

5. Kotenko O., Rudnik Y. Teacher students training to the use of learning technologies for foreign language in remote mode. Dialogues on Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Environments. USA, New-York : Nova Science Publishers, 2024. PP. 165–181.

6. Peng Y. Strategies for Cultivating Non-English Majors' Autonomous Learning Ability. English Language Teaching. 2019. Vol. 12(6). P. 98–104. DOI: 10.5539/elt.v12n6p98

7. Rudnik Y. The Use of Artificial Intelligence Chatbots in Teaching Foreign Languages as an Innovative Interactive Technology. Educological Discourse. 2024. 45(2). https:// doi.org/10.28925/2312-5829.2024.2.2

8. Tarnopolsky O., Kozhushko S. Developing ESP Competence in Students of Pedagogical Specialities through Academic Discourse. Foreign Languages in Education. 2017. № 2. С. 14–21.

9. Borysenko, N. V. (2020) Formuvannya anhlomovnoyi pedahohichnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi profesiynoyi pidhotovky [Formation of English-language pedagogical competence of future teachers in the process of professional training]. Inozemni movy [Foreign languages], 3, 25–32 (in Ukrainian).

10. Brovko, K. A. (2024) Okaziya vykorystannya IKT u formuvanni piznaval′noyi spryamovanosti studentiv universytetu pid chas vyvchennya IM [The opportunity to use ICT in the formation of the cognitive orientation of university students during the study of IM]. Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal′noosvitniy shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools], 92, 136–141 (in Ukrainian).

11. Kosharna, N. V, Petryk, L. V. (2024) Yevropeys′kyy ta ukrayins′kyy dosvid inshomovnoyi pidhotovky pedahoha: ohlyad stratehiy [European and Ukrainian experience of foreign language teacher training: a review of strategies]. Visnyk nauky ta osvity [Bulletin of Science and Education], 11(29), 144-155 (in Ukrainian).

12. Petryk, L.V. (2019) Profesiyna pidhotovka maybutn′oho vchytelya pochatkovoyi shkoly: osoblyvosti zastosuvannya mediazasobiv na urokakh inozemnykh mov [Professional training of future primary school teachers: features of the use of media in foreign language lessons]. Zbirnyk naukovykh prats′ «Pedahohichni nauky» [Collection of scientific works «Pedagogical Sciences»], 88, 120-125 (in Ukrainian).

УДК 378.147:811.111:351.74

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1786-1794

Кравець Ірина Леонідівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7845-0226

ІНТЕГРАЦІЯ SEL-ПІДХОДІВ У ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ

Анотація. У сучасному глобалізованому світі правоохоронна діяльність вимагає не лише професійних знань та володіння іноземними мовами, а й розвинутих соціально-емоційних навичок. Стаття розглядає інтеграцію підходів соціально-емоційного навчання (SEL) у процес вивчення англійської мови майбутніми працівниками правоохоронних органів. Досліджуються теоретичні основи SEL, практичні методи впровадження, специфічні потреби правоохоронців у розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок. Аналізуються п'ять ключових компонентів SEL згідно з Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL): самосвідомість, саморегуляція, соціальна обізнаність, навички взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень. Розглядаються специфічні емоційні виклики роботи правоохоронця, включаючи травматичний стрес, моральний дистрес, міжособистісні конфлікти та професійну ізоляцію.

Обґрунтовується необхідність володіння англійською мовою для міжнародного співробітництва, роботи з іноземними громадянами, розслідування кіберзлочинності та боротьби з тероризмом. Визначаються принципи ефективної інтеграції SEL-підходів: контекстуальність, безпечне навчальне середовище, рефлексивність та поступовість. Систематизуються методичні підходи, включаючи сценарне навчання, рольові ігри з емоційним компонентом, рефлексивне письмо. Розглядається використання сучасних технологій: віртуальної реальності, штучного інтелекту для аналізу емоцій, мобільних додатків для саморегуляції. Пропонуються конкретні практичні вправи для розвитку кожного з п'яти компонентів SEL, адаптовані до потреб майбутніх правоохоронців. Описується комплексний підхід до оцінювання прогресу студентів, що поєднує традиційні методи оцінювання мовних навичок з інструментами вимірювання соціально-емоційного розвитку. Аналізуються організаційні, методичні та етичні виклики впровадження SEL-підходів, пропонуються стратегії їх подолання.

Обґрунтовується перспективність технологічних інновацій, міждисциплінарної інтеграції та глобальної стандартизації у підготовці правоохоронців. Стаття демонструє, що інтегрований підхід створює синергетичний ефект, коли розвиток мовних компетенцій та соціально-емоційних навичок взаємно посилюють один одного, забезпечуючи комплексну підготовку майбутніх правоохоронців до ефективної професійної діяльності в умовах глобалізованого світу.

Ключові слова: соціально-емоційне навчання, англійська мова, правоохоронці, емоційний інтелект, професійна підготовка, SEL-підходи, міжнародне співробітництво, комунікативні навички.

Kravets Iryna Leonidivna PhD in Education, Associate Professor at the, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7845-0226

INTEGRATION OF SEL APPROACHES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

Abstract. In today's globalized world, law enforcement requires not only professional knowledge and foreign language proficiency but also developed social-emotional skills. The article examines the integration of Social-Emotional Learning (SEL) approaches into the process of learning English by future law enforcement officers. The theoretical foundations of SEL, practical implementation methods, specific needs of law enforcement officers in developing emotional intelligence and communication skills are studied. The five key components of SEL according to the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) are analyzed: self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. The specific emotional challenges of law enforcement work are examined, including traumatic stress, moral distress, interpersonal conflicts, and professional isolation. The necessity of English language proficiency for international cooperation, work with foreign citizens, cybercrime investigation, and counter-terrorism is substantiated. Principles of effective integration of SEL approaches are defined: contextuality, safe learning environment, reflectiveness, and gradualness. Methodological approaches are systematized, including scenario-based learning, role-playing with emotional components, and reflective writing. The use of modern technologies is considered: virtual reality, artificial intelligence for emotion analysis, mobile applications for self-regulation. Specific practical exercises for developing each of the five SEL components, adapted to the needs of future law enforcement officers, are proposed. A comprehensive approach to

assessing student progress is described, combining traditional methods of assessing language skills with tools for measuring social-emotional development. Organizational, methodological, and ethical challenges of implementing SEL approaches are analyzed, and strategies for overcoming them are proposed. The prospects of technological innovations, interdisciplinary integration, and global standardization in law enforcement training are substantiated. The article demonstrates that an integrated approach creates a synergistic effect, where the development of language competencies and social-emotional skills mutually reinforce each other, providing comprehensive preparation of future law enforcement officers for effective professional activity in a globalized world.

Keywords: social-emotional learning, English language, law enforcement, emotional intelligence, professional training, SEL approaches, international cooperation, communication skills.

Постановка проблеми. Професія правоохоронця в XXI столітті характеризується високим рівнем стресу, необхідністю швидкого прийняття рішень у критичних ситуаціях та постійною взаємодією з різноманітними категоріями населення. В умовах повномасштабної війни в Україні, правоохоронці стикаються з безпрецедентними викликами: необхідністю координації з міжнародними партнерами, роботою з біженцями та внутрішньо переміщеними особами, розслідуванням воєнних злочинів за участю іноземних експертів, забезпеченням правопорядку в екстремальних умовах. У контексті міжнародного співробітництва, боротьби з транснаціональною злочинністю та необхідності комунікації з іноземними партнерами, володіння англійською мовою стає не просто перевагою, а життєво необхідною професійною вимогою. Водночас традиційні методи викладання іноземних мов, зосереджені виключно на граматиці, лексиці та технічних навичках, виявляються недостатніми для підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в складних соціальних ситуаціях та умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Саме тому інтеграція підходів соціально-емоційного навчання (Social-Emotional Learning, SEL) у процес вивчення англійської мови набуває особливої актуальності для майбутніх правоохоронців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціально-емоційне навчання є процесом, через який діти та дорослі набувають і ефективно застосовують знання, установки та навички, необхідні для розуміння та управління емоціями, постановки та досягнення позитивних цілей, відчуття та прояву емпатії до інших, встановлення та підтримки позитивних відносин, а також для прийняття відповідальних рішень. Згідно з Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), SEL

включає п'ять ключових компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, соціальну обізнаність, навички взаємовідносин та відповідальне прийняття рішень [1].

Сучасні дослідження в галузі нейронаук підтверджують важливість розвитку соціально-емоційних навичок [4]. Префронтальна кора, відповідальна за виконавчі функції та емоційну регуляцію, продовжує розвиватися до 25 років. Це означає, що студентський вік є критичним періодом для формування навичок емоційного інтелекту. Дослідження емоційного інтелекту, проведені Д. Гоулманом, демонструють значний вплив соціально-емоційних навичок на професійну ефективність [2].

Крім того, дослідження показують, що стресові ситуації, характерні для правоохоронної діяльності, можуть негативно впливати на когнітивні процеси, включаючи здатність до ефективної комунікації іноземною мовою [3]. Розвиток навичок саморегуляції через SEL-підходи допомагає мінімізувати ці негативні ефекти.

Робота правоохоронця пов'язана з унікальними емоційними викликами: травматичним стресом через регулярне стикання з насильством, трагедіями та людськими стражданнями; моральним дистресом через необхідність приймати складні етичні рішення в умовах невизначеності; міжособистісними конфліктами під час роботи з агресивними, наляканими або недовірливими громадянами; професійною ізоляцією через «синдром поліцейської культури», що може призвести до відчуження від суспільства.

У міжнародному контексті залишаються актуальними комунікативні потреби, оскільки сучасні правоохоронці повинні бути готові до міжнародного співробітництва, роботи з іноземними громадянами, розслідування кіберзлочинності та боротьби з тероризмом [6; 9].

Попри наявність окремих досліджень з проблем емоційного інтелекту правоохоронців та методики викладання іноземних мов, невирішеною залишається проблема комплексної інтеграції SEL-підходів безпосередньо у процес вивчення англійської мови майбутніми працівниками правоохоронних органів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних засад та розробці практичних методів інтеграції SEL-підходів у процес вивчення англійської мови майбутніми правоохоронцями.

Виклад основного матеріалу. Ефективна інтеграція SEL-підходів у викладання англійської мови для правоохоронців ґрунтується на наступних принципах. Контекстуальність передбачає, що навчальні матеріали та ситуації повинні відображати реальні професійні сценарії, з якими стикаються правоохоронці. Безпечне навчальне середовище означає створення атмосфери довіри та підтримки, де студенти можуть відкрито обговорювати

складні емоційні ситуації. Рефлексивність вимагає регулярного заохочення студентів до самоаналізу та обговорення власних емоційних реакцій. Поступовість забезпечує послідовний розвиток від базових навичок самосвідомості до складних міжособистісних взаємодій.

Серед методичних підходів важливе місце посідає сценарне навчання (Scenario-Based Learning). Використання реалістичних професійних сценаріїв дозволяє студентам практикувати як мовні навички, так і емоційну регуляцію в контрольованому середовищі. Приклад сценарію: «Ви – поліцейський офіцер, який має провести допит іноземного громадянина, підозрюваного у крадіжці. Підозрюваний не володіє місцевою мовою, виглядає наляканим та агресивно налаштованим. Ваші завдання: 1) встановити контакт; 2) зібрати необхідну інформацію; 3) забезпечити дотримання прав підозрюваного».

Рольові ігри з емоційним компонентом дозволяють студентам випробувати різні перспективи та розвинути емпатію. Особливо ефективними є вправи, де студенти грають ролі як правоохоронців, так і громадян у стресових ситуаціях.

Рефлексивне письмо англійською мовою допомагає студентам осмислити власні емоційні реакції та розвинути навички самоаналізу. Приклад завдання: «Опишіть ситуацію, коли ви відчували сильний стрес під час спілкування англійською мовою. Проаналізуйте свої емоції, фізичні відчуття та поведінкові реакції. Які стратегії допомогли б вам краще впоратися з цією ситуацією?».

Доцільно використовувати сучасні технології та цифрові інструменти. Віртуальна реальність (VR) дозволяє створювати імерсивні навчальні середовища, де студенти можуть практикувати професійні навички в безпечних, але реалістичних умовах, наприклад, симуляції допитів, переговорів або роботи з натовпом. Штучний інтелект для аналізу емоцій може аналізувати мовлення, вираз обличчя та тон голосу для оцінки емоційного стану, що дозволяє надавати студентам зворотний зв'язок про їх невербальну комунікацію під час спілкування англійською мовою. Мобільні додатки для саморегуляції допомагають студентам практикувати техніки дихання, медитації та інші методи управління стресом, інтегровані з вивченням англійської лексики та фраз.

Для розвитку самосвідомості ефективною є вправа «Емоційний щоденник», де студенти ведуть щоденник англійською мовою, записуючи свої емоційні стани протягом дня та аналізуючи тригери. Структура запису включає: Situation (опис ситуації), Emotion (назва емоції та її інтенсивність), Thoughts (автоматичні думки), Body sensations (фізичні відчуття), Behavior (реакція), Reflection (альтернативні способи реагування). Адаптація

класичної моделі «Вікно Джохарі» дозволяє аналізувати комунікативні навички англійською мовою через виявлення відомих і невідомих аспектів комунікації.

Для саморегуляції використовується техніка «STOP»: Stop (зупинитися), Take a breath (зробити глибокий вдих), Observe (спостерігати за своїми думками та емоціями), Proceed (продовжити з новою перспективою). Вправи на когнітивну переоцінку допомагають змінити негативні думки про використання англійської мови, трансформуючи катастрофізацію у реалістичну оцінку, мислення «все або нічого» – у нюансоване мислення, персоналізацію – в об'єктивний аналіз.

Соціальна обізнаність розвивається через аналіз невербальної комунікації, зокрема вивчення культурних відмінностей у невербальній комунікації різних англомовних країн та їх впливу на правоохоронну діяльність.

Рольові ігри, де студенти розглядають ситуації з різних точок зору (жертви злочину з іншої країни, підозрюваного, який не володіє місцевою мовою, свідка з культурними відмінностями у сприйнятті авторитету), сприяють розвитку емпатії.

Навички взаємовідносин формуються через практичні вправи на активне слухання англійською мовою, що включають перефразування, рефлексію емоцій, резюмування та уточнення. Моделювання ситуацій деескалації конфліктів з використанням англійської мови охоплює техніки заспокоєння агресивних осіб, медіацію між сторонами, що конфліктують, та переговори в кризових ситуаціях.

Відповідальне прийняття рішень розвивається через обговорення складних етичних ситуацій англійською мовою, включаючи баланс між безпекою та приватністю, культурні відмінності у правовому сприйнятті, міжнародне співробітництво versus національний суверенітет. Модель SODAS забезпечує структурований підхід: Situation (визначення проблеми), Options (генерація альтернатив), Disadvantages/advantages (оцінка плюсів і мінусів), Action (вибір дії), Solution (оцінка результатів).

Комплексний підхід до оцінювання передбачає поєднання традиційних методів оцінювання мовних навичок з інструментами для вимірювання соціально-емоційного розвитку. Формативне оцінювання включає щоденники рефлексії, самооцінювання емоційних станів, взаємооцінювання в групових вправах та спостереження викладача за поведінковими змінами. Підсумкове оцінювання охоплює симуляційні екзамени з професійними сценаріями, портфоліо з доказами розвитку SEL-навичок та 360-градусну оцінку від однокурсників, викладачів та практикуючих правоохоронців.

Впровадження SEL-підходів супроводжується організаційними, методичними та етичними викликами. Традиційна правоохоронна культура може чинити опір впровадженню «м'яких навичок», сприймаючи їх як відволікання від «справжньої» поліцейської роботи. Стратегії подолання включають демонстрацію практичної цінності через конкретні приклади, залучення досвідчених правоохоронців як менторів та поступове впровадження з пілотними групами. Ресурсні обмеження вимагають інтеграції в існуючі курси, використання технологій та партнерства з психологічними факультетами. Методичні виклики стосуються необхідності балансу між мовними та соціально-емоційними цілями та врахування індивідуальних відмінностей. Етичні питання охоплюють захист приватності емоційної інформації студентів та забезпечення добровільності участі в емоційно інтенсивних вправах.

Перспективи розвитку пов'язані з технологічними інноваціями, включаючи розвиток персоналізованих систем навчання на основі штучного інтелекту та машинного навчання, використання біометричних технологій для моніторингу стресу та емоційних станів, інтеграцію розширеної реальності (AR) для створення контекстуальних навчальних ситуацій.

Міждисциплінарна інтеграція передбачає співпрацю з медичними факультетами для вивчення фізіологічних аспектів стресу та травми, партнерство з факультетами соціології та антропології для поглибленого вивчення культурних та соціальних факторів. Важливим напрямом є розвиток міжнародних стандартів для підготовки правоохоронців з інтегрованими SEL-підходами [9; 10].

Висновки. Інтеграція підходів соціально-емоційного навчання у процес вивчення англійської мови майбутніми правоохоронцями є не просто інноваційною методикою, а необхідністю сучасної професійної підготовки. Складність та емоційна інтенсивність правоохоронної роботи, особливо в міжнародному контексті, вимагають від фахівців не лише технічних навичок, а й високого рівня емоційного інтелекту, культурної чутливості та здатності до ефективної комунікації в стресових ситуаціях.

Запропонований підхід дозволяє одночасно розвивати мовні компетенції та соціально-емоційні навички, створюючи синергетичний ефект, коли кожен компонент посилює інший. Студенти не просто вивчають англійську мову як технічний інструмент, а й розвивають особистісні якості, необхідні для ефективної професійної діяльності. Ключові переваги інтегрованого підходу включають: контекстуальність навчання, коли всі навички розвиваються в рамках професійно-релевантних ситуацій; цілісність розвитку через одночасний розвиток когнітивних, емоційних та соціальних компетенцій; практичну застосовність завдяки безпосередньому

зв'язку між навчальним процесом та майбутньою професійною діяльністю; превентивний ефект у вигляді зниження ризику професійного вигорання та травматизації.

Успішне впровадження SEL-підходів вимагає системних змін у навчальному процесі, підготовки кваліфікованих викладачів та створення відповідного організаційного середовища. Необхідні подальші дослідження ефективності різних методів, розробка стандартизованих інструментів оцінювання та вивчення довгострокових ефектів такого навчання на професійну діяльність правоохоронців. Перспективи розвитку пов'язані з інтеграцією новітніх технологій, міждисциплінарним співробітництвом та створенням міжнародних стандартів професійної підготовки.

Література

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Fundamentals of SEL. Chicago : CASEL, 2023. 156 p.
2. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Matters More Than IQ. New York: Bantam Books, 2020. 384 p.
3. Violanti J. M., Paton D. Police Trauma: Psychological Aftermath of Civilian Combat. Springfield : Charles C Thomas, 2019. 298 p.
4. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. Emotional Intelligence in Education: Metacognitive, Affective, and Social Dimensions. San Francisco : Jossey-Bass, 2021. 432 p.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 236 p.
6. International Association of Chiefs of Police. Building Trust Between Law Enforcement and the Communities They Serve. Alexandria : IACP, 2019. 187 p.
7. Bandura A. Social Learning Theory. New York : General Learning Press, 2018.247p.
8. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development. 2011. Vol. 82. No. 1. P. 405-432.
9. European Police College. European Police Education Standards. Brussels: CEPOL, 2022. 214 p.
10. UNESCO. Social and Emotional Learning in Higher Education: Global Perspectives and Practices. Paris : UNESCO Publishing, 2021. 328 p.

References

1. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2023). Fundamentals of SEL. Chicago: CASEL.
2. Goleman, D. (2020). Emotional Intelligence: Why It Matters More Than IQ. New York: Bantam Books.
3. Violanti, J. M., & Paton, D. (2019). Police Trauma: Psychological Aftermath of Civilian Combat. Springfield: Charles C Thomas.
4. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2021). Emotional Intelligence in Education: Metacognitive, Affective, and Social Dimensions. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

6. International Association of Chiefs of Police. (2019). Building Trust Between Law Enforcement and the Communities They Serve. Alexandria: IACP.
7. Bandura, A. (2018). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
8. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432.
9. European Police College. (2022). European Police Education Standards. Brussels: CEPOL.
10. UNESCO. (2021). Social and Emotional Learning in Higher Education: Global Perspectives and Practices. Paris: UNESCO Publishing.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.126:374:37.014.24

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1795-1808

Кравченко Олена Іванівна доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН м.Київ, https://orcid.org/0000-0002-7955-3542

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність дослідження андрагогічних засад професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти. Мета дослідження полягала в обґрунтуванні андрагогічних засад професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю такого розвитку та визначенні тенденцій самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в неформальних та інформальних освітніх формах.

Доведено, що ефективний професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю має ґрунтуватися на андрагогічних принципах: самостійності, опорі на досвід, практичній орієнтації, проблемності та внутрішній мотивації. У статті виокремлено триєдину спрямованість діяльності педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю педагогічного профілю, що вимагає безперервного вдосконалення: педагогічної, наукової та предметної (фахової) компетентностей.

Виявлено домінуючі тенденції самоосвітньої діяльності, а саме: цифровалізація та онлайн-навчання; особистісно-орієнтований та індивідуалізований підхід; пріоритет розвитку Soft Skills та трансверсальних компетентностей; безперервність та системність; інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти; акцентування уваги на інноваційних педагогічних технологіях; формування активної дослідницької позиції науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Визначено низку бар'єрів на шляху професійного розвитку професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти

педагогічного профілю (системні, методичні, особистісно-мотиваційні), серед яких недостатня гнучкість програм, бюрократизм, великий обсяг робочого навантаження та слабка інтеграція неформального навчання.

З'ясовано, що неформальна та інформальна освіта стають основними рушіями професійного зростання, забезпечуючи гнучкість та індивідуалізацію освітньої траєкторії професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю.

Ключові слова: андрагогічні засади, професійний розвиток, науково-педагогічні працівники, заклад вищої освіти педагогічного профілю, неформальна освіта, інформальна освіта, тенденції.

Kravchenko Olena Ivanivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Department of Andragogy, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7955-3542

ANDRAGOGICAL PRINCIPLES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ACADEMIC AND TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PEDAGOGICAL PROFILE IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Abstract. The article substantiates the relevance of studying the andragogical principles of professional development of academic and teaching staff at higher education institutions of a pedagogical profile in the context of non-formal and informal education. The purpose of the study was to justify the andragogical principles of professional development of academic and teaching staff at higher education institutions of a pedagogical profile and to identify trends in their self-educational activities within non-formal and informal learning formats.

It has been proven that the effective professional development of academic and teaching staff at higher education institutions of a pedagogical profile should be based on andragogical principles: autonomy, reliance on experience, practical orientation, problem-based learning, and intrinsic motivation. The author identified the triune focus of the activities of teaching staff at pedagogical higher education institutions, which requires continuous improvement: pedagogical, scientific, and subject-specific (professional) competencies**.**

The dominant trends in self-educational activity have been identified, namely: digitalization and online learning; a learner-centered and individualized approach; priority given to the development of soft skills and transversal competencies; continuity and systematicity; integration of formal, non-formal,

and informal education; emphasis on innovative pedagogical technologies; and the formation of an active research position among academic and teaching staff of higher education institutions.

Barriers to the professional development of academic and teaching staff at higher education institutions of a pedagogical profile have been identified (systemic, methodological, and personal–motivational), among which are insufficient program flexibility, bureaucratization, heavy workload, and weak integration of non-formal learning. It has been found that non-formal and informal education are becoming the main drivers of professional growth, ensuring flexibility and individualization of the educational trajectory for the professional development of academic and teaching staff at pedagogical higher education institutions.

Keywords: andragogical principles, professional development, academic and teaching staff, higher education institution of a pedagogical profile, non-formal education, informal education, trends.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження андрагогічних засад професійного розвитку науково-педагогічних працівників у неформальній та інформальній освіті визначається кількома важливими чинниками. Сфера вищої освіти постійно змінюється під впливом технологічних інновацій, нових методик викладання та змін у вимогах до фахівців. Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти педагогічного профілю повинні постійно оновлювати свої знання та навички, щоб залишатися компетентними та ефективними. Науково-педагогічні працівники є цілеспрямованими, мотивованими, і їхнє навчання має бути пов’язане з практичною діяльністю, і саме андрагогіка дозволяє розробити ефективні підходи, які враховують потреби науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю. Традиційне підвищення кваліфікації (формальна освіта) вже не може задовольнити всі потреби науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю. Неформальна освіта (тренінги, вебінари, майстер-класи) та інформальна освіта (самоосвіта, обмін досвідом з колегами) стають основними можливостями їхнього професійного зростання. Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти педагогічного профілю потребують знань, які можуть бути негайно застосовані на практиці для вирішення реальних проблем у викладанні освітніх компонентів та науковій роботі. Урахування андрагогічних засад дозволяють організувати навчання так, щоб воно було актуальним та практично значущим. Неформальна та інформальна освіта дозволяє науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти педагогічного

профілю обирати зміст і темп навчання відповідно до власних потреб та інтересів, що робить процес їхнього професійного розвитку більш гнучким і адаптивним. Визначення андрагогічних засад допоможе підвищити ефективність навчання з урахуванням самостійності, життєвого досвіду і мотивації викладачів закладів вищої освіти в цілому та педагогічного профілю зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Андрагогічні питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю у неформальній та інформальній освіті частково розкриваються у низці досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Андрагогічні засади професійного розвитку та навчання дорослих детально досліджують О.Аніщенко, О.Баніт, Ю.Бурда, І.Воротникова, Т.Котирло, Л.Лук'янова, О.Мельниченко, І.Радомський, А.Самко, І.Хоржевська та ін.

Мета статті – обґрунтувати андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю у неформальній та інформальній освіті та визначити тенденції самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах неформальної та інформальної освіти ґрунтуються на специфічному навчанні дорослих, яке відмінне від загальних принципів педагогіки (навчання дітей). Дорослі добре розуміють навіщо їм потрібні нові знання та навички, і як вони допоможуть їм у професійній діяльності, а також дорослі є самостійними, самокерованими та відповідальними за своє навчання. Викладачам закладів вищої освіти потрібен не стільки керівник, скільки фасилітатор, який допомагає їм у їхньому професійному розвитку. Життєвий і професійний досвід викладачів закладів вищої освіти є базовим ресурсом для навчання, а нові знання мають інтегруватися в наявну систему досвіду, а не замінювати її. Дорослі навчаються тоді, коли відчувають внутрішню потребу вдосконалити свої компетенції для вирішення реальних проблем, пов'язаних з їхніми професійними ролями. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю орієнтований на практичне застосування та вирішення проблем, а не на засвоєння абстрактних знань.

Головним рушієм навчання є внутрішнє бажання професійно зростати, самореалізовуватися та досягати успіху, а не зовнішні стимули (наприклад, рейтинги чи сертифікати). Викладачі університету самі

визначають свої потреби в навчанні, ставлять цілі та шукають ресурси для цього. Вони не є пасивними слухачами, а активними суб'єктами освітнього процесу, що особливо важливо в неформальній та інформальній освіті, де немає жорсткої програми навчання. У зв'язку з цим уможливлюється використання попереднього досвіду як освітнього ресурсу, при якому навчання будується на вже наявних знаннях, уміннях та досвіді науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю. Наприклад, обмін досвідом, розбір кейсів з власної практики та взаємонавчання стають основними методами.

Ми суголосні з Л. Лук'яновою, що «розвиток не може зупинитися впродовж життя людини, змінюється тільки його вектор (прогрес / регрес), інтенсивність (пришвидшення / уповільнення), характер (нерівномірність, збереження попереднього в новому) та якість» [5, с.47].

Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти педагогічного профілю вчаться тому, що є безпосередньо корисним для їхньої професійної діяльності. Вони мотивовані, коли бачать, як нові знання можуть вирішити конкретні проблеми у їхній професійній діяльності. Навчання має бути пов`язане з реальним педагогічним або науковим контекстом. Як правило, дорослі учні прагнуть швидко отримати зворотний зв'язок та одразу застосувати набуті навички, що підтримує їхню мотивацію та інтерес до отримання нових знань. Т.Котирло зауважує, що «Андрагогічні засади професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є важливим аспектом їхньої успішної кар'єрної та професійної підготовки, включають розуміння особливостей дорослих як навчальної аудиторії та оптимізацію навчального процесу» [4, с.66].

Н.Мирончук зазначає: «Відповідно до запитів суспільства та вимог держави завданнями вищої школи в сучасних соціокультурних умовах є підготовка конкурентоздатного фахівця, якісними характеристиками якого є: розвинутий інтелект, культура наукового мислення, здатність до культуротворчого діалогу, стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію і саморозвиток у наукоємному, інтелектуальноємному, культуроємному освітньому просторі» [8, с.146]. Адже підготовка конкурентоздатного фахівця уможливлюється лише за умови, що освітній процес у вищій школі орієнтований не лише на передачу знань, а й на формування ключових компетентностей (таких як критичне мислення, креативність, комунікація та співпраця) та всебічний розвиток особистості.

На переконання О.Аніщенко, проблема професійного розвитку науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої освіти безпосередньо пов'язана з інноваціями у сфері освіти дорослих, що впроваджуються в умовах неформального та інформального навчання

[2, с.152]. З огляду на це можемо зазначити, що інновації стають ключовими рушіями для модернізації системи підвищення кваліфікації, вимагаючи переходу від традиційного, директивного навчання до моделі, орієнтованої на самостійність, досвід та потреби самих працівників. Отже, сучасні підходи до професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти педагогічного профілю перетворюють процес навчання з передачі інформації на спільний, практико-орієнтований та самоспря-мований процес, де навчально-педагогічні працівники є відповідальними за свій розвиток, що дозволяє ефективно використовувати ресурси неформаль-ної (семінари, тренінги, вебінари) та інформальної (самоосвіта, спілкування з колегами, професійні спільноти) освіти для постійного професійного зростання. Особливості професійного розвитку науково-педагогічних праців-ників закладів вищої освіти педагогічного профілю полягають у триєдиній спрямованості їхньої діяльності та необхідності безперервної модернізації ключових компетентностей для забезпечення якості підготовки майбутніх освітян. На відміну від викладачів інших профілів, професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю вимагає балансу та постійного вдосконалення у трьох взаємопов'язаних сферах:

– педагогічна (дидактична) компетентність, яка передбачає систе-матичне вдосконаленні методів викладання, орієнтованих на сучасних здобувачів та адаптацію до освітніх інновацій (НУШ, компетентнісний підхід, фасилітацію, модерацію та розвиток критичного мислення у здобувачів);

– наукова (дослідницька) компетентність вимагає постійної участі у наукових дослідженнях, публікаціях, керівництві науковою роботою здобувачів та пошуку рішень актуальних проблем галузі освіти;

– предметна (фахова) компетентність стосується поглиблення знань у власній спеціальності та інтеграції міждисциплінарних підходів, необхід-них для формування цілісного світогляду майбутнього педагога.

С.Сапіна наголошує, що «кваліфікований викладач уміє робити те, чого він навчає інших, й організувати продуктивну роботу здобувачів вищої освіти. Але у світі, у якому нестабільність є постійною, викладач так само має «грати за новими правилами». Знання та вміння, які уможливили йому стати викладачем, наразі дуже швидко втрачають актуальність. Необхідно забезпечити умови для постійного професійного розвитку кожного викладача ЗВО» [9, с.162] Науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти педагогічного профілю у процесі свого професійного розвитку стикаються з комплексом проблем, які умовно можна поділити на системні (інституційні), методичні та особистісно-мотиваційні (табл.1)

Таблиця 1

Бар'єри професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти

Проблеми	Характеристика проблеми
Системні та інституційні проблеми	
Недостатня гнучкість програм підвищення кваліфікації	Програми часто є універсальними та недостатньо адаптованими до специфічних потреб викладачів педагогічних спеціальностей. Відсутнє глибоке фокусування на новітніх педагогічних технологіях, реформі шкільної освіти (НУШ) або особливостях андрагогіки.
Бюрократичні перешкоди та формалізм	Професійний розвиток іноді зводиться до формального набору годин і документів, а не до реального набуття нових знань і навичок, що створює імітацію активності замість справжнього розвитку.
Обмежене фінансування:	Нестача коштів на відрядження, на участь у високоякісних міжнародних стажуваннях, підписку на фахові наукові видання та придбання сучасного програмного забезпечення.
Слабка інтеграція неформальної та інформальної освіти:	Хоча неформальне навчання визнається, але механізми його валідації (офіційного визнання) та інтеграції в систему атестації можуть бути складними або непрозорими, що демотивує викладачів до самоосвіти.
Методичні та змістові виклики	
Розрив між теорією та практикою	Науково-педагогічні працівники педагогічних спеціальностей мають не лише знати теорію, а й вміти ефективно її застосовувати та навчати цьому здобувачів вищої освіти. Часто програми підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників ЗВО недостатньо орієнтовані на практичні кейси, моделювання реальних ситуацій та обмін досвідом.

Проблеми	Характеристика проблеми
Необхідність мультифункціонального розвитку	Педагогічний профіль вимагає одночасного розвитку трьох груп компетентностей, які постійно змінюються: дидактичних (нові методи викладання), наукових (нові дослідження в освіті) та цифрових (робота з ШІ, освітні платформи). Підтримувати їх усі на високому рівні є складним завданням.
Опанування цифрової трансформації	Необхідність впровадження сучасних цифрових інструментів та платформ у викладання, а також навчання здобувачів вищої освіти цифровій грамотності та медіаграмотності, вимагає значних часових та інтелектуальних інвестицій.
Особистісно-мотиваційні та часові обмеження	
Великий обсяг робочого навантаження	Значний обсяг навчального, методичного та наукового навантаження, а також необхідність адміністративної роботи, обмежує час, який науково-педагогічні працівники ЗВО можуть приділити якісному професійному розвитку.
Зниження внутрішньої мотивації	Формальний підхід до професійного розвитку, відсутність негайного відчутного результату від навчання або невідповідність програм реальним потребам можуть призводити до вигорання та втрати інтересу до подальшого розвитку.
Проблема рефлексії та самоаналізу	Недолік часу на глибокий самоаналіз своєї викладацької діяльності, що є критично важливим для педагогів, які мають бути прикладом рефлексивного навчання для своїх здобувачів вищої освіти.

Таким чином, ефективний професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю вимагає не лише оновлення змісту, а й усунення системних бар'єрів та підтримки внутрішньої мотивації викладачів університету.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю має бути сфокусований на формуванні

та розвитку сучасних компетентностей, які є критичними для освітнього середовища XXI століття:

– *інформаційно-цифрова* (володіння не тільки цифровими технологіями, а критичне оцінювання цифрових ресурсів, створення власних електронних освітніх ресурсів та забезпечення цифрового етикету в освітньому процесі);

– *андрагогічна/ рефлексивна* (здатність до самоаналізу власної викладацької діяльності, постійного переосмислення методів навчання та орієнтація на самостійність здобувачів освіти);

– *інноваційна* (здатність генерувати нові ідеї, впроваджувати проєктно-технологічні підходи та адаптувати світові педагогічні практики до українського контексту);

– *комунікативна та соціальна* (удосконалення навичок міжособистісної взаємодії, командної роботи, емоційного інтелекту та здатності до конструктивного вирішення конфліктів у студентському середовищі).

О.Аніщенко акцентує увагу на тому, що «професіоналізація педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти є важливим вектором розвитку й водночас складовою системи освіти дорослих. В основу професіоналізації покладено сукупність андрагогічних, загально-педагогічних та інших закономірностей і принципів, з властивими їй особливостями, що зумовлюють специфіку процесу професійного зростання досліджуваної цільової категорії фахівців» [1, с.26]

В.Ващенко зауважує, що «Стрімка динаміка сучасного суспільства зумовлює необхідність трансформації системи якісної освіти дорослих у контексті концепції безперервного навчання впродовж життя. Своєю чергою, така тенденція актуалізує першочергову потребу в підготовці педагогічного персоналу до навчання дорослих, комплементарно тенденціям цифровізації та глобалізації» [3, с.109].

Таким чином, професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю органічно поєднуються з неформальними та інформальними формами освіти, оскільки: навчальні програми орієнтовані на практичні завдання та інтерактивні методи (тренінги, майстер-класи), що дозволяє викладачам застосовувати свій досвід і вирішувати реальні проблеми; викладачі закладів вищої освіти самостійно обирають теми, курси та інструменти для розвитку, що відповідає їхнім особистим і професійним потребам, що підвищує внутрішню мотивацію; обмін досвідом між колегами, спільні проєкти та менторство стають ключовими елементами професійного розвитку; замість оцінювання знань, акцент робиться на розвитку конкретних компетенцій,

необхідних для успішної викладацької, наукової та виховної роботи, що відповідає потребі дорослого в практичній цінності навчання.

Форми і методи професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю у неформальній та інформальній освіті є дуже різноманітними, оскільки вони повинні відповідати принципам самостійності, практичної орієнтації та опори на досвід.

О.Мельниченко виокремлює десять принципів сучасної андрагогіки: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; принцип опори на досвід; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип усвідомленості навчання [7, с.26-27].

У Концепції професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, розробником якої є Л.Лук'янова, визначено «принципи професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, а саме: обов'язковість, безперервність та забезпечення умов до самоосвіти й професійного розвитку протягом усього життя; цілеспрямованість; прогностичність та випереджувальний характер; інноваційність та практична спрямованість; індивідуалізація та диференціація; зв'язку теорії з практикою; видкритість, прозорість та конкретність дій суб'єктів надання освітніх послуг [6, с.22].

Самоосвітня діяльність науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти має кілька ключових тенденцій, які відображають динаміку сучасного освітнього середовища та вимоги до фахівців (табл.2.)

Таблиця 2

Тенденції самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю в умовах неформальної та інформальної освіти.

Тенденція	Особливості
Цифровалізація та онлайн-навчання	Спостерігається зростання використання онлайн-ресурсів, платформ масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), вебінарів, освітніх відео та цифрових бібліотек для поглиблення фахових знань, освоєння нових методик викладання та ІКТ, що є проявом інформальної освіти.

Тенденція	Особливості
Особистісно-орієнтований та індивідуалізований підхід	Науково-педагогічні працівники самостійно обирають траєкторії та зміст навчання, що максимально відповідає їхнім професійним потребам, прогалинах у знаннях, інтересам та кар'єрним цілям. Самоосвіта стає глибоко персоналізованою
Пріоритет розвитку Soft Skills та трансверсальних компетентностей	Самоосвітня діяльність спрямована не лише на поглиблення предметних знань, але й на розвиток «м'яких навичок» (критичне та аналітичне мислення, креативність, комунікативні навички, емоційний інтелект, командна робота), які необхідні для успішної педагогічної та наукової діяльності.
Безперервність та системність	В умовах швидких інноваційних змін і постійного оновлення інформації самоосвіта перетворюється з епізодичної активності на постійний, неперервний процес (концепція «навчання протягом усього життя»), що є необхідною умовою підтримки кваліфікації.
Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти	Відбувається стирання меж між формальною, неформальною та інформальною формами освіти. Наприклад, участь у фахових конференціях, семінарах, тренінгах, організованих поза ЗВО (неформальна освіта), або самостійне вивчення нових технологій через інтернет (інформальна освіта) активно інтегрується у професійне зростання
Акцентування уваги на інноваційних педагогічних технологіях	Особлива увага приділяється самостійному вивченню та впровадженню нових освітніх і наукових технологій, зокрема: – змішане та дистанційне навчання; – гейміфікація та навчання на основі проєктів; – використання штучного інтелекту в навчальному процесі та науковій роботі.
Формування активної дослідницької позиції	Самоосвіта часто набуває форми дослідницької діяльності, спрямованої на вирішення конкретних професійних проблем, аналіз власного педагогічного досвіду та пошук ефективних рішень (діяльнісний підхід).

У сучасних умовах саме неформальна та інформальна освіта стають основними рушіями самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю:

– неформальне навчання є організованим і добровільним, без державного стандарту, часто завершується сертифікатом; забезпечує швидке оновлення практичних навичок;

– інформальне навчання неорганізоване, відбувається стихійно у повсякденному житті, через власну діяльність та спілкування, але є найбільш гнучким і особистісно значущим.

Таким чином, самоосвіта науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю перетворюється на безперервний, гнучкий і самокерований процес, значною мірою реалізований через можливості, які надають неформальні та інформальні канали здобуття знань.

Висновки. Доведено, що ефективний професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю має ґрунтуватися на андрагогічних принципах: самостійності, опорі на досвід, практичній орієнтації, проблемності та внутрішній мотивації, що забезпечує актуальність, гнучкість і практичну значущість навчання для дорослих фахівців, що особливо важливо в неформальних та інформальних формах. В умовах стрімких технологічних та освітніх змін, традиційні (формальні) підходи до підвищення кваліфікації стають недостатніми. Неформальна та інформальна освіта перетворюються на основні рушії професійного зростання викладачів закладів вищої освіти, забезпечуючи безперервність та індивідуалізацію освітньої траєкторії. Установлено домінуючі тенденції самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю, а саме: цифровалізація та онлайн-навчання; особистісно-орієнтований та індивідуалізований підхід; пріоритет розвитку Soft Skills та трансверсальних компетентностей; безперервність та системність; інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти; акцентування уваги на інноваційних педагогічних технологіях; формування активної дослідницької позиції.

Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю вимагає безперервного вдосконалення триєдиної компетентності (педагогічної, наукової, предметної) та формування критичних компетентностей XXI століття (інформаційно-цифрової, андрагогічної/рефлексивної, інноваційної). Виявлено низку системних, методичних та особистісно-мотиваційних бар'єрів (брак часу, бюрократія, слабка валідація неформального навчання), усунення яких є необхідною умовою для підвищення ефективності професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути сфокусовані на таких аспектах, як розробка моделі індивідуальних андрагогічних траєкторій професійного розвитку для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти педагогічного профілю з урахуванням їхніх потреб, професійного досвіду та виявлених бар'єрів та впливу адміністративного навантаження та на мотивацію науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти до самоосвіти та розробка управлінських рішень для оптимізації цього процесу в університетах.

Література.

1. Аніщенко О. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих: методичний концепт. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. №*22*(2). С. 24-37. URL: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37

2. Аніщенко О.В. Професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти в умовах неформальної та інформальної освіти: інноваційні практики. *Педагогічна освіта: теорія іпрактика*.2023(35).С.151-160.https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160

3. Ващенко В. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих в країнах Балтії. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 9 (43). С.107-118. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/14899/14969

4. Котирло Т. Андрагогічний аспект професійного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього простору. *Вісник кафедри Юнеско «неперервна професійна освіта XXI століття».* 2023. Вип.8. С. 60-70

5. Лук'янова Л. Б. Освітні потреби різних категорій дорослих у контексті особистісного і професійного розвитку /Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. С.42-68

6. Лук'янова Л. Концепція професійного та особистісного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Київ: Талком, 2025, 36 с.

7. Мельниченко О. Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2020. № 33. С.24–30. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.3

8. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки / Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2018. С.146-173

9. Саяпіна С. Професійний розвиток викладача в контексті підвищення якості діяльності ЗВО. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2021. №53. С. 161-168. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/ article/view/471

References:

1. Anishchenko O. (2022). Profesionalizatsiia pedahohichnoho personalu u sferi osvity doroslykh: metodychnyi kontsept [Professionalization of Teaching Staff in the Field of Adult Education: A Methodological Concept]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 22(2), 24-37. URL: https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.24-37 [in Ukrainian].

2. Anishchenko O.V. (2023) Profesiinyi rozvytok vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh neformalnoi ta informalnoi osvity: innovatsiini praktyky [Professional Development of University Teachers in the Context of Non-Formal and Informal Education: Innovative Practices]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka.* 35, 151–160. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-151-160 [in Ukrainian].

3. Vashchenko V. (2024). Profesiina pidhotovka pedahohichnoho personalu dlia systemy osvity doroslykh v krainakh Baltii [Professional Training of Teaching Staff for the Adult Education System in the Baltic Countries]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 9 (43), 107-118. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/14899/14969 [in Ukrainian].

4. Kotyrlo T. (2023). Andrahohichnyi aspekt profesiinoho zrostannia naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii osvitnoho prostoru [Andragogical Aspect of Professional Development of Academic Staff in Higher Education Institutions in the Context of Digitalization of the Educational Space] *Visnyk kafedry Yunesko «neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia»,* 8, 60-70 [in Ukrainian].

5. Lukianova L. B. (2018). Osvitni potreby riznykh katehorii doroslykh u konteksti osobystisnoho i profesiinoho rozvytku [Educational Needs of Different Categories of Adults in the Context of Personal and Professional Development] /Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid: monohrafiia / kol. avtoriv; za red. O.A.Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd. O.O.Yevenok, 42-68 [in Ukrainian].

6. Lukianova L. (2025). Kontseptsiia profesiinoho ta osobystisnoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity [The Concept of Professional and Personal Development of Academic Staff in Higher Education Institutions]. Kyiv: Talkom, 2025, 36 s. [in Ukrainian].

7. Melnychenko O. (2020). Andrahohichni pryntsypy osvity doroslykh ta zabezpechennia yakosti neperervnoi pedahohichnoi osvity [Andragogical Principles of Adult Education and Ensuring the Quality of Continuing Pedagogical Education] *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 33, 24–30. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.3 [in Ukrainian].

8. Myronchuk N. M. (2018). Profesiina diialnist vykladacha vyshchoi shkoly: suspilni vyklyky ta problemy zmistu pidhotovky [Professional Activity of a Higher Education Lecturer: Social Challenges and Issues of Curriculum Content] / Profesiina osvita: andrahohichnyi pidkhid: monohrafiia / kol. avtoriv; za red. O.A.Dubaseniuk. Zhytomyr: Vyd. O.O.Yevenok, 146-173 [in Ukrainian].

9. Saiapina S. (2021). Profesiinyi rozvytok vykladacha v konteksti pidvyshchennia yakosti diialnosti ZVO [Professional Development of a Lecturer in the Context of Enhancing the Quality of Higher Education Institution Activities]. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu,* 53, 161-168. URL: http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/471[in Ukrainian].

УДК 378.014.61:37.018.43]:378.4/.6: 355.01(477-651.2:470-651.1)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1809-1820

Кравчук Олена Анатоліївна старший викладач кафедри інформаційної діяльності та зв'язків з громадськістю, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7893-5840

Олійник Яна Сергіївна асистент кафедри інформаційної діяльності та зв'язків з громадськістю, Київський національний університет культури і мистецтв, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-5159-7001

Мятенко Наталія Анатоліївна керівник практики, Київський національний університет культури і мистецтв, Київ, https://orcid.org/0000-0002-7144-7710

Бородіна Тетяна Анатоліївна методист вищої категорії навчального відділу Київський національний університет культури і мистецтв, Київ, https://orcid.org/0009-0006-7811-0324

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу ключових викликів та дієвих стратегій забезпечення якості дистанційного навчання у закладах вищої освіти України в екстремальних умовах повномасштабної російсько-української війни. Дослідження ґрунтується на застосуванні методів аналізу нормативно-правових актів та наукових публікацій, синтезу, системного підходу для виявлення взаємозв'язків між різними аспектами проблеми, порівняльного аналізу для зіставлення довоєнного досвіду та сучасних практик.

Наукова новизна полягає у систематизації специфічних факторів, що впливають на якість дистанційної освіти в умовах війни (безпекові, інфраструктурні, психологічні, технологічні), виокремленні адаптивних стратегій закладу вищої освіти, спрямованих на мінімізацію негативних впливів, та акцентуванні на ролі цифрової трансформації й потенціалу бібліотек закладів вищої освіти як важливих компонентів системи забезпечення якості в кризовий період. Забезпечення якості дистанційного

навчання в умовах війни є комплексним завданням, що вимагає від закладу вищої освіти максимальної гнучкості, адаптивності, інноваційності та ресурсного забезпечення.

Досвід функціонування вищої освіти у воєнний час засвідчив критичну важливість розвиненої та стійкої інформаційно-комунікаційної інфраструктури, цифрової компетентності викладачів та здобувачів, наявності якісних електронних освітніх ресурсів та ефективних механізмів їх доставки і використання. Ключовими елементами успіху є розвинена інформаційно-комунікаційна інфраструктура, впровадження сучасних педагогічних технологій, належна методична та психологічна підтримка здобувачів і викладачів, ефективна інтеграція цифрових ресурсів, зокрема бібліотечних. Необхідність подальшої розробки гнучких освітніх моделей та державної підтримки закладів вищої освіти залишається актуальною.

Ключові слова: якість дистанційної освіти, інформаційне суспільство, відкрита освіта, заклад вищої освіти, здобувачі, інформаційно-комунікаційні технології, російсько-українська війна, цифрова трансформація, бібліотеки закладів вищої освіти.

Kravchuk Olena Anatoliivna Senior Lecturer of the Department of Information and Public Relation, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7893-5840

Oliinyk Yana Serhiivna Assistant of the Department of Information and Public Relation, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-5159-7001

Miatenko Nataliia Anatoliivna practical training supervisor, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-7144-7710

Borodina Tatyana Anatoliivna methodologist of the highest category of the educational department, Kyiv National University of Culture and Arts, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-7811-0324

ENSURING THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. The article is devoted to the analysis of key challenges and effective strategies for ensuring the quality of distance learning in higher

education institutions of Ukraine in the extreme conditions of the full-scale Russian-Ukrainian war. The study is based on the application of methods of analysis of regulatory and legal acts and scientific publications, synthesis, a systematic approach to identifying interrelationships between different aspects of the problem, and comparative analysis to compare pre-war experience and current practices.

The scientific novelty lies in the systematization of specific factors that affect the quality of distance education in wartime (security, infrastructure, psychological, technological), the identification of adaptive strategies of higher education institutions aimed at minimizing negative impacts, and the emphasis on the role of digital transformation and the potential of higher education libraries as important components of the quality assurance system in times of crisis. Ensuring the quality of distance learning in wartime is a complex task that requires maximum flexibility, adaptability, innovation, and resource provision from higher education institutions.

The experience of higher education during wartime has demonstrated the critical importance of a developed and resilient information and communication infrastructure, the digital competence of teachers and students, the availability of high-quality electronic educational resources, and effective mechanisms for their delivery and use. The key elements of success are a developed information and communication infrastructure, the introduction of modern pedagogical technologies, adequate methodological and psychological support for students and teachers, and the effective integration of digital resources, including library resources. The need for further development of flexible educational models and state support for higher education institutions remains relevant.

Keywords: quality of distance education, information society, open education, higher education institution, students, information and communication technologies, Russian-Ukrainian war, digital transformation, libraries of higher education institutions.

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 року спричинило безпрецедентні виклики для всіх сфер життя суспільства, зокрема для системи вищої освіти. Мільйони українців стали внутрішньо переміщеними особами або біженцями, а значна частина інфраструктури, включно з освітньою, зазнала руйнувань. В таких умовах заклади вищої освіти (ЗВО) були змушені екстрено та у повному обсязі перейти на дистанційний формат навчання для забезпечення безперервності освітнього процесу та безпеки його учасників. Якщо раніше дистанційна освіта розглядалася переважно як доповнення або альтернатива традиційним формам навчання, то в умовах війни вона стала

безальтернативною необхідністю. Такий перехід вимагає не лише технічної адаптації, але й кардинального переосмислення підходів до організації навчання, контролю знань та, найголовніше, забезпечення його якості. Проблема ускладнюється постійними безпековими загрозами, перебоями з електропостачанням та інтернет-зв'язком, психологічним тиском на здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників. Водночас, ці виклики стимулюють прискорення цифрової трансформації освіти, пошук нових моделей організації освітнього процесу в парадигмі інформаційного суспільства та відкритої освіти. У цьому контексті дослідження шляхів та механізмів забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО в умовах війни набуває особливої актуальності як для освітньої практики, так і для наукового осмислення процесів адаптації вищої школи до кризових реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика якості дистанційної освіти активно досліджувалася вітчизняними та зарубіжними науковцями ще до початку повномасштабної війни. Вагомий внесок у розробку теоретичних та методичних засад дистанційного навчання зробили науковці В. Ю. Биков [1], В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко [9], М. Г. Мур, Г. Кірслі (M. G. Moore, G. Kearsley) [13], К. Рапанта, Л. Боттурі, П. Гудієр, Л. Гардіа, М. Куле (C. Rapanta, L. Botturi, P. Goodyear, L. Guàrdia, M. Koole) [14] та інші. Досліджувалися питання технологічного забезпечення, педагогічного дизайну, методів оцінювання, психологічних аспектів взаємодії в онлайн-середовищі. З початком пандемії COVID-19 з'явився значний масив публікацій, присвячених викликам та досвіду екстреного переходу на дистанційне навчання [3]. Однак, ситуація повномасштабної війни в Україні має свою специфіку, яка суттєво відрізняється від умов карантину. З'являються перші праці, що аналізують функціонування української освіти в умовах воєнного стану [2], проте комплексного дослідження саме проблеми *забезпечення якості* дистанційного навчання у ЗВО, яке б ураховувало сукупність безпекових, інфраструктурних, психологічних, організаційних та технологічних чинників, спричинених війною, а також роль таких інституцій, як бібліотеки, у цьому процесі, наразі недостатньо.

Невирішеними залишаються питання, пов'язані з розробкою та впровадженням стійких моделей забезпечення якості освіти в умовах тривалої кризи та невизначеності, адаптованих до специфіки українського контексту.

Мета статті. Метою дослідження є виявлення ключових проблем та аналіз дієвих стратегій, інструментів і механізмів забезпечення якості дистанційного навчання у закладах вищої освіти України в умовах російсько-української війни, з урахуванням впливу на освітній процес

технологічних, педагогічних, організаційних, психологічних факторів та ролі цифрової трансформації й бібліотек ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Перехід до всеохопного дистанційного навчання в українських закладах вищої освіти (ЗВО) в лютому-березні 2022 року відбувався не планово, а в умовах надзвичайного тиску, спричиненого повномасштабним військовим вторгненням. Ця ситуація кардинально відрізнялася від попереднього досвіду, включно з викликами пандемії COVID-19, і породила комплекс специфічних проблем, що безпосередньо впливають на якість освітнього процесу. Насамперед, ***безпековий фактор*** став домінуючим. Пряма загроза життю та здоров'ю здобувачів, викладачів і співробітників навчальних закладів через ракетні обстріли та бойові дії змусила переглянути саму можливість синхронної взаємодії. Необхідність частого перебування в укриттях під час повітряних тривог зробила дотримання стабільного розкладу занять практично неможливим, призводячи до постійних зривів та перенесень. Окрім фізичної небезпеки, значно зросли ризики у кіберпросторі: інформаційні системи ЗВО стали мішенями для атак, що мало на меті дестабілізувати роботу, викрасти дані чи поширити дезінформацію. Протидія цим загрозам вимагала значних ресурсів та постійної пильності. Усе це неминуче створювало атмосферу напруги та тривоги, що негативно позначалося на здатності до концентрації та засвоєння знань [8].

Не менш гостро постали ***інфраструктурні проблеми***. Цілеспрямовані атаки ворога на енергетичну інфраструктуру України призвели до тривалих та масштабних відключень електроенергії по всій країні, особливо в осінньо-зимовий період. Як наслідок, стабільний доступ до Інтернету, що є базовою передумовою дистанційного навчання, став розкішшю для багатьох учасників освітнього процесу. Руйнування та пошкодження навчальних корпусів, лабораторій, гуртожитків та бібліотек у багатьох містах, особливо на Сході та Півдні країни, фізично знищили освітнє середовище. Відновлення цієї інфраструктури потребує колосальних коштів та часу. У таких умовах ЗВО зіткнулися з нерівними можливостями забезпечення освітнього процесу, а здобувачі та викладачі, особливо ті, хто перебував у прифронтових зонах, на деокупованих територіях або в місцях з критично пошкодженою інфраструктурою, опинилися у вкрай складній ситуації, часто позбавлені базових умов для навчання та роботи.

Інфраструктурні руйнації загострили вже існуючу ***технічну та цифрову нерівність***. Далеко не всі здобувачі та викладачі, особливо ті, хто був змушений покинути свої домівки і став внутрішньо переміщеними особами, або ті, хто залишився на тимчасово окупованих територіях з обмеженим чи контрольованим доступом до українського інформаційного

простору, мали необхідне обладнання – персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети – та стабільний, швидкісний доступ до Інтернету. Навіть наявність смартфона не завжди вирішувала проблему, адже виконання багатьох навчальних завдань потребує більш потужних пристроїв та специфічного програмного забезпечення. Додатковим бар'єром стала вартість мобільного Інтернету та необхідність постійно шукати місця з покриттям та можливістю підзарядити пристрої. Ця цифрова прірва створила серйозні перешкоди для рівного доступу до якісної освіти, поставивши частину здобувачів у завідомо невигідне становище.

Надзвичайно вагомим чинником, що впливає на якість навчання, став ***психологічний стан*** усіх учасників освітнього процесу. Війна, з її постійною небезпекою, втратами, руйнуваннями та невизначеністю щодо майбутнього, спричинила масовий стрес, підвищену тривожність, депресивні стани та посттравматичні стресові розлади як серед здобувачів, так і серед викладачів [6]. Переживання за власну безпеку та безпеку близьких, досвід перебування під обстрілами, втрата дому чи близьких людей – усе це глибоко травмує психіку. У навчальному контексті це проявлялося у зниженні мотивації, труднощах з концентрацією уваги, погіршенні пам'яті, апатії, емоційній нестабільності. Викладачам, які самі переживали подібні стани, доводилося знаходити в собі сили не лише продовжувати професійну діяльність, але й надавати підтримку студентам, що створювало додаткове емоційне навантаження та ризик професійного вигорання [12].

ЗВО зіткнулися зі значними ***методичними викликами***. Екстрений і тотальний перехід на дистанційний формат вимагав не просто перенесення лекцій в онлайн, а глибокої перебудови навчальних програм, методик викладання та системи оцінювання. Багатьом викладачам довелося в стислі терміни опановувати нові цифрові інструменти та платформи, адаптувати контент до онлайн-формату, шукати способи підтримки активності та залученості здобувачів у віртуальному середовищі. Окремою складною задачею стало забезпечення академічної доброчесності під час дистанційного контролю знань, адже традиційні форми іспитів та заліків стали вразливими до списування та плагіату. Це вимагало розробки нових підходів до оцінювання, орієнтованих на перевірку не стільки запам'ятовування інформації, скільки розуміння, аналітичних навичок та здатності застосовувати знання. Окрім того, постала нагальна потреба у постійному розвитку цифрової компетентності викладачів, що вимагало системної методичної підтримки та інвестицій у професійний розвиток.

Незважаючи на ці безпрецедентні виклики, система вищої освіти України продемонструвала надзвичайну стійкість та адаптивність. ЗВО активно впроваджували різноманітні стратегії, спрямовані на мінімізацію

негативних впливів та підтримку максимально можливої якості освіти в умовах війни. Ключовою стратегією стала ***гнучкість організації освітнього процесу***. Розуміючи неможливість забезпечення стабільної синхронної роботи для всіх, університети масово перейшли до використання асинхронних форматів навчання. Запис відеолекцій, надання навчальних матеріалів для самостійного опрацювання через системи управління навчанням, використання форумів для обговорень та консультацій дозволили студентам навчатися у власному темпі та у зручний час. Були запроваджені гнучкі дедлайни для здачі завдань, а для студентів з особливими обставинами – військовослужбовців ЗСУ, мешканців тимчасово окупованих територій, студентів, що зазнали значних втрат – розроблялися індивідуальні графіки навчання. Для комунікації активно використовувалися не лише офіційні системи навчання, але й більш доступні канали: месенджери (Telegram, Viber), соціальні мережі, електронна пошта [11], що дозволяло підтримувати зв'язок навіть за умов нестабільного Інтернету.

Паралельно відбувався інтенсивний ***розвиток інформаційно-комунікаційних технологій***. Багато ЗВО інвестували в оновлення та розширення функціоналу своїх систем навчання (Moodle, Canvas, власні розробки), активно впроваджували хмарні сервіси (Google Workspace for Education, Microsoft 365 Education) для зберігання даних, спільної роботи та проведення онлайн-занять. Особлива увага приділялася посиленню кібербезпеки для захисту інституційних ресурсів та персональних даних. ЗВО намагалися забезпечити або розширити доступ до електронних освітніх ресурсів – як власних, так і передплачених баз даних наукової інформації.

Важливою складовою адаптації стала ***методична підтримка викладачів***. Університети та зовнішні організації проводили численні вебінари, тренінги, майстер-класи з використання інструментів дистанційного навчання, онлайн-педагогіки, розробки електронних курсів та методів онлайн-оцінювання. Створювалися спільноти практиків для обміну досвідом та взаємної підтримки, розроблялися методичні рекомендації та посібники. Ця підтримка була критично важливою для того, щоб допомогти викладачам адаптуватися до нових умов та підтримувати якість викладання.

Усвідомлюючи вплив війни на психічне здоров'я, ЗВО почали приділяти значно більше уваги ***психологічній підтримці***. Багато університетів створили або посилили власні служби психологічної підтримки, що надавали безкоштовні консультації студентам та співробітникам.

Проводилися вебінари та тренінги зі стресостійкості, технік самодопомоги, профілактики вигорання. Інститути кураторства та наставництва також відігравали важливу роль у підтримці студентів, допомагаючи їм орієнтуватися в навчальному процесі та вирішувати поточні проблеми.

Формування підтримуючої та емпатичної атмосфери в академічній спільноті стало одним із пріоритетів.

Окремо слід відзначити трансформовану ***роль бібліотек ЗВО***. З пасивних книгосховищ вони перетворилися на активні центри підтримки дистанційного навчання та цифрової трансформації. Бібліотекарі докладали значних зусиль для забезпечення безперебійного доступу до ліцензійних електронних ресурсів – наукових баз даних, колекцій електронних книг та журналів, часто домовляючись з видавцями про пільгові умови або безкоштовний доступ для українських користувачів [7]. Вони активно проводили онлайн-тренінги та консультації з інформаційної грамотності, академічної доброчесності, використання референс-менеджерів, пошуку інформації у наукових базах даних, що набуло особливої ваги в умовах інформаційної війни та поширення фейків. Бібліотеки створювали віртуальні читальні зали, тематичні добірки ресурсів, цифрові виставки, адаптуючи свої послуги до онлайн-формату. Вони також взяли на себе важливу місію зі збереження цифрової наукової та культурної спадщини університету та регіону. Таким чином, бібліотеки стали невід'ємною частиною інфраструктури забезпечення якості освіти, активно сприяючи реалізації концепції відкритої освіти в кризових умовах.

Бібліотеки відіграють активну роль у підтримці дослідницької діяльності здобувачів і викладачів. Вони допомагають у доборі релевантної літератури для курсових, дипломних, магістерських робіт та дисертацій, надають консультації щодо використання наукометричних інструментів і пошуку інформації для літературних оглядів. Крім того, бібліотекарі сприяють розвитку навичок академічного письма та допомагають оформлювати наукові публікації відповідно до міжнародних стандартів. Варто підкреслити, що бібліотеки виконують і важливу культурно-просвітницьку місію, яка опосередковано стимулює інтерес до навчання та наукових пошуків. Їхня участь у процесах цифрової інтеграції, співпраця з освітніми та науковими інституціями, а також підтримка міждисциплінарного підходу сприяють формуванню нового типу інформаційної культури й підвищенню рівня інформаційної грамотності користувачів [4].

Процеси цифрової трансформації охоплюють усі напрями діяльності сучасних університетів, істотно впливаючи на можливості академічної мобільності та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. Заклади вищої освіти дедалі активніше впроваджують цифрові інструменти, які розширюють освітній простір здобувачів і підвищують ефективність навчального процесу. Це відбувається завдяки безпосередньому доступу до електронних баз даних, новинних ресурсів і наукових форумів, використанню соціальних мереж, месенджерів та освітніх платформ для

практичних занять, а також залученню до навчання провідних експертів і фахівців [5].

Заклади вищої освіти активізували ***академічну мобільність та міжнародну співпрацю*** у віртуальному форматі [10]. Розвиток програм віртуальної мобільності дозволив українським студентам долучатися до онлайн-курсів провідних закордонних університетів, отримувати нові знання та досвід міжнародної взаємодії без необхідності фізичного переїзду. Участь у спільних міжнародних освітніх та наукових проєктах, онлайн-семінарах та конференціях допомогла підтримати інтеграцію української вищої освіти у світовий освітній простір та надала додаткові можливості для розвитку як здобувачам, так і викладачам.

Варто зазначити, що війна, попри весь її руйнівний вплив, стала потужним, хоча й трагічним, каталізатором процесів цифрової трансформації вищої освіти в Україні. Вона висвітлила як сильні сторони системи – її гнучкість, здатність до мобілізації та адаптації, так і слабкі – інфраструктурну вразливість, цифрову нерівність, недостатню готовність до кризових ситуацій. Забезпечення якості дистанційного навчання в таких екстремальних умовах виявилося комплексним завданням, що потребує не окремих заходів, а системного підходу. Цей підхід має інтегрувати надійні технологічні рішення, інноваційні та гнучкі педагогічні практики, розгалужену систему методичної та психосоціальної підтримки, ефективне використання всіх наявних ресурсів, включно з потенціалом університетських бібліотек, та, безумовно, людську стійкість і відданість справі освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі проблеми забезпечення якості дистанційної освіти в українських ЗВО саме в умовах повномасштабної війни, що дозволило: систематизувати специфічні фактори ризику (безпекові, інфраструктурні, психологічні), що відрізняють поточну ситуацію від попереднього досвіду (пандемії); виокремити та узагальнити адаптивні стратегії ЗВО (гнучкість, технологічні рішення, психологічна та методична підтримка); акцентувати на трансформованій ролі бібліотек ЗВО як невід'ємної частини інфраструктури забезпечення якості дистанційного навчання та цифрової трансформації в кризовий період; обґрунтувати необхідність інтеграції психосоціальної підтримки як важливого компонента якості освітнього процесу в умовах війни.

Висновки. Забезпечення якості дистанційного навчання у ЗВО України в умовах російсько-української війни є надскладним, багатоаспектним завданням, що вимагає постійного моніторингу ситуації, гнучкого реагування та інноваційних підходів. Досвід функціонування

вищої школи у воєнний час засвідчив критичну важливість розвиненої та стійкої інформаційно-комунікаційної інфраструктури, цифрової компетентності викладачів та здобувачів, наявності якісних електронних освітніх ресурсів та ефективних механізмів їх доставки і використання. Ключову роль відіграють адаптивні педагогічні технології, що враховують психологічний стан учасників освітнього процесу та обмеження дистанційного формату. Бібліотеки ЗВО підтвердили свій статус важливих інформаційних та сервісних центрів, що активно сприяють якості дистанційного навчання через надання доступу до ресурсів та розвиток інформаційної культури користувачів.

Проведений аналіз окреслює лише частину складного комплексу проблем та рішень, пов'язаних із забезпеченням якості дистанційної освіти в умовах війни, залишаючи значний простір для подальших наукових досліджень. Пріоритетними напрямами є оцінка довгострокового впливу війни та дистанційного формату на якість підготовки фахівців та їхні освітні результати, що критично важливо для коригування освітніх стратегій. Не менш актуальною є розробка та апробація стійких моделей змішаного/дистанційного навчання, адаптованих до функціонування в умовах перманентних криз та невизначеності, включно з надійними методиками оцінювання. Зважаючи на значний психологічний тиск, необхідними є дослідження реальної ефективності інструментів психологічної підтримки для здобувачів освіти і викладачів. Для виявлення найкращих практик доцільним видається порівняльний аналіз стратегій забезпечення якості дистанційного навчання між різними ЗВО України з урахуванням їхньої специфіки. Важливим також є вивчення та адаптація релевантного міжнародного досвіду організації освіти в умовах збройних конфліктів та гуманітарних криз. Окремої уваги заслуговує подальше дослідження трансформованої ролі та потенціалу цифрових бібліотек ЗВО у підтримці освітнього і наукового процесів в умовах прискореної цифрової трансформації та кризових явищ.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.

2. Верголяс М., Верголяс О., Брантова О. Освіта і наука України в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти.* 2023. № 1(3). С. 201–208. DOI: https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17697

3. Вейландє Л. В. Проблеми дистанційного навчання у період пандемії COVID-19 очима студентів та викладачів (на матеріалі анкетування). *Розвиток освіти і науки: проблеми, теорія, досвід і перспективи* : матеріали II заоч. Всеукр. наук.-практ. конф., Вінниця, 20 трав. 2021 р. Вінниця, 2021. С. 183–187.

4. Горбань Ю. І., Гайсинюк Н. А. Цифровий медіапростір сучасної бібліотеки закладу вищої освіти: трансформація ролі та функцій. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2023. Т. 6, № 1. С. 32–43. DOI: https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283937

5. Горбань Ю. І., Олійник О. М., Кобижча Н. І. Цифровізація освітнього процесу в контексті реалій інформаційного суспільства. Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері. 2024. Т. 7, № 1. С. 24–37. DOI: https://doi.org/10.31866/2617-796X.7.1.2024.306996

6. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ ; Ніжин : Лисенко М. М., 2023. 221 с.

7. Колесникова Т. Відкриті освітні ресурси та відкриті підручники в контексті укріплення потенціалу лідерства бібліотек ЗВО в доступності знань. *Вісник Книжкової палати*. 2023. № 7. С. 3–15. DOI: https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).3-15

8. Колоскова Г., Михайлова А. Цифрові комунікації сучасної бібліотеки: ключові аспекти. *Вісник Книжкової палати*. 2024. № 2. С. 15–24. DOI: https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.2(331).15-24

9. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. Харків: Торсінг, 2002. 320 с.

10. Нові парадигми освіти і науки XXI століття: інкорпорація креативних практик у підготовці фахівців культури і мистецтв : колект. монографія / уклад.: О. Р. Копієвська, Н. О. Шевченко. Київ: НАКККіМ, 2024. 222 с.

11. Хайцзюань Л., Пономарьова Н. Застосування інтернет-ресурсів навчально-організаційного призначення у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні та КНР. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2024. № 62. С. 32–54. DOI: https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.03

12. Шиловська О. М. Психологічні виклики та підтримка в освітньому процесі під час війни. *Українська школа в контексті війни: психологічні проблеми*: Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Київ, 23 серп. 2024 р Київ, 2024. С. 40–45.

13. Moore M. G., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning. 3rd ed. Belmont : Wadsworth Cengage Learning, 2012. 361 p.

14. Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*. 2020. Vol. 2. P. 923–945. DOI: https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y

References:

1. Bykov, V. Yu. (2008). Models of organizational systems of open education. Kyiv [in Ukrainian].

2. Verholias, M., Verholias, O., & Brantova, O. (2023). Education and science in Ukraine under the conditions of the state of martial. Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution, 1(3), 201–208. https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17697 [in Ukr].

3. Vieilandie, L. V. (2021). Problems of distance learning during the COVID-19 pandemic through the eyes of students and teachers (based on the survey material). Development of education and science: problems, theory, experience and prospects: materials of the II extramural All-Ukrainian scientific-practical conference, Vinnytsia, May 20, 2021. Vinnytsia, 183–187 [in Ukrainian].

4. Horban Yu. I., & Haisyniuk N. A. (2023). Tsyfrovyi mediaprostir suchasnoi biblioteky zakladu vyshchoi osvity: transformatsiia roli ta funktsii [Digital Media Space in Modern Higher Education Libraries: Transformation of Roles and Functions]. *Digital Platform: Information Technologies in Sociocultural Sphere*, 6(1), 32–43. DOI: https://doi.org/10.31866/2617-796X.6.1.2023.283937 [in Ukrainian].

5. Horban, Yu. I., Oliinyk, O. M., & Kobyzhcha, N. I. (2024). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v konteksti realii informatsiinoho suspilstva [Digitalisation of Educational Process in the Context of Information Society Realities]. *Digital Platform: Information Technologies in Sociocultural Sphere*, 7(1), 24–37. DOI: https://doi.org/10.31866/2617-796X.7.1.2024.306996 [in Ukrainian].

6. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). Children and War. Kyiv ; Nizhyn [in Ukrainian].

7. Kolesnykova, T. (2023). Open educational resources and open textbooks in the context of strengthening the leadership potential of higher education libraries in knowledge accessibility. Bulletin of the Book Chamber, 7, 3–15. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2023.7(324).3-15 [in Ukrainian].

8. Koloskova, H., & Mykhailova, A. (2024). Digital communications of a modern library: key aspects. Bulletin of the Book Chamber, 2, 15–24. https://doi.org/10.36273/2076-9555.2024.2(331).15-24 [in Ukrainian].

9. Kukharenko, V. M., Rybalko, O. V., & Syrotenko, N. H. (2002). Distance learning: Conditions of application. Distance course. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Kopiievska, O. R., & Shevchenko, N. O. (Comps.). (2024). New paradigms of education and science of the 21st century: incorporation of creative practices in the training of specialists in culture and arts. Kyiv [in Ukrainian].

11. Khaitsziuan, L., & Ponomarova, N. (2024). The Use of Internet Resources for Educational and Organizational Purposes in the Training of Future Music Teachers in Ukraine and China. Educational and research tools, 62, 32–54. https://doi.org/10.34142/2312-1548.2024.62.03 [in Ukrainian].

12. Shylovska, O. M. (2024). Psychological challenges and support in the educational process during the war. Ukrainian school in the context of war: psychological problems: All-Ukrainian scientific-practical online conference, Kyiv, August 23, 2024. Kyiv, 40–45 [in Ukrainian].

13. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance Education: A Systems View of Online Learning. 3rd ed. Belmont [in English].

14. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. Postdigital Science and Education, 2, 923–945. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:004:364-43

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1821-1835

Кузнецов Олександр Володимирович аспірант кафедри педагогіки вищої школи, А1 Освітні науки, Донбаський державний педагогічний університет, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-8645-9848

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У РОБОТІ З ЛЮДЬМИ СТАРШОГО ВІКУ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблематиці професійної підготовки соціальних працівників у ЗВО та формування їхньої інформаційно-комунікаційної компетентності у роботі з людьми старшого віку.

Метою роботи формулювання визначення та дослідження особливостей розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх соціальних працівників. Розглянуто сутність процесу старіння як соціального явища. Визначено поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» як інтегративної здатності особи усвідомлено, ефективно та раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою вирішення визначених завдань у професійній діяльності, навчанні та особистому житті. З'ясовано, що формування даної компетентності має відбуватися через реалізацію шести взаємопов'язаних блоків підготовки: базового (теоретичного), технологічного, організаційно-педагогічного, психолого-комунікаційного, мотиваційного та дослідницького. Окреслено напрями застосування інформаційно-комунікаційних технологій у соціальній роботі з людьми похилого віку, зокрема для налагодження комунікації, підвищення рівня цифрової грамотності клієнтів, підтримки їхньої соціальної активності та життєстійкості. Виділено 4 аспекти ІКК соціального працівника в роботі з особами похилого віку: інформаційно-довідковий, навчальний, емоційно-психологічний, соціально-педагогічний.

Особливу увагу приділено досвіду ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», де створено цілісну систему підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Окремо розглядаються виклики сучасної вітчизняної системи підготовки соціальних працівників, серед них: обмежена матеріально-технічна база, недостатня підготовка викладачів та невідповідність освітніх програм сучасним вимогам ринку праці.

Висвітлюються перспективи розвитку професійної підготовки з урахуванням інноваційних методів навчання та інтеграції цифрових і ШІ-технологій у соціальну роботу. Стаття має науково-практичне значення для удосконалення системи підготовки соціальних працівників, спрямованої на підвищення ефективності соціальної підтримки літніх людей в сучасному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, технології, соціальний працівник, люди старшого віку, професійна підготовка.

Kuznetsov Oleksandr Volodymyrovych Postgraduate Student, Department of Higher Education Pedagogy, A1 Educational Sciences, Donbas State Pedagogical University, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-8645-9848

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN WORKING WITH OLDER ADULTS

Abstract. The article addresses the current issues of professional training of social workers in higher education institutions and the development of their information and communication competence (ICC) in working with older adults. The study aims to define and explore the specific features of developing future social workers' ICC. The essence of the aging process as a social phenomenon is analyzed. The concept of "information and communication competence" is defined as an integrative ability of an individual to consciously, effectively, and rationally use information and communication technologies to solve professional, educational, and personal tasks. It is emphasized that the formation of this competence should occur through the implementation of six interrelated training blocks: basic (theoretical), technological, organizational-pedagogical, psycho-communicative, motivational, and research-oriented. Directions for the application of information and communication technologies in social work with older adults are outlined, particularly for establishing communication, enhancing clients' digital literacy, and supporting their social activity and resilience. Four aspects of a social worker's ICC in working with older adults are highlighted: informational-reference, educational, emotional-psychological, and socio-pedagogical. Special attention is given to the experience of Donbas State Pedagogical University, where a comprehensive system for training future social specialists has been established. The challenges of the current domestic social worker training system are discussed, including limited material and technical resources, insufficient teacher preparation, and misalignment of educational programs with labor market demands. Prospects for professional training

development are outlined with consideration of innovative teaching methods and the integration of digital and AI technologies in social work. The article holds scientific and practical significance for improving the training system of social workers aimed at enhancing the effectiveness of social support for older adults in contemporary society.

Keywords: information and communication competence, technologies, social worker, older adults, professional training.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій у світі зумовлює виникнення трансформаційних процесів, що позначаються на усіх сферах життя суспільства. Впровадження діджиталізації у сфері надання державних послуг, поширення використання месенджерів і соціальних мереж, зростання ролі електронних ресурсів у сферах дозвілля та професійної діяльності, інтенсивний розвиток технологій штучного інтелекту – усі ці чинники значно впливають на трансформацію традиційних форм і методів навчання майбутніх фахівців. Не є винятком підготовка соціальних працівників, успіх професійної діяльності яких напряму залежить від ефективної комунікації зі своїми клієнтами. Значення інформаційно-комунікаційних технологій особливо зростає в умовах воєнного стану, оскільки через складну безпекову ситуацію діяльність багатьох державних установ в офлайн-форматі може бути призупинена.

Таким чином, одним із ключових аспектів підготовки майбутнього фахівця стає формування його інформаційно-комунікаційної компетентності, що забезпечує здатність ефективно застосовувати цифрові інструменти у роботі з різними верствами населення. Особливої уваги потребує взаємодія з особами старшого віку, оскільки вони часто стикаються з труднощами у користуванні цифровими технологіями, що може спричинити інформаційну та соціальну ізоляцію особи. Тому сучасний фахівець із соціальної роботи повинен не лише опановувати базові вміння та навички у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, а й мати змогу адаптувати їх під специфічні потреби людей похилого віку, сприяючи їхній соціальній інтеграції та підвищенню життєстійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграцію цифрових технологій в освітній процес та роль інформаційно-комунікаційної компетентності в розвитку суспільства досліджували Л. Гаврилова, А. Гуржій, М. Кадемія, В. Кухаренко, С. Саяпіна, О. Спірін, А. Стрюк, Я. Топольник та ін. Проблему розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців досліджували такі науковці, як М. Антонченко, О. Пометун, О. Спірін, Т. Торбіна тощо. В. Березан, О. Грінченко, Л. Дітковська, Т. Костєва, Л. Неїжпапа вивчали окремі аспекти формування

інформаційно-комунікаційної компетентності фахівців соціальної сфери. Проблематика підготовки соціальних працівників була предметом дослідження багатьох учених як С. Архіпова, О. Дубасенюк, С. Коношенко, Н. Романовська, І. Савельчук та ін. Наукові розвідки з питань сутності професійної підготовки соціальних працівників до роботи з особами старшого віку здійснювали Н. Павлишина, С. Стрельбицька, І. Чорна.

Мета статті – сформулювати визначення та дослідити особливості формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Внаслідок стрімкого «старіння населення» категорія людей старшого віку є однією з найпоширеніших в Україні. Фахівці розглядають старіння у біологічному, психологічному та соціальному вимірах, акцентуючи на різних чинниках виникнення змін у життєдіяльності особи.

У своєму дослідженні ми схиляємося до комплексного осмислення данного явища та тлумачимо його як останній етап онтогенезу людини, що характеризується поступовим зниженням функціональних і адаптаційних можливостей організму, трансформацією когнітивних та емоційних функцій, а також зміною соціальних ролей і характеру взаємодії індивіда з суспільством.

Натомість, законодавством України встановлено, що людьми похилого віку є особи, що досягли пенсійного віку, визначеного статтею 26 Закону України «Про загально-обов'язкове державне пенсійне страхування», а також особи, яким до настання зазначеного пенсійного віку залишилося не більше ніж півтора року [1].

Враховуючи мету дослідження, детальніше зупинимося на соціальній складовій старіння людини. Окрім базових матеріальних потреб, що зумовлені завершенням трудової діяльності та, у деяких випадках, неможливістю здійснювати самообслуговування, в осіб старшого віку у цей час виникають певні нематеріальні потреби, пов'язані передусім із пристосуванням до нових соціальних ролей та моделей поведінки. Генеральна Асамблея ООН у 1991 році ухвалила «Принципи Організації Об'єднаних Націй стосовно літніх людей», завданням яких стало підтримання належної якості життя осіб похилого віку в усьому світі. Вони складаються з 5 пунктів, які, на думку представників Організації, відображають основні потреби та очікування даної категорії населення в суспільстві: незалежність (доступ до базових потреб: продуктів харчування, води, одягу, власного житла тощо, право користуватися власним майном та коштами, за бажанням здобувати нову освіту або не припиняти трудову діяльність після виходу на пенсію; право на безпеку (із врахуванням

індивідуальних та вікових особливостей); участь (залученість до життя суспільства, можливість передавати свій досвід наступним поколінням та самостійно брати участь в реалізації державної політики стосовно літніх людей); догляд (можливість отримувати соціальні послуги, мати вільний доступ до соціальної, психологічної, медичної та юридичної допомоги, право на повагу та толерантне ставлення); реалізація внутрішнього потенціалу (можливості для самореалізації у соціумі, доступ до наукових, культурних та духовних здобутків суспільства); гідність (недопущення дискримінації, ворожості, приниження честі та гідності, проявів експлуатації та насильства стосовно літніх людей; рівне ставлення до людей, незалежно від їх особливостей) [2].

Також погоджуємося із думкою О. Грибко, яка підкреслює, що в умовах розвитку науково-технічного прогресу «... змінюються уявлення про критерії задоволення потреб, розширюються пропозиції, а отже суттєво розширюється і саме коло нагальних потреб». Науковиця констатує, що в сучасному суспільстві соціальне обслуговування людей похилого віку не може обмежуватися задоволенням базових фізичних потреб у продуктах харчування, житлі, одязі тощо: «У коло нагальних ввійшли потреби в переміщенні, спілкуванні, освіті, інформації та багато інших» [3, С. 52].

Враховуючи вже згадану вище поступову цифровізацію суспільних процесів, логічним видається те, що з метою належного та ефективного виконання своїх професійних обов'язків майбутній соціальний працівник повинен постійно опановувати нові цифрові технології та мати навички їх усвідомленого використання. Для того щоб відповідати цим вимогам, фахівець має постійно удосконалювати свої вміння та володіти сформованою інформаційно-комунікаційною компетентністю.

Поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність» (далі – «ІК-компетентність») має багатозначний характер і тлумачиться нами як інтегративна здатність особистості усвідомлено, ефективно та раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою вирішення визначених завдань у професійній діяльності, навчанні та особистому житті. Вважаємо вартим уваги також визначення О. Фенцик, яка розуміє ІК-компетентність як «інтегративне утворення особистості, що виявляється у вмінні сприймати, зберігати, аналізувати й відбирати інформацію за допомогою сучасних засобів інформаційних і комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті» [4, С. 200]. Розглянемо детальніше значення даної компетентності для роботи соціального працівника, зокрема з людьми старшого віку. Особливість підготовки фахівця соціальної сфери полягає в тому, що він повинен не тільки активно використовувати отримані знання на практиці, а й за

необхідності сприяти розвитку цифрових навичок у своїх клієнтів. У Стандарті вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти вказано фахову компетентність, що передбачає розвиток цифрової грамотності майбутнього фахівця: «СК 02. Здатність застосовувати сучасні електронні інформаційні ресурси, спеціалізоване програмне забезпечення в науковій та навчальній діяльності для моделювання процесів та прийняття оптимальних рішень у сфері соціальної роботи» [5]. Отже, можемо резюмувати, що здобувач із сформованою ІК-компетентністю повинен мати розвинуті навички роботи з різноманітними електронними ресурсами, володіти вмінням безпечно і свідомо їх застосовувати у своїй майбутній професійній діяльності, виявляти здатність до навчання клієнтів ефективно та критично використовувати цифрові технології. Не менш важливою в сучасних умовах є спроможність підтримувати постійну онлайн-комунікацію з клієнтами, колегами та іншими фахівцями, використовуючи соцмережі та сервіси для відеоконференцзв'язку.

Враховуючи особливості соціальної підтримки людей старшого віку, підготовка до використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) з даною категорією населення має бути більш цілеорієнтованою і спиратися на вікові та соціальні можливості клієнтів. Як зазначає О. Грибко, важливими у цьому контексті є забезпечення можливостей спілкування літніх людей у віртуальному середовищі, зокрема у соцмережах, опанування ними основ інформаційної гігієни та кібербезпеки, постійного отримання оновленої інформації про соціальні послуги та порядок і умови їх отримання онлайн [3, С. 50-51]. Додамо, що не менш вагомою є здатність майбутнього соціального працівника в доступній формі пояснювати клієнтам старшого віку принцип роботи того чи іншого електронного пристрою, його функціонал та основи користування. Окремої уваги потребує знання функціоналу застосунків, що можуть допомогти літній особі зберігати свою соціальну активність (онлайн-банкінги, «Дія», «Helsi», програми служб доставки тощо).

Таким чином, під ІК-компетентністю соціального працівника у роботі з людьми старшого віку ми розуміємо здатність ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для налагодження взаємодії, надання соціальних послуг і підтримки осіб похилого віку з урахуванням їхніх вікових, психологічних та когнітивних особливостей.

Професійна підготовка здобувачів у контексті формування відповідної компетентності передбачає декілька блоків:

1. Базовий (теоретичний). Сюди слід зарахувати набуття майбутнім фахівцем теоретичних знань з інформаційних технологій, системного

аналізу, контент-маркетингу, кібербезпеки, медіаграмотності; розширення уявлення про безпечне та відповідальне використання соціальних мереж у професійній діяльності тощо. Формами роботи у цих межах є: лекції, семінари, вебінари, конференції, віртуальні екскурсії, онлайн-курси тощо.

2. Технологічний. Здобувач має розуміти принцип роботи того чи іншого електронного пристрою, володіти знаннями щодо функціоналу тих чи інших цифрових ресурсів, програм. У підготовці студентів у межах цього блоку важливо використовувати такі практичні форми навчання, як лабораторні роботи, тренінги з усвідомленого користування електронними ресурсами, майстер-класи тощо)

3. Організаційно-педагогічний. Окрім засвоєння відповідних знань та набуття навичок, здобувач в умовах роботи з людьми старшого віку має опанувати компетенції, що дозволяють здійснювати навчальну діяльність, створювати інформаційні матеріали та інструкції, а також надавати підтримку клієнтам у процесі формування їхньої цифрової грамотності. Форми навчання: семінари, розробка навчальних проєктів, тренінгів, програм для людей старшого віку, моделювання соціально-педагогічних заходів.

4. Психолого-комунікаційний. Передбачає здобуття навичок ефективної взаємодії з клієнтами старшого віку, розуміння їхніх вікових та соціальних особливостей, зокрема у контексті опанування ІКТ, розвиток емпатійного спілкування. Формами навчання у межах цього блоку є лекції та семінари з питань специфіки роботи з людьми похилого віку, рольові та ділові ігри, тренінги з розвитку комунікативних умінь і навичок, групові дискусії, case-study тощо.

5. Мотиваційний. Здобувач має розуміти важливість підтримки людей похилого віку та роль ІКТ у проведенні цієї діяльності. Упродовж навчання майбутній фахівець має засвоїти етичні принципи використання ІКТ у соціальній роботі, усвідомлювати власну професійну відповідальність. Формами роботи є лекції, тренінги з розвитку емпатії та професійної етики, рефлексивні ігри тощо.

6. Дослідницький. Завданням кваліфікованого фахівця є не тільки вивчення попереднього досвіду та його відтворення, але й проведення власних досліджень, зокрема щодо значення ІКТ у роботі з особами старшого віку. Здобувач має вміти розробляти та реалізовувати соціальні проєкти, пов'язані із впровадженням цифрових технологій у процес професійної діяльності, а також здійснювати дослідження у сфері цифрової комунікації з людьми старшого віку та застосовувати їх результати на практиці. Найбільш доцільними формами навчання для цього блоку є навчальні проєкти, науково-методичні семінари, хакатони тощо.

Окремо слід відзначити, що у процесі підготовки фахівців необхідно враховувати той факт, що у майбутньому самі здобувачі будуть розробляти, організовувати та проводити певні групові та індивідуальні заходи, спрямовані на підвищення рівня цифрової грамотності своїх клієнтів та колег. Це має позначатися на характері завдань і обраних методах навчання.

Загалом ІК-компетентність соціального працівника в роботі з особами похилого віку необхідно розглядати в 4 аспектах:

- інформаційно-довідковий – здобувач має ефективно і доступно для людей похилого віку надавати інформацію, якої вони потребують, зокрема відомості про нові соціальні послуги або зміни в законодавстві, за допомогою засобів ІКТ (месенджери, офіційні сторінки в соцмережах, відеоконференції);

- навчальний – майбутній фахівець має надавати допомогу людям старшого віку в освоєнні інноваційних технологій, опануванні базових навичок користування електронними пристроями, зокрема смартфоном або персональним комп'ютером, отриманні доступу до сервісів надання електронних соціальних послуг та інших ресурсів, опануванні основних правил безпечної поведінки в мережі Інтернет);

- емоційно-психологічний – соціальний працівник відіграє вирішальну роль у формуванні позитивного ставлення клієнтів старшого віку до цифрових технологій, сприяє подоланню страху перед освоєнням нових навичок.

- соціально-педагогічний – майбутній фахівець соціальної сфери повинен уміти використовувати ІКТ для відновлення основних соціальних функцій, підтримки соціальної активності та життєстійкості людей старшого віку, за допомогою цифрових технологій організовувати процес культурно-дозвіллєвої діяльності, сприяти самореалізації особистості через творчу, освітню активність, соціальну взаємодію або волонтерську діяльність.

Тож, формування ІК-компетентності студентів для роботи з даною категорією осіб має важливе значення для розвитку сучасної соціальної роботи, адже, як підкреслює науковець Н. Уманець, процес пристосування осіб старшого віку до стрімких суспільних змін в Україні все ще є ускладненим, у той час як люди болісно переживають соціальне виключення та ізоляцію після настання пенсійного віку [6, С. 207].

Окрім цього, слід підкреслити, що процес підготовки фахівців має враховувати сучасні вимоги суспільства до здійснення ефективної соціальної роботи та використання ІКТ у даній діяльності. По-перше, важливим є принцип персоналізованого підходу, що передбачає врахування індивідуальних інтересів і потреб особи старшого віку. По-друге, підтримка

в освоєнні інноваційних технологій та процес формування відповідних навичок повинні мати практикоорієнтований характер, що передбачає заохочення до самостійної роботи та перевагу практичних завдань над вивченням теоретичного матеріалу. По-третє, майбутній працівник має пам'ятати про послідовність навчання – від базових знань до опанування більш складних технологій та ресурсів. По-четверте, фахівець має приділяти значну увагу фізичному та психологічному комфорту клієнта, що означає надання регулярних перерв, створення сприятливої для засвоєння нових знань і навичок атмосфери, акцентування на практичній користі цифрових технологій (відкриття нових можливостей для комунікації з рідними, отримання актуальної інформації тощо). Отже, здобувачі повинні усвідомлювати, що людина старшого віку має бути вмотивованою та зацікавленою у набутті нових вмінь, адже це є одним із найважливіших чинників успішного навчання.

Важливо, щоб основні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників відповідали світовим тенденціям і стандартам якості, які визначають основні принципи сучасної соціальної освіти. Науковиця Т. Семигіна підкреслює, що «Глобальні стандарти освіти та підготовки в галузі соціальної роботи» (Global Standards For Social Work Education And Training), ухвалені Міжнародною Федерацією соціальних працівників (МФСП) та Міжнародною Асоціацією Шкіл соціальної роботи (МАШСР), ґрунтуються на принципах інклюзивності, поваги до різноманіття, узгодженості методів із етичними нормами та професійними стандартами тощо [7]. Авторка зазначає, що даний документ має рекомендаційний, а не обов’язковий характер. Ці рекомендації можуть використовуватися як орієнтир для професійних організацій різних держав під час формування вимог до компетентностей у професійних та освітніх стандартах і планування освітніх програм [8].

На сьогодні переважна більшість вітчизняних закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців соціальної сфери, приділяють значну увагу пошуку ефективних шляхів формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів. Зокрема, в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» до освітньої програми (далі – ОП) «Соціальна робота» включено обов'язковий компонент «Інформаційні технології». Дисципліна вивчається на 3 семестрі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Метою її вивчення є «теоретично обґрунтовані знання та наочно сформовані вміння використання інформаційних технологій в навчальній діяльності, підготовка до самоосвітньої діяльності та самовдосконалення».

Об'єктом вказано «інформаційні технології, засоби реалізації інформаційних технологій та принципи їх застосування», предметом –

«властивості цих об'єктів, встановлення та дослідження різноманітних відповідностей між ними та застосування їх до розв'язування задач фахової спрямованості». Серед програмних результатів навчання згадано про здатності «здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування професійних задач і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами» та «використовувати спеціалізоване програмне забезпечення у ході розв'язання професійних завдань». Загальними компетентностями, що мають бути сформовані після вивчення дисципліни, визначено ЗК-8 – Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій та ЗК-17 – Здатність застосовувати softskills-навички в практичних ситуаціях. Навчання у межах вивчення курсу відрізняється синтезом традиційних та інтерактивних методів роботи, а також впровадженням інноваційних технологій [9].

Окрім цього, за бажання здобувачі мають змогу здійснювати вивчення вибіркової дисципліни «Рекламно-інформаційні технології», яку запропоновано обрати в 4 семестрі першого (бакалаврського) рівня освіти. Метою опанування курсу є «сприяння прикладній та спеціалізованій підготовці фахівців із знанням теоретичних і практичних параметрів як соціальної реклами, так і паблік рілейшнз (PR) - як важливих компонентів та параметрів соціально-комунікативної дійсності». Об'єктом вивчення автор визначає рекламно-інформаційні технології, предметом – «процес створення та особливості впровадження соціальних рекламно-інформаційних кампаній». Запланованими результатами навчання окреслено такі вміння: «визначати зміст співпраці з організаціями та установами з метою залучення їх до соціального захисту населення в межах проведення рекламно-інформаційних компаній соціального спрямування; демонструвати уміння креативно вирішувати проблеми та приймати інноваційні рішення, мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей під час розробки та проведення соціальної реклами». Серед переваг вивчення курсу автор згадує про можливість формування творчого та критичного мислення, здатності ефективно використовувати медіа та цифрові технології для обробки та поширення інформації, а також уміння розробляти інформаційні та рекламні матеріали, що має важливе значення для професійного становлення та успішної реалізації в галузі комунікацій та соціальної роботи. На нашу думку, набуття даних навичок і вмінь є вагомим внеском у формування ІК-компетентності майбутніх фахівців, зокрема під час роботи з людьми старшого віку [9].

Здобувачі ОП «Соціальна робота» другого (магістерського) рівня вищої освіти мають змогу удосконалити набуті раніше навички у межах дисципліни «Сучасні інформаційні технології (за професійним

спрямуванням)», яка вивчається на 2 семестрі магістратури. Метою її опанування є: «ознайомлення здобувачів із сучасним програмним забезпеченням загального призначення та різноманітними онлайн-сервісами, які доречно використовувати для вирішення різноманітних завдань під час здійснення професійної діяльності». Об'єктом визначено інформаційні технології, а предметом – «використання сучасних інформаційних технологій в професійній діяльності». Очікуваними результатами навчання є здатності «самостійно й автономно знаходити інформацію, необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості», а також «застосовувати загальне та спеціалізоване програмне забезпечення для вирішення професійних задач та здійснення наукового дослідження». Серед інноваційних методів навчання слід виділити впровадження тематичних самостійних робіт у вигляді мультимедійних презентацій та інтерактивних вправ [10].

У контексті нашого дослідження також слід доповнити, що в ОП «Соціальна робота» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти включено обов'язкову дисципліну «Соціальна геронтологія», яка викладається у 7 семестрі 4 курсу навчання. Метою даного курсу є формування системи теоретичних знань щодо особливостей фізичного, психологічного, соціального, духовного стану людей старшого віку, а також розвиток практичних компетентностей щодо надання соціальної підтримки для даної категорії осіб [9]. Отже, на прикладі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» ми можемо простежити цілісність системи підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з цифровими технологіями, що спрямована на формування навичок надання допомоги для різних верств населення, зокрема людей похилого віку.

Крім того, варто звернути увагу на труднощі та виклики, з якими стикається українська система освіти у питаннях професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Дослідники О. Кравченко, Н. Салата, А. Гедзик виокремлюють три проблеми, що перешкоджають процесу ефективної підготовки соціальних працівників до застосування ІКТ:

- освітні програми значної кількості закладів освіти не повністю відповідають запитам сучасного ринку праці в сфері ІКТ-компетентностей.
- обмежена кількість викладачів, що опанували необхідні знання та навички для продуктивного навчання здобувачів використанню ІКТ у професійній практиці;
- низький рівень забезпеченості закладів освіти відповідними матеріально-технічними ресурсами, що робить неможливим повноцінне впровадження інноваційних технологій в освітній процес [11].

Поділяємо позицію авторів, що розв'язання зазначених проблем вимагає системного підходу, що передбачає модернізацію освітніх програм, удосконалення професійної майстерності науково-педагогічних працівників, оснащення закладів освіти сучасним обладнанням тощо.

Одним із пріоритетних шляхів розвитку системи підготовки майбутніх фахівців вбачаємо у забезпеченні умов для формування компетентностей у сфері використання технологій штучного інтелекту (далі – ШІ) Як стверджує В. Храпач, ШІ – це система, що за допомогою різних методів здійснює збір, акумулювання та аналіз навяних даних і нової інформації, а також формує висновки відповідно до визначених цілей. Разом із тим, як і в інших галузях суспільного життя, на сьогодні технології ШІ поступово впроваджуються в систему соціальної роботи [12].

Науковиця Н. Тілікіна окреслила такі основні напрями використання нейромереж у сфері соціальної підтримки населення:

- моніторинг та прогнозування соціальних проблем – аналіз значних обсягів даних із виявленням тенденцій, що можуть вказувати на можливі ризики виникнення складної життєвої ситуації;
- автоматизація адміністративних процесів – передбачає поліпшення діяльності соціальних служб шляхом електронного опрацювання заяв, підготовки звітів та виконання інших рутинних завдань за допомогою ШІ;
- підвищення рівня доступності до соціальних послуг – надання консультацій для населення з питань соціального захисту, нарахування пільг або вирішення правових питань за допомогою чат-ботів та інших програм [13 С. 219].

Також серед можливих опцій використання ШІ в соціальній роботі дослідниця викоремлює оцінку ментального здоров'я (шляхом використання «віртуальних психологів»); створення застосунків для допомоги людям з інвалідністю; розробка чат-ботів з метою соціальної інтеграції мігрантів; інструменти для підвищення кваліфікації та протидії професійному вигоранню фахівців із соціальної роботи тощо. На наше переконання, підготовка майбутніх фахівців до використання ШІ у своїй професійній діяльності, зокрема у роботі з людьми старшого віку має складатися з поєднання теоретичного матеріалу та практичних і самостійних завдань. Здобувач повинен вміти вільно орієнтуватися у функціоналі нейромереж, засвоїти етичні принципи їх застосування, мати здатність розробляти власні соціальні проєкти за допомогою ШІ та аналізувати великі обсяги даних, здобути базові навички створення чат-ботів та роботи з ними тощо.

Додатково, враховуючи особливості соціальної підтримки осіб старшого віку, слід приділити увагу формуванню таких навичок і вмінь роботи з ШІ, як планування заходів індивідуальної соціальної підтримки,

розробка програм соціальної реабілітації особистості, створення освітніх курсів та організація дозвілля для людей «третього віку», відстеження фізичного та психологічного стану клієнтів тощо. Для практичного опанування технологій ШІ як однієї зі складових формування ІК-компетентності слід використовувати інноваційні форми занять, зокрема інтерактивні тренінги, онлайн-курси, освітні серіали, стажування тощо.

Висновки. Таким чином, формування ІК-компетентності майбутніх соціальних працівників є надзвичайно актуальною проблемою, зокрема в контексті роботи з людьми похилого віку. Ефективність процесу засвоєння відповідних знань і навичок значно залежить від гармонійного поєднання традиційних теоретичних і практичних форм проведення занять із інноваційними методами навчання. На нашу думку, перспективними напрямами поліпшення системи професійної підготовки здобувачів визначеної спеціальності є: а) розвиток мотиваційної сфери здобувачів; б) створення умов для формування навичок професійного та усвідомленого використання ІКТ різних видів; в) розробка спецкурсу «Цифрова грамотність у роботі з особами старшого віку», метою якого є формування практичних навичок використання ІКТ у професійній діяльності; г) створення віртуального середовища та інтеграція в його структуру консультативно-тренінгового центру з метою моделювання професійної взаємодії з людьми старшого віку. Також перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в додатковому вивченні ролі технологій ШІ у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників.

Література:

1. Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування: Закон України від 09.07.2003 р. № 1058-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-15#Text

2. Принципи Організації Об’єднаних націй стосовно літніх людей, додаток до резолюції 46/91 Генеральної Асамблеї ООН від 16.12.1991 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_314

3. Грибко О. В. Потреби людей похилого віку та можливості їх реалізації в сучасних умовах. Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Сер. : Актуальні проблеми розвитку українського суспільства : зб. наук. пр. Харків : НТУ "ХПІ", 2023. № 1. С. 46-55.

4. Фенцик О. М. Роль інформаційно-комунікативної компетентності в організації науково-дослідницької діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи. Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2020. Вип. 2 (47). С. 199-203.

5. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.12.2021 р. № 1495. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-231-socialna-robota-dlya-tretogo-osvitno-naukovogo-rivnya-vishoyi-osviti

6. Уманець Н. А. Цифрова грамотність як інструмент включення людей похилого віку у сучасне суспільство. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2023. Вип. 3. С. 203-211

7. Семигіна Т. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. Колективна монографія. Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук (1st edition). 2020. С. 75-84. URL: https://publishing.logos-science.com/index.php/books/article/view/190/189

8. Global Standards for Social Work Education and Training. 2020. URL: https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training

9. Освітня (освітньо-професійна) програма «Соціальна робота» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Дніпро-Слов'янськ, 2025. URL: https://ddpu.edu.ua/index.php/studentu-2/osvitni-prohramy

10. Освітня (освітньо-професійна) програма «Соціальна робота» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності І10 Соціальна робота та консультування / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Дніпро-Слов'янськ, 2025. URL: https://ddpu.edu.ua/index.php/studentu-2/osvitni-prohramy

11. Кравченко О. О., Салата Н. Т., Гедзик А. А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 5. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/35

12. Храпач В. Різновиди штучного інтелекту та можливості і проблеми його використання при стратегічному плануванні в економіці. Економіка та суспільство. 2023. Вип. 54. URL: https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2715

13. Тілікіна Н. Штучний інтелект та сучасні цифрові технології в соціальній роботі: переваги та ризики. Ввічливість. Humanitas. 2025. № 2. С. 213–226.

References

1. Zakon Ukrainy «Pro zahalnooboviazkove derzhavne pensiine strakhuvannia» : vid 9 lypnia 2003 roku, № 1058-IV [Law of Ukraine «On compulsory state pension insurance» from July 9, 2003, № 1058-IV]. (n.d.). *zakon.rada.gov.ua.* Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-15 [in Ukrainian].

2. Pryntsypy Orhanizatsii Obiednanykh Natsii stosovno litnikh liudei, dodatok do rezoliutsii 46/91 Heneralnoi Asamblei OON vid 16.12.1991 r. [United Nations Principles for Older Persons, annex to General Assembly Resolution 46/91 of 16 December 1991]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_314 [in Ukrainian].

3. Hrybko, O. V. (2023). Potreby liudei pokhyloho viku ta mozhlyvosti yikh realizatsii v suchasnykh umovakh [Needs of elderly people and possibilities of their realization in modern conditions]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Seriia: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva*, 1, 46–55 [in Ukrainian].

4. Fentsyk, O. M. (2020). Rol informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti v orhanizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti fakhivtsiv z informatsiinoi, bibliotechnoi ta arkhivnoi spravy [The role of information and communication competence in organizing research activities of specialists in information, library, and archival studies]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriia "Pedahohika. Sotsialna robota"*, 2 (47), 199–203 [in Ukrainian].

5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity zi spetsialnosti 231 Sotsialna robota dlia tretioho (osvitno-naukovoho) rivnia vyshchoi osvity»: vid 30.12.2021 r. № 1495 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the higher education standard in specialty 231 Social Work for the third (educational and scientific) level of higher education»: from December 30, 2021, № 1495]. Retrieved from https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-231-socialna-robota-dlya-tretogo-osvitno-naukovogo-rivnya-vishoyi-osviti [in Ukrainian]

6. Umanets, N. A. (2023). Tsyfrova hramotnist yak instrument vkliuchennia liudei pokhyloho viku u suchasne suspilstvo [Digital literacy as a tool for inclusion of elderly people into modern society]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 3, 203–211 [in Ukrainian].

7. Semyhina, T. (2020). Hlobalni standarty pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv yak idealistychne bachennia rozvytku osvity iz sotsialnoi roboty [Global standards for social work education as an idealistic vision of education development in social work]. In *Reprezentatsiia osvitnikh dosiahnen, mas-media ta rol filolohii u suchasnii systemi nauk* (pp. 75–84). Logos Publishing. Retrieved from https://publishing.logos-science.com/index.php/books/article/view/190/189 [in Ukrainian].

8. Global Standards for Social Work Education and Training. (2020). Retrieved from https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training

9. Osvitnia (osvitnio-profesiina) prohrama «Sotsialna robota» pidhotovky zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 110 Sotsialna robota ta konsultuvannia [Educational (educational-professional) program «Social Work» for first (bachelor's) level of higher education, specialty 110 Social Work and Counselling]. (2025). Donbas State Pedagogical University. Retrieved from https://ddpu.edu.ua/index.php/studentu-2/osvitni-prohramy [in Ukrainian].

10. Osvitnia (osvitnio-profesiina) prohrama «Sotsialna robota» pidhotovky zdobuvachiv druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 110 Sotsialna robota ta konsultuvannia [Educational (educational-professional) program «Social Work» for second (master's) level of higher education, specialty 110 Social Work and Counselling]. (2025). Donbas State Pedagogical University. Retrieved from https://ddpu.edu.ua/index.php/studentu-2/osvitni-prohramy [in Ukrainian].

11. Kravchenko, O. O., Salata, N. T., & Hedzyk, A. A. (2024). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Preparation of future social workers for the use of information and communication technologies in professional activity]. *Pedahohichna Akademiia: Naukovi zapysky*, 5. Retrieved from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/35 [in Ukrainian].

12. Khrapach, V. (2023). Riznovydy shtuchnoho intelektu ta mozhlyvosti i problemy yoho vykorystannia pry stratehichnomu planuvanni v ekonomitsi [Types of artificial intelligence and possibilities and problems of its use in strategic planning in the economy]. *Ekonomika ta suspilstvo*, 54. Retrieved from https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/2715 [in Ukrainian].

13. Tilikina, N. (2025). Shtuchnyi intelekt ta suchasni tsyfrovi tekhnolohii v sotsialnii roboti: perevahy ta ryzyky [Artificial intelligence and modern digital technologies in social work: advantages and risks]. *Vvichlyvist. Humanitas*, 2, 213–226 [in Ukrainian].

УДК 378.091.12: 364-051(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1836-1848

Куліш Ірина Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5375-5429

Некоз Ірина Веніамінівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0001-7946-8463

Чемерис Інна Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0001-7898-3607

РОЗВИТОК НАВИЧОК ЕФЕКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНДУСТРІЇ ГОСТИННОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Стаття розглядає навичку ефективного або кваліфікованого спілкування, яка вважається однією з ключових навичок 21-го століття. У підготовці майбутніх фахівців сфери гостинності ця навичка набуває особливого значення.

Стаття розглядає визначення поняття комунікації взагалі, та ефективного спілкування, зокрема. В статті звертається увага на складові комунікативних навичок, а також на методи вдоско-налення особистих та професійних комунікативних навичок та шляхи розвитку навичок ефективного спілкування.

Останні дослідження підтверджують, що спілкування, як і будь-яку іншу навичку, можна покращити з практикою. В системі освіти освітяни створюють ефективну систему комунікації, щоб зробити кожну концепцію зрозумілою для своїх студентів.

Розвиток та поширення нових технологій постійно створює нові можливості для спілкування. Такі технології мають величезний потенціал для підтримки кваліфікованого спілкування та ставлять нові вимоги до освітян щодо підготовки молоді до їх використання. Створення умов для їх розвитку та професійного вдосконалення розглядається методистами як

важливе завдання освітнього процесу. Формування комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності успішно реалізується в процесі вивчення іноземної мови. Іноземна мова професійного спрямування стає необхідною складовою фахової підготовки.

В статті наголошуються потенційні можливості іноземної мови професійного спрямування для формування та розвитку іншомовних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності, а також шляхи розвитку навичок ефективного та кваліфіко-ваного спілкування здобувачів освіти даних спеціальностей.

В статті зазначається, що формування ефективних комунікативних навичок передбачає поєднання розвитку пов'язаних навичок та вмінь майбутніх фахівців.

Певні види навчальної діяльності розглядаються з точки зору їх спрямування на розвиток культурного інтелекту, як складової навички кваліфікованого спілкування, та наводяться приклади мовленнєвих завдань для практики мовлення.

Іноземна мова професійного спрямування має потенційні можливості розвитку навичок письма через вивчення особливостей ділового листування.

Розглядаються певні навчальні види діяльності з іноземної мови професійного спрямування, які сприятимуть формуванню необхідних навичок письма, а також розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності.

Ключові слова: навички 21-го століття, ефективне спілкування, навичка кваліфікованого спілкування, іноземна мова професійного спрямування, розвиток комунікативних навичок, культурний інтелект, ділове листування.

Kulish Iryna Mykolayivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Chair, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5375-5429

Nekoz Iryna Veniaminivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0001-7946-8463

Chemerys Inna Mykhailivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0001-7898-3607

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

DEVELOPMENT OF EFFECTIVE COMMUNICATION SKILLS OF FUTURE HOSPITALITY INDUSTRY PROFESSIONALS WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE OF PROFESSIONAL DIRECTION

Abstract. The article focuses on the skill of effective or skilled communication, which is considered one of the key skills of the 21st century. This skill acquires special importance in the training of future specialists in the field of hospitality. The article considers the definition of the concept of communication in general, and effective communication in particular. The article draws attention to the components of communication skills, as well as methods for improving personal and professional communication skills and ways to develop effective communication skills. Recent studies confirm that communication, like any other skill, can be improved with practice. In the education system, educators create an effective communication system to make each concept understandable to their students. The development and spread of new technologies constantly create new opportunities for communication. Such technologies have enormous potential for supporting skilled communication and place new demands on educators in preparing young people for their use. Creating conditions for skill development and professional improvement is considered by methodologists as an important task of the educational process.

The formation of communication skills of future specialists in the hospitality industry is successfully implemented in the process of studying a foreign language. A profession-oriented foreign language is becoming a necessary component of professional training. The article emphasizes the potential opportunities of a profession-oriented foreign language for the formation and development of foreign language skills of future specialists in the hospitality industry, as well as ways to develop the skills of effective and qualified communication of students of these specialties. The article notes that the formation of effective communication skills involves a combination of the development of related skills and abilities of future specialists. Some types of educational activities are considered from the point of view of their focus on the development of cultural intelligence, as a component of the skill of skilled communication, and examples of speech tasks for speech practice are given. A profession-oriented foreign language has potential opportunities for the development of writing skills through the study of the features of business correspondence. Some types of learning activities in profession-oriented foreign language are considered that will contribute to the formation of the necessary writing skills, as well as the development of communication skills of future hospitality industry professionals.

Key words: 21st century skills, effective communication, skilled communication skills, profession-oriented foreign language, development of communication skills, cultural intelligence, business correspondence.

Постановка проблеми. Суспільство 21-го століття характеризується інноваційними підходами, що охоплюють усі сфери його життя, включаючи освіту. Суть інноваційних підходів полягає в тому, щоб зосередитися на швидких змінах в інформаційно-комунікаційних технологіях та врахувати ці зміни для успіху в професійній діяльності. Тому сектор освіти переглядає та коригує навчальні плани та програми, зосереджуючись на змінах у суспільстві. Навчальна програма 21-го століття зосереджена на інноваційних методах викладання та навчання, які відходять від навчання через запам'ятовування та зосереджуються на формуванні та розвитку навичок, що допоможуть молодому поколінню досягти успіху в майбутній кар'єрі. Однією з ключових навичок 21-го століття вважається навичка ефективного або кваліфікованого спілкування. Для майбутніх фахівців сфери гостинності ця навичка набуває особливого значення, оскільки від неї залежить успіх професійної діяльності даного напрямку. Крім цього, на сучасному етапі розвитку глобального суспільства необхідною складовою стає іншомовна підготовка майбутніх фахівців, а особливо, фахівців певних галузей, де іноземна мова є складовою у сфері професійного спілкування, зокрема, в індустрії гостинності. Навчальною дисципліною, яка має на меті розвиток іншомовних комунікативних навичок, є іноземна мова професійного спрямування для майбутніх фахівців сфери гостинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В контексті навчання 21-го століття важливе місце займає розвиток навички кваліфікованої комунікації. Ця навичка пов’язана зі здатністю людей чітко спілкуватися, використовуючи усні, письмові та невербальні засоби [1]. Щодо поняття комунікації науковці визначають її як обмін значеннями між людьми за допомогою спільної системи символів [2]. Тема спілкування розглядалася науковцями з давніх часів.

У 1928 році англійський літературний критик і письменник І. А. Річардс запропонував одне з перших і, як вважає частина дослідників, одне з найкращих визначень комунікації як окремого аспекту людської діяльності, а саме: комунікація відбувається, коли один розум діє на своє оточення таким чином, що інший розум перебуває під впливом, і в цьому іншому розумі виникає досвід, подібний до досвіду в першому розумі, і частково спричинений цим досвідом [2]. Інтерес до комунікації стимулювався досягненнями науки і техніки, які за своєю природою привернули увагу до людей як комунікативних істот.

Комунікативні навички включають такі здібності, як активне слухання, надання та отримання зворотного зв'язку, прояв емпатії та розуміння невербальних сигналів; кожна з них допомагає у сприянні ефективній професійній взаємодії [3]. Фахівці вважають, що покращити особисті та професійні комунікативні навички можуть такі методи, як встановлення зорового контакту, виявлення щирої зацікавленості в точках зору інших, надання конструктивного зворотного зв'язку та коригування комунікації відповідно до різних потреб аудиторії. [3]. Дослідники розглядають такі шляхи розвитку комунікативних навичок, як регулярна практика, навчальні семінари, отримання конструктивного зворотного зв'язку від колег, дослідження різноманітних можливостей спілкування та усвідомлений розвиток комунікативних звичок [3].

Експерти вважають, що система комунікації є ефективною, коли повідомлення мають чіткий, зрозумілий, простий і точний характер. При цьому, ефективна комунікація сприяє стимуляції та усуває непорозуміння щодо повідомлення [4]. Дослідники розглядають ефективну комунікацію як процес обміну ідеями, думками, поглядами, знаннями та даними таким чином, щоб повідомлення сприймалося та розумілося чітко та цілеспрямовано [5]. Спілкування, як і будь-яку іншу навичку, можна покращити з практикою. В системі освіти, для прикладу, освітяни повинні створити ефективну систему комунікації, щоб зробити кожну концепцію зрозумілою для своїх студентів [4]. Розвиток та поширення нових технологій постійно створює нові можливості для спілкування.

Ці технології, безумовно, мають величезний потенціал для підтримки кваліфікованого спілкування, і вони ставлять нові вимоги до освітян щодо підготовки молоді до їх використання [6].

Метою дослідження було з'ясування ролі комунікативних навичок в освітньому процесі, взагалі, та в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування, зокрема; визначення особливостей формування та розвитку навичок ефективного спілкування; визначення потенціалу академічної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для формування та розвитку навички ефективного спілкування; розгляд та розробка видів навчальної діяльності, спрямованих на розвиток навичок кваліфікованого спілкування на прикладі навчання іноземної мови професійного спрямування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потреба в кваліфікованому спілкуванні не обмежується певною дисципліною або певною професією. Необхідність розвитку навички ефективного спілкування виникає в усіх сферах академічного навчання здобувачів освіти, а також в їх майбутній кар'єрі у сучасному суспільстві.

Галуззю, яка значною мірою залежить від комунікації, вважається індустрія гостинності. У сфері послуг фахівці розглядають ефективні комунікативні навички як надзвичайно важливі. Експерти галузі вважають, що ефективна комунікація є ключем у будь-якій сфері гостинності, незалежно від того, чи йдеться про спілкування з гостями для забезпечення їхньої задоволеності, чи про координацію з персоналом для надання першокласного обслуговування [7]. При цьому фахівці зауважують, що відмінні комунікативні навички особливо важливі в індустрії гостинності, оскільки вони можуть допомогти встановити контакт з гостями, вирішити конфлікти та створити позитивний загальний досвід для гостей. Більше того, чітка та лаконічна комунікація допомагає уникнути непорозумінь та недомовленостей, які можуть порушити успішність такого бізнесу [7].

На думку дослідників, комунікативні навички відіграють життєво важливу роль у процесі працевлаштування [8]. Роботодавці шукають кандидатів, які можуть професійно зарекомендувати себе за допомогою вербального та невербального спілкування. Експерти виокремлюють наступні можливості ефективних комунікативних навичок кандидатів при працевлаштуванні, а саме, що комунікативні навички [8]:

- допомагають структурувати цілі, оскільки кандидат чітко розуміє, чого хоче досягти;
- сприяють мотивації та впевненості кандидата;
- допомагають у прийнятті важливих рішень щодо завдань або цілей;
- змінюють ставлення до організаційних функцій, оскільки добре поінформований співробітник може мати краще уявлення про речі, ніж менш поінформований співробітник;
- підвищують ефективність співробітників у різних адміністративних процесах, організаційних політиках, які зрештою контролюють управлінські функції;
- підвищують здатність до ефективної взаємодії.

Експерти галузі вважають, що на сучасному етапі глобалізації суспільства індустрія гостинності переживає глибоку трансформацію [9]. Те, що колись було зосереджено виключно на ефективності, зручності та наданні послуг, тепер переосмислюється прагненням до емоційно насиченого досвіду гостей. Цей новий стандарт вносить певну складність, особливо в мультикультурному середовищі [9].

Формування ефективних комунікативних навичок передбачає поєднання розвитку пов'язаних навичок та вмінь майбутніх фахівців, а саме [9]:

- культурного інтелекту у спілкуванні
- вербального спілкування

- емоційного спілкування
- невербальної комунікації
- інтероцепції
- письма
- аудіювання

Навички іншомовної компетентності визнаються одними з ключових навичок у сфері гостинності. Експерти галузі вважають, що іншомовні навички [10]:

- покращують враження гостей через мову (створюючи атмосферу гостинності та полегшуючи запити та прохання);
- зміцнюють навички вирішення проблем (легше долаючи труднощі та мінімізуючи непорозуміння);
- будують довіру і культурні зв'язки (демонструючи культурну обізнаність та встановлюючи особисті зв'язки);
- розширюють кар'єрні можливості (відкриваючи можливості міжнародних посад та зростання по службі).

Формування комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності успішно реалізується в процесі вивчення іноземної мови. Створення умов для їх розвитку та професійного вдосконалення розглядається методистами як важливе завдання освітнього процесу [11].

Таким чином, навички ефективної комунікації належать до необхідних навичок 21-го століття. Необхідність розвитку навички ефективного спілкування виникає в усіх сферах академічного навчання здобувачів освіти, а також в їх майбутній кар'єрі у сучасному суспільстві. Особливе значення навички ефективного спілкування набувають у сфері гостинності. На сучасному етапі глобалізації суспільства навички іншомовної компетентності відіграють ключову роль в усіх сферах, а особливо, у сфері гостинності. Іноземна мова професійного спрямування має значний потенціал у формування комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності.

Іноземна мова за професійним спрямуванням має потенційні можливості щодо формування та розвитку навичок ефективного спілкування, а також потенціал щодо розвитку пов'язаних навичок фахівців індустрії гостинності. Розглянемо види навчальної діяльності, спрямовані на розвиток зазначених навичок. Однією з ключових складових ефективної комунікації вважається культурний інтелект. Як зазначають експерти галузі, сьогоднішня освіта в галузі гостинності виходить за рамки навчання володінню мовою та заглиблюється в сенс повідомлення [9]. До цього блоку навчальної діяльності відносимо міжкультурний аспект спілкування, який може бути широко представлений на заняттях з іноземної мови за

професійним спрямуванням. Наведемо деякі приклади навчальної діяльності, які включають всі види мовленнєвої діяльності, а саме, читання, аудіювання, говоріння та письмо (Табл.1)

Таблиця 1

Види навчальної діяльності, спрямовані на розвиток культурного інтелекту у спілкуванні

Вид мовленнєвої діяльності	**Приклад навчальної діяльності**	**Мета навчальної діяльності**	**Мовна складова**	**Складова культури**
Reading	*1) Read the article "Who are the British?"* *2) Agree or disagree with the statements* *3) Match the beginnings and the endings of the sentences* *4) Answer the following questions*	1) Ознайомлення з британською національною ідентичністю. 2) Ознайомлення з чотирма націями Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії 3) Розвиток навичок читання та розуміння прочитаного англійською мовою	*Vocabulary: national symbols (plants, real animals, mythical animals, abstract patterns)*	Національна ідентичність, національна символіка, культурна спадщина, спорт, географічне розташування, населення, столиця, національний день.
Listening	*1) Listen to four people from each of the four countries. Note down where they come from and their ages* *2) Listen again and note who*	1) Ознайомлення з чотирма націями Об'єднаного Королівства Великої Британії та Північної Ірландії 2) Ознайомлення зі звичаями та	*Vocabulary: European, British, English, Scottish, Welsh, Irish*	Національна ідентичність, культурна спадщина, спорт, пісні

	feels that they are European, British, English, Scottish, Welsh, Irish.	традиціями кожної нації 3) Розвиток навичок аудіювання англійською мовою		
Speaking	*1) Say which of the islands of the British Isles you would most like to visit and why* *2) Say which other places in Britain you would like to visit*	1) Ознайомлення з географічним положенням Британським островів 2) Ознайомлення з іншими островами Британських островів 3) Розвиток навичок говоріння англійською мовою	*Vocabulary: Features of a landscape (beaches, cliffs, hills, prehistoric monument, plants, castles*	Географія, пейзаж, клімат, туристична інформація
Writing	1) *Write a postcard to an English-speaking friend from one of the islands you've read about, or from any other island that you know* *2) Write a paragraph about your country (geography, national flag, national day, national symbols*	1) Порівняння рідної країни з іншими країнами (географія, пейзажі, клімат, національні символи) 2) Розвиток навичок письма англійською мовою	*Vocabulary: geography, features of landscape, climate, weather, national symbols, national flag, traditions*	Географія, пейзаж, клімат, туристична інформація, Національний прапор, національні символи

Впровадження ефективних комунікаційних стратегій у сфері гостинності починається з цілеспрямованого обміну повідомленнями. Електронні листи та підтвердження мають суттєве значення як в індустрії гостинності, так і у бізнесі взагалі. Іноземна мова професійного спрямування має потенційні можливості розвитку навичок письма через вивчення особливостей ділового листування. Певні навчальні види діяльності з іноземної мови професійного спрямування сприятимуть формуванню необхідних навичок письма, а також розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності, взагалі (Таблиця 2).

Таблиця 2

Види навчальної діяльності, спрямовані на формування та розвиток навичок письма

Приклад навчальної діяльності	**Мета навчальної діяльності**	**Мовна складова**
Saying email addresses	Навчитися правильно говорити електронну адресу англійською мовою	*Email address* *First name* *Surname* *The name of the department (reservations)* *The sign @*
Sending and receiving emails	Дізнатися, як говорити про різні частини електронного листа англійською мовою	*Subject* *Attachment* *Reply* *Delete* *Attached file* *Suggestion*
Organising emails	Дізнатися, як обговорювати різні частини програми електронної пошти	*Email inbox* *Mail folder* *Business card* *Address book*
Starting and finishing emails	Навчитися починати та закінчувати листи ділової переписки	*An email to a customer* *A job application* *An email to your manager* *A complaint to a shop* *An email from one company to another company* *Layout* *Punctuation*

Приклад навчальної діяльності	Мета навчальної діяльності	Мовна складова
Making arrangements	Практика поширених фраз, що використовуються для планування електронною поштою	*Making arrangement* *Typical questions* *Time expressions*
Enquiries	Практика способів постановки запитань в електронних листах	*Typical phrases* *Typical questions* *Auxiliary verbs* *Subject questions* *Object questions* *General questions* *Special questions*
Organising writing	Практика організації листів зрозумілими та легкими для сприйняття	*Writer purpose* *Paragraphs* *Greeting* *Request* *News*
Proofreading	Практика перевірки правопису	*Proofreading* *Spelling* *Punctuation*
Email etiquette	Практика головних правил етикету	*Email dos and don'ts* *Problem* *Suggestion*

Висновки.

Таким чином, необхідність розвитку навички ефективного спілкування виникає в усіх сферах академічного навчання здобувачів освіти, а також в їх майбутній кар'єрі у сучасному суспільстві. Галузь, яка значною мірою залежить від комунікації, вважається індустрія гостинності. Система спілкування стає ефективною, коли повідомлення мають чіткий, зрозумілий, простий і точний характер. Розвитку комунікативних навичок та навичок ефективного спілкування сприяє цілеспрямована практична навчальна діяльність. Крім цього, формування та розвиток ефективних комунікативних навичок передбачає поєднання розвитку пов'язаних навичок та вмінь майбутніх фахівців, а саме: культурного інтелекту у спілкуванні, вербального спілкування, емоційного спілкування, невербальної комунікації, інтероцепції, письма, аудіювання, тощо. Міжкультурний

аспект спілкування може бути широко представлений на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Запропоновані види навчальної діяльності, які включають всі види мовленнєвої діяльності, а саме, читання, аудіювання, говоріння та письмо, демонструють можливості розвитку культурного інтелекту у спілкуванні. Іноземна мова професійного спрямування має потенційні можливості розвитку навичок письма майбутніх фахівців сфери гостинності через вивчення особливостей ділового листування. Запропоновані навчальні види діяльності з іноземної мови професійного спрямування сприятимуть формуванню необхідних навичок письма, а також розвитку комунікативних навичок майбутніх фахівців індустрії гостинності. Сферою подальших досліджень розглядаємо формування інших навичок, які сприятимуть розвитку навичок ефективного спілкування майбутніх фахівців сфери гостинності, а також потенційні можливості іноземної мови професійного спрямування у розвитку інших навичок 21-го століття.

Література:

1. 21st Century Design. *Microsoft Learn.* Retrieved from: https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/improve-communication-skills-21cld/

2. Gordon G.N. Communication: Social Behaviour. *Encyclopedia Britannica, 2025.* Retrieved from: https://www.britannica.com/topic/communication

3. Communication Skills: Definitions and Examples. *Indeed Editorial Team, 2025.* Retrieved from: https://ca.indeed.com/career-advice/career-development/communication-skills

4. Singh N. Effective Communication in Higher Education. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. Volume:04/Issue:12/ December-2022. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/369551588

5. What is effective communication. *Coursera.* Retrieved from: *https://www.coursera .org/articles/communication-effectiveness*

6. Introduction to Skilled Communication. *Microsoft Learn.* Retrieved from: https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/improve-communication-skills-21cld/introduction-skilled-communication

7. Communication skills in the hospitality industry. *Les Roches*. Retrieved from: https://lesroches.edu/blog/communication-skills-in-hospitality-industry/

8. Kolapkar A.N. A Study of the Importance of Communication Skills for Employability of the Hospitality Industry. *Historical Research*. 36 (No.1(II) 2023). P. 59-70.

9. Giannotti F. The Role of Communication Skills in the Hospitality Industry. *EHL Insights*. June 28, 2019. Retrieved from: https://hospitalityinsights.ehl.edu/communication-skills-in-hospitality-industry

10. Why Language Skills are Essential for Success in Hospitality Jobs. *Hrc, 2024.* Retrieved from: https://hrc-international.com/language-skills-success-hospitality-jobs/

11. Zhumbei M. Formation of Communication Skills in the Process of Learning Foreign Language by the Future Experts of Hospitality Industry. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/338175258

References:

1. 21st Century Design. *Microsoft Learn.* Retrieved from: https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/improve-communication-skills-21cld/
2. Gordon G.N. Communication: Social Behaviour. *Encyclopedia Britannica, 2025.* Retrieved from: https://www.britannica.com/topic/communication
3. Communication Skills: Definitions and Examples. *Indeed Editorial Team, 2025.* Retrieved from: https://ca.indeed.com/career-advice/career-development/communication-skills
4. Singh N. Effective Communication in Higher Education. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*. Volume:04/Issue:12/ December-2022. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/369551588
5. What is effective communication. *Coursera.* Retrieved from: *https://www.coursera.org/articles/communication-effectiveness*
6. Introduction to Skilled Communication. *Microsoft Learn.* Retrieved from: https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/improve-communication-skills-21cld/introduction-skilled-communication
7. Communication skills in the hospitality industry. *Les Roches*. Retrieved from: https://lesroches.edu/blog/communication-skills-in-hospitality-industry/
8. Kolapkar A.N. A Study of the Importance of Communication Skills for Employability of the Hospitality Industry. *Historical Research*. 36 (No.1(II) 2023). P. 59-70.
9. Giannotti F. The Role of Communication Skills in the Hospitality Industry. *EHL Insights*. June 28, 2019. Retrieved from: https://hospitalityinsights.ehl.edu/communication-skills-in-hospitality-industry
10. Why Language Skills are Essential for Success in Hospitality Jobs. *Hrc, 2024.* Retrieved from: https://hrc-international.com/language-skills-success-hospitality-jobs/
11. Zhumbei M. Formation of Communication Skills in the Process of Learning Foreign Language by the Future Experts of Hospitality Industry. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/338175258

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.33:821.112.2(436).09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1849-1862

Куца Лариса Петрівна доцент кафедри філологічних дисциплін початкової і дошкільної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-4877-9626

ПЕДАГОГІЧНО-ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ЖАНРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ ЕРВІНА МОЗЕРА «ЧУДОВІ ІСТОРІЇ НА ДОБРАНІЧ»)

Анотація. У статті розглянуто жанрову специфіку казок Ервіна Мозера під кутом зору доцільності їх адресації дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. «Чудові історії» за смисловою напругою, красою словесного викладу, актуальністю казкового жанру («на добраніч») гармонійно корелюють із художнім втіленням доступних для дітей окресленої вікової категорії сучасних проблем соціальної компетентності. У статті відзначено найважливіші аспекти поетики жанру (відкрита сюжетна форма, підпорядкована творчому «дописуванню» з боку читача; художня деталь і особливо майстерна діалогізація). Особливості художнього відтворення міжособистісних взаємин персонажів-звірят з «іншими», тобто із соціально значущими для них представниками чужого середовища, увиразнюють їх мотиваційні і характерологічні особливості.

Заголовок як первинна лаконічна художня деталь постає найточнішою інтерпретацією розвивальної соціальної адаптації персонажа чи конкретизації середовища, у якому розкриваються його соціальні функції. Виховне навантаження несе у творах Е. Мозера сюжетотвірний мотиваційний компонент. Заголовок має яскраво виражений і важливий для названої вікової категорії читачів рекомендаційний часовий характер – «на добраніч».

Узагальнено, що соціальна активність персонажів-звірят невіддільна від процесу читання, завдяки якому вони формуються і відчувають себе індивідами. Парадигма «читання-як-мудрість», що постає наскрізною ідейно-тематичною лінією у книзі Е. Мозера, втілена насамперед в образі мудрої Сови. Емоційно-позитивне ставлення звірят-персонажів до «інших», які люблять читати, втілене також в образах «книжного» котика Стані,

хом'ячка Рудольфа, борсучка Норберта та інших. У статті підсумовано спостереження про те, що у творах Е. Мозера відсутня традиційна мовленнєва диференціація персонажів-звірят як носіїв різних ціннісних планів. Чіткість мовленнєвих висловлювань підпорядкована вихованню культури міжособистісної комунікації.

Ключові слова: сімейне читання, виховання, дитиноцентризм, соціалізація, поетика, казкотворчість, сюжетотворення, діалог.

Kutsa Larysa Petrivna Associate Professor at the Department of Philological Disciplines of Primary and Preschool Education, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-4877-9626

PEDAGOGICAL AND PROBLEM-BASED ASPECTS OF GENRE MODELING OF WORKS FOR OLDER PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN (BASED ON ERWIN MOSER'S COLLECTION *"WONDERFUL BEDTIME STORIES"*)

Abstract. The article examines the genre-specific features of Erwin Moser's fairy tales from the perspective of their appropriateness for children of older preschool and younger school age. The *"Wonderful Stories"* harmoniously correlate with the artistic embodiment of modern issues of social competence accessible to children of the mentioned age category through their semantic depth, beauty of verbal expression, and the relevance of the fairy-tale genre ("for bedtime"). The article highlights the most important aspects of the poetics of the genre (an unfinished plot form subordinated to creative "completion" by the reader; the artistic detail and particularly masterful dialogization). The peculiarities of artistic representation of the interpersonal relationships of animal characters with "others," that is, with socially significant representatives of a foreign environment, emphasize their motivational and characterological traits.

The title, as an initial concise artistic detail, appears as the most precise interpretation of the developmental social adaptation of the character or the concretization of the environment in which his or her social functions are revealed. In Moser's works, the educational significance is borne by the plot-forming motivational component. The title possesses a clearly defined and age-relevant recommendational temporal nature - "for bedtime."

The article generalizes observations that in Moser's works, there is no traditional speech differentiation of animal characters as bearers of different value systems. The clarity of speech utterances is subordinated to the cultivation of interpersonal communication culture. It is concluded that their social activity is inseparable from the reading process, through which they are formed and perceive

themselves as individuals. The paradigm of "reading-as-wisdom," which serves as a pervasive ideological and thematic line in Moser's book, is embodied primarily in the image of the wise Owl. The emotionally positive attitude of animal characters toward "others" who love reading is also represented in the images of the "bookish" cat Stani, the hamster Rudolf, the badger Norbert, and others.

Keywords: family reading, education, child-centeredness, socialization, poetics, fairy-tale creativity, plot formation, dialogue.

Постановка проблеми. Останні роки дошкільного і перший період шкільного життя у педагогічній науці вважають одним із найскладніших етапів дитячого віку. Сучасні вчені-педагоги констатують, що він «характеризується як особливо складний», тоді «гостроти набуває проблема емоційного світосприймання та світовідчуття дитини», проблема, яка «розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття» [9, с. 21]. Ще І. Франко у численних статтях про освіту і виховання називав цей період часом утвердження «живої мислі» і одночасно застерігав стосовно можливості «зродити» в дитині названої вікової категорії «підданого», «… затерти всі живі, людські риси, знищити… зародок самостійного характеру, прогнати всяку охоту до самостійного мислення» [14, с. 11]. Саме тоді дитина не лише робить неусвідомлені спроби вступати у соціальні відносини із суспільством, але виявляє і свої пізнавальні можливості. Нелегким завданням художньо-естетичного розвитку у цьому віці постає вивчення жанрової системи сучасної казкотворчості. Адже казка «жанр надзвичайно глибокий, високо-продуктивний і по-справжньому серйозний» [12, с. 9]. Сучасну новаторську казкотворчість варто розглядати найперше крізь призму педагогічних проблемних аспектів. В. Сухомлинський писав: «… Добра дитина не падає з неба. Її треба виховати» [11, с. 58]. Результативними для аналітичного розгляду у призмі виховання «живої мислі» сучасної дитини постають «Чудові історії на добраніч» відомого у європейських літературах письменника Е. Мозера, який зайняв почесне місце у *каноні дитячої літератури*. У названій книзі прочитуємо твори, які зацікавлюватимуть дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

«Чудові історії на добраніч» Е. Мозера (з німецької переклала Неля Ваховська) зацікавлюють красою словесного викладу, дидактичною спрямованістю, зокрема мотиваційним компонентом, який увиразнює «історично новий тип дитинства» [9, с.12]. «Чудові історії» Е. Мозера (крім аналізованої україномовної версії, це десятки книг на його батьківщині, в Австрії) ілюструють не тільки еволюцію казкового жанру на сучасному

етапі, але й спрямовані на вирішення архіважливої педагогічної проблеми *сімейного читання* засобами нової соціалізованої поетики. Вони дещо звільнені від догматичних казкових кодів, хоча ситуативно вміщують у собі не тільки риси деканонізації, але й педагогічно доцільне умотивування попередньої казкової традиції. Соціально-моральний розвиток дітей окресленого віку, їх входження у соціум, перспектива виховання як домінуюча у будь-якому суспільстві проблема, а загалом «любов сприймальна, вдячна, благоговійна і споглядальна» [1, с. 80] – всі ці й інші художні та виховні аспекти вирішуються у статті у зв'язку з сучасним літературним «дитиноцентризмом» [9, с. 10], який намагаємося прочитувати при розгляді жанрових метаморфоз «чудових історій». Різне дефініціювання дитинства як соціокультурного феномену спонукає сучасних педагогів до «міждисциплінарного синтезу означеної проблеми, що дасть змогу утворити цілісну картину уявлень про закономірності становлення й розвитку дитячої особистості в суспільстві, більш успішно досліджувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні особливості системи «дитина – суспільство…» [9, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Констатуючи актуальність зображення «історично нового типу дитинства» у книзі Е. Мозера, не варто відкидати наукових тверджень дослідників попередніх періодів (знову звертаємось до І. Франка) про те, що казка для дітей окресленої вікової категорії залишається «калейдоскоповим пересипуванням та комбінуванням досить нечисленних мотивів» [12, с. 286]. Нечисленних найперше тому, що художні та педагогічно-проблемні аспекти мусять залишатися у пам'яті дитини. Тільки тоді читач осмислить прочитане, обдумуючи, чи могло статися так, як описано у творі, чи ні. У такому випадку він, як писав І. Франко, «витягне» з читання «користь, пересторогу, заохоту і потіху». Тому діти «перевертають … книжечки, шукаючи тільки образків, читають тільки маленькі *історійки*…» [14, с. 50]. Жанр казкових «історій» актуалізується у сучасній українській літературі для дітей і не тільки у дослідницькому дискурсі виокремленого тут жанру, а й у дитячій літературі загалом. Т. Качак, наприклад, ставить питання про те, що соціальну активність сучасного дошкільного і початкового шкільного дитинства важливо розглядати на засадах «системного аналізу поетики творів з використанням методологічного інструментарію традиційного… та мультидисциплінарного підходів…» [3, с. 20]. Качак Т. та Круль Л. у статті «Сучасні українські книжки-картинки для дітей: ключові теми і образи» акцентують на «важливій пізнавальній, виховній і розвивальній функції» жанру книжок-картинок для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Оскільки в багатьох пейзажних епізодах Е. Мозер помітно згущує колірну

гаму, яка увиразнює естетико-виховний компонент «чудових історій», то звертаємося у статті до книги сучасного французького дослідника М. Пастуро «Кольори наших споминів». Викликає у ній зацікавлення розділ «Фіолетовий – не для дітей». Тут він фіксує цікаві спостереження стосовно впливу кольорів на розвиток дитячого мовлення: «…Тема кольору їм (дітям. – Л.К.) також розв'язує язики і дає бажання говорити… Я міг пересвідчитися, наскільки легко розмова про колір (і про тварин) пробуджує цікавість…» [8, с. 172]. Казкові історії Л. Ворониної («Хлюсь та інші»), терапевтичні історії Г. Вдовиченко та художниці А. Пономарьової («Казки на листівках 22») та інших уже стали популярними у колі читачів названої у заголовку статті вікової категорії. Жанрово-тематичне новаторство цих казкових історій та їх виховну вартість ширше розглянула у дослідницькій монографії В. Кизилова («Динаміка української літературної прозової казки»). Дослідниця в одній із статей на цю тему висновує, що авторська казка XXI століття «виявляє свою продуктивність щодо розбудови важливих тем і проблем сьогодення» [5, с. 159].

Мета статті – на основі текстуального аналізу «чудових історій» Ервіна Мозера розкрити їх педагогічно-проблемні аспекти; специфіку мотиваційного компонента; особливості адаптації персонажів-звірят у соціальному середовищі та їх взаємин з Іншими, тобто значущими для них представниками чужого колективу; простежити найважливіші аспекти поетики жанру (сюжетна форма, художні деталі, діалогізація, колористика).

Виклад основного матеріалу. Жанрова природа творів Е. Мозера – це «історійки», які мають свою специфіку. Книга виразно ілюструє мотиваційні компоненти поведінки персонажів, різні фази особистісного їх становлення, найрізнорідніші способи утвердження індивідуалізації, складнощі входження персонажів-звірят не тільки у різні соціальні колективи, а навіть у групи планетарного масштабу: на Сході, Заході, Півночі, Півдні. Видана вона у вишуканому мистецько-ілюстративному форматі. Твори пронизані ідеєю буття сучасної дитини, яка сьогодні має потребу у *спокійній радості*. Не випадково однією із найчастіше повторюваних лексем у текстах є «тиша»: її хочуть слоники, сови, ведмедики, котики, мишки і особливо хом'ячок Рудольф. Саме вони розказують *перед сном* збудженій сучасною інформативністю дитині «чудові історії». Сучасні дослідники констатують: «Естетизм будь-яких речей чи явищ захований у їхніх назвах. Літературний твір як річ-у-собі не може існувати без заголовка… Адаптація тексту до рецептивного середовища неможлива без втручання у цей процес заголовка. … Заголовок першим підбирає ключ до душі читача…» [13, с. 7]. Таким способом дитина-читач, який сприймає твір, «зріднється» із текстом, адаптується до його естетичних законів.

Оскільки в «історіях» вагому функцію виконує портрет, то письменник мусить у них апелювати до лаконічних деталей. Найлаконічнішою із них є заголовок творів.

Він постає у книзі цікавих «історій» Е. Мозера інтерпретацією першопочаткового розкриття активно-розвивальної соціальної адаптації. Можемо назвати його своєрідним центром орієнтації дитини-читача: у заголовку прочитується центр оцінної моделі («Чарівна книжка»), творчо-перетворювальна суспільна діяльність персонажа («Різдвяний дерево-будиночок»), середовище, у якому він виконуватиме певні соціальні ролі («Колекціонер пір'їн»), активність у формуванні соціальної спільноти («Ворон і мишка»), здатність до соціального пристосування («Страус Чарльз») тощо. Загалом же опис персонажа чи то в найзагальніших рисах, чи в деталях має метою відтворити його соціальні взаємини.

У чотирьох «чудових історіях» у центрі постає досить актуальний, поза сумнівом, «сучасний» персонаж – слоник. Про причини популярності його можна дискутувати, але функції Кіплінгової моделі слоника відкидати у літературі для дітей такого віку не варто. Насамперед треба підкреслити різнорідність умов життя слоника. В «історії» «Слоник Боло» він іще маленький. Своє становлення уже встиг пережити в Африці – у зоопарку. Там він був «дуже нещасний і самотній». Дорослі люди у великому місті його не розуміли. Тільки у сільській місцевості, куди слоник утік однієї дощової ночі, він знайшов рятувальників – двійко мишенят, які його зрозуміли без пояснень. У творі нічого не сказано про перше враження мишенят від сприйняття зовнішності незнайомця. Перше враження радше породжує внутрішнє бажання – допомогти слоникові, адаптувати його до нового середовища. Мишки його лікували і доглядали. Та найголовніше попереду: мишки «серцем відчули», що із настанням тепла Боло почне сумувати за Африкою. Їхня жертовність вражаюча. Додамо, що портрети слоників маємо ще у таких історіях, як «Гори підвісних мостів» і «Слоник захотів пити». У першому з названих двох творів він наділений парадоксальним іменем Манюній (адже Манюнією можна поіменувати мишку). Тут Манюній – «мандрівник», міг перетинати «край вулканів і диких носорогів», не боявся заходити у великі міста, бо ж він деякий час працював у цирку. Найголовніше, що Манюній зовсім не боявся висоти, «скакав по манежу, стоячи в коня на спині» [6, с. 125]. Від його майстерності застигали у подиві ведмедик, котик Ботеро, цикади. Манюньому на висоту було «начхати». Персонаж «історії» «Слоник захотів пити» вміє шанувати особисті кордони інших персонажів, ніколи не забуває привітатися. Наприклад: «Добридень, малявки!» – люб'язно звертається слоник до мишок. Він – «сильний», «великий світлошкірий слон з рюкзаком на

плечах» – нічого не боїться. Цей «мандрівник» найбільше зацікавлює мишок своїми здібностями, адже колись працював у цирку.

Сюжетотвірним мотиваційним компонентом у «чудових історіях» є мовленнєвий етикет, який найширше ілюструє культуру самовираження персонажів різних вікових категорій. Вони знаходять найбільш адекватні словесні форми, дотримуються ввічливості для підтримки контактів і, що найважливіше, уникають образливих слів, емоційної неврівноваженості. Важливо констатувати, що в «історіях» не простежуємо традиційної мовленнєвої диференціації персонажів різних ціннісних планів. Їхні мовленнєві вислови тактовні, щирі, співчутливі, в міру компліментарні. Вони стримані і делікатні у запитаннях, звернених до співрозмовника.

Мотиваційний компонент у контексті культури мовленнєвого самовираження здебільшого чіткий, конкретний, інтонаційно забарвлений. Визначальний мотив в «історіях» постає ніби сюжетним хребтом, якщо навіть персонаж виявляється надто довірливим. Так, твір «Поганючий ведмідь» у книзі єдиний з негативно навантаженим заголовком. Лексема «поганючий» дисонує із доброзичливим умотивуванням милосердного і довірливого кротика Шурфі. Вже сам інтер'єр тут не типовий чи традиційно описовий, а тло, своєрідний спосіб обсервації персонажів. Віконце у кімнатці, куди прорив хід кротик, загратоване; тут немає «нормального ліжка». Сам ведмідь якийсь «дивний». Шурфик звернув увагу на його «незвично блакитні» очі. Співчутливий кротик, який пройнявся нещастям ведмедя, проронив: «Бідолаха!» Але ведмідь виявився «відомим злодієм, облудником і хапугою» [6, с. 55]. Сюжет твору ілюструє, що прояв пізнавальних можливостей не був би зреалізованим, коли персонажі діяли б відокремлено від інших (від батьків, колективу, старших наставників і загалом «звірячої» родини). Зображення у «історіях» організованих форм спільної діяльності сприяє вихованню культури міжособистої взаємодії.

Дослідники констатують: якщо «виховання передбачає систему цілеспрямованих, формуючих соціальних впливів, взаємодій і взаємовідносин…», то «соціалізація ж виявляється процесом більш широким, який включає як організовані, так і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки яким індивід долучається до культури та стає повноцінним членом того або іншого суспільства» [9, с. 18]. Яскравою ілюстрацією соціалізації є у Е. Мозера «історія» під заголовком «Корабельна аварія». Соціалізація включає тут сукупність спонтанних факторів, персонажі-звірята стають дієвими членами динамічного дійства і кожен із них активно впливає на пригоду і її «чудове завершення». Група індивідів дружньо живе у хатинці біля моря. Білченя Зігфрід – кухар, який дбайливо готує котикові та жукам вишукані страви. Це було нелегко: те, що

їв котик, не смакувало жукам, і навпаки. Але Зігфрід був винахідливим і поступливим кухарем. Персонажі із «Хатки біля моря» з особливою повагою ставилися до котика Стані, який лежав перед спільним житлом і переважно читав. Стані мав у своїй бібліотеці аж тридцять книжок (деякі з них він читав уже по третьому колу, а три книжки «книжковий» навіть знав напам'ять). Це був справжній книжковий котик. В «історіях» не можна не помітити «надзвичайного сплеску зацікавленості до Іншого й інших світів» [7, с. 92]. Тут кожен із персонажів намагається набути досвіду Іншого, прагне з ним взаємодіяти, з повагою ставиться до його здібностей. У цій взаємодії персонажі видимо дорослішають. У названій вище «історії» якраз увиразнений діяльнісно-поведінковий компонент соціальної компетентності, який «свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки…» [9, с. 25]. Діяльнісно-поведінковий компонент художньо проілюстрований в епізоді, коли на морі розігрався жахливий шторм. Два тижні лив дощ. Море погрожувало затопити хатку друзів. Зігфрід, Стані і обидва жуки вирішили тікати. Коли дощ стих, Стані прихопив із собою на дах кілька книжок; Зігфрід зумів урятувати кілька яблук. І ось на горизонті з'явився великий корабель борсучка Гюнтера – то був порятунок в останню секунду. Гюнтер віз у трюмі п'ять бочок меду. Через два дні корабель втрапив у шторм, але ніхто не постраждав: Гюнтер і Зігфрід врятувалися на бочці з-під меду, жуки залізли в порожню бляшанку з-під сардин. Котик Стані урятував свою улюблену книжку. Одинадцять хробаків-деревоточців пливли в маленькій сірниковій коробці. Зігфріду вдалося прихопити своє останнє яблуко. Вже наступного ранку товариство живе-здорове припливло до Ведмежого острова. Загалом книгу Е. Мозера можна було б назвати синтезованим соціальним замовленням на виховану культурну особистість майбутнього.

Однією з ключових проблем в «історіях» Е. Мозера є намагання персонажів вибудувати взаємини з індивідуальностями різних часопросторів і вікових категорій. Саме у цій царині найзримішою виявляється культура самовираження персонажів. Співчуття, готовність прийняти радикальні рішення, поборюючи імпульсивність, виявляють мишки, незважаючи на те, що вони найменші ростом. Важливо, що персонажі-мишки представляють в «історіях» книги Е. Мозера цілісну систему міжособистісних взаємин, толерантних стосунків з планетарними жителями. Вони майже не діють поодинці, а завжди працюють спільно. Звідси і їх унікальна риса – вміння домовитися. Дослідники часто – і не безпідставно – пишуть, що для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку найголовніше продемонструвати себе. Для цього визначальним є вибір стилю мовлення,

який сприяє розвитку моральних взаємин. Уточнимо, що стиль мовлення включає не тільки мовні засоби. До нього належать і морально-етичні правила, етичне поводження, що є особливо промовистим у громадських місцях.

Викликає зацікавлення «історія» «Двійко слоників узимку». Одягнуті на європейський лад, видимо стримані і ввічливі, слоники вийшли з готелю і, не виражаючи захоплених емоцій, голосно не розмовляли (адже зимові дерева так само любувалися тишею), не сурмили захоплено в хоботи, а, спокійно присівши на лавці, милувались засніженим пейзажем – читали Книгу природи. Навіть коли пішов густий сніг, слоники не зрушили з місця, вдоволено споглядаючи, як тихо падають візерунки сніжинок. Впродовж тижня вони милувалися краєвидами. Додамо, що для І. Франка, наприклад, природа – це архіважлива школа життя. Для дітей орієнтовно шести-семи років немає вагомішого виховного і пізнавального чинника, ніж природа. У студії «Женщина-мати» І. Франко зазначав: «Природа, чи то правдива, чи в образі, єсть великою на той час багатою і єдиною книгою, до котрої мати або отець в потребі можуть лиш дещо об'ясняючого додати» [14, с. 51]. Е. Мозер нерідко апелює до образів природи, створених засобами живописно-образотворчих словесних можливостей. Колір у «історіях» наповнений згущеним емоційним фоном. Він постає зримим символом внутрішньої суті персонажа, суті, яка невіддільна від природи. Це своєрідний «текст у тексті».

В «історії» «Застуджений кабанчик» мишка Келлі вдягнула на голову хворому кабанчикові Брехту червону шапочку, оскільки була переконана, що червоні шапочки збивають температуру. У «історії» «Мишки і сич» великий білий сич, щоб переконати мишок у тому, що він їм не загрожує («Я справді ваш друг!»), приніс велику червону книгу і почав читати веселі історії про мишенят.

Кішечка Ніна, щоб політати так, як стара чаклунка («Киця-чарівниця»), намотала собі на шию червоний шарф. В одній із історій («Картатий пугач») до водяного щурика заходить пугач із червоною валізою і просить відвести його човном до червоних скель. Е. Мозер послуговується також метафоричністю фіолетового кольору. До фіолетової барви він в одній з «історій» апелює сім разів («Фіолетовий дракон»). Ось як хом'ячок по-дорослому колористично медитує над тим, коли він зможе уже відпочивати, спати, мріяти, покурювати люльку і читати книжки: «Жодна рослинка вже не цвіте. А дерева скидають листя… Пейзаж за вікном робиться жовтий, коричневий, вохристий, багряний. Це осінь» [6, с. 95]. Важливо уточнити, що природа у Е. Мозера досить рідко зображується однопланово. Вона здебільшого багатовимірна.

Проблема читання у збірці Е. Мозера наскрізна. Способи її художньої інтерпретації найрізноманітніші. У «Дерев'яній хатці», наприклад, це спогад мишки про бурсучкову бібліотеку. Керівником читання тут постав борсучок. Він читав мишці цікаві історії. Його голос, що так приємно бубонів під час читання, засвідчував його «велике щире серце» [6, с. 14]. Книжки були окрасою Норбертової «борсучкової хатки», наповнювали її якимось дивним теплом знань, особливим затишком. «Історія» «Меланхолійний друг» чи не найглибше виражає ідейний зміст аналізованої тут збірки Е. Мозера. Мельхіор (так звали ворона) зацікавлював кішечку Фенеллу насамперед вмінням цікаво розповідати про свої пригоди. Облітавши ледь не пів світу, Мельхіор знав багато смішних і страшних історій. Він був спритним і винахідливим. Наприклад, не зважаючи що його переслідували сто двадцять чотири трансільванські кажани, він зумів заховатися на часниковому полі. Мельхіор розповідав так само історії, яких кішечка Фенелла побоювалася. Це – меланхолійні історії: «про самотні голі степи, де вітер краяв серце печальними мелодіями, про темні ставки, залиті місячним сяйвом, і про стародавні покинуті замки, якими вночі лазили таємничі коти» [6, с. 35]. Такі розповіді були небезпечними для самого Мельхіора, оскільки на нього нападав такий сум, що він по декілька днів сумував, і кішечка Фенелла мусила йому розповідати свої власні веселі пригоди.

«Історія читання» у творах Е. Мозера пов'язана насамперед із образом Сови. Цей образ творить, перефразовуючи В. Сухомлинського, «школу читання-як-радості». Декілька історій на цю тему мають насамперед пізнавальний характер. Так, у «Мишачій родині» дитина дізнається, що сич Ервін мешкав у старезному дуплі високого дерева. Він жив там уже давно, почувався дуже добре. Сич вдень спав, відпочиваючи від своїх нічних польотів. Мишки (батьки-миші мали восьмеро дітей) гралися, кричали, галасували, стрибали і, зрозуміло, заважали йому спати. Гуманні батьки з розумінням поставилися до скарг Ервіна: щоб забезпечити йому тишу, вони по черзі розповідали дітям «чудові історії». Варто наголосити, що у Е. Мозера саме із образом сича пов'язаний «історично новий тип дитинства» [9, с. 12] або, за І. Франком, нової «звірячої культури». Тато-мишка поважав Ервіна, тому коли закінчилися «історії», то він по кілька годин возив важкий візок з вісьмома мишенятами, щоб Ервін вдень зміг відпочити. Батьки-миші його не боялися, хоча знали, що колись давно сичі поїдали мишок. Мозерівський сич творить у кількох оповіданнях нову систему взаємин (назвемо її «сучасна мишка – сучасне звіряче суспільство»). Звідси твір вивершується досить оптимістично. Ось Ервін побачив мишку-тата з велетенським дитячим візком. «Бідолаха, – подумав

сич. – Тепер у тебе життя не мед. Не можу, щоб таке було на моїй совісті. Та й діти ж мають десь погасати! Пошукаю-но я собі нову квартиру» [6, с. 67]. В «історії» «Мишки і сич», коли мишки безпечно «теревенили» навколо великого каменя, над лугом з'явився великий білий сич, який застережливо вигукнув: «Не бійтеся, я не їм мишок! … Я справді ваш друг!» [6, с. 77]. Другий приліт білого сича, коли мишки порозбігалися по нірках, виглядав досить ерудовано: він приніс велику червону книгу і, розгорнувши її, почав читати вголос веселі історії про мишенят.

Е. Мозер уникає однозначності в інтерпретації сов і всього роду совиних як таких, що уособлюють знання, мудрість та інші атрибути з позитивним знаком. Навіть розумний пугач постраждав через необачність і нехтування звичаями своїх батьків: адже пугач – житель дупел, розвалених будівель, старих закинутих веж, горищ тощо. Він розказує водяному щурикові дуже неприємну історію, яка сталася саме тоді, коли пугач проявив надмірну цікавість до людських квартир. Коли він залетів у місті у вікно магазинчика тканин, то власник повівся із ним вкрай жорстоко: помістив у клітку, пофарбував все його пір'я у жовту й зелену клітинку. Пугач з болем розповідає водяному щурикові: «… В магазині всі тільки й на мене дивилися. … Два тижні поспіль сотні людей реготали з мене. Усі хотіли доторкнутися до мене й перевірити, чи це я в картатому костюмі. … Я більше нізащо не полечу в місто!» [6, с. 139].

Дослідницьку увагу в «історіях» привертає феномен першого враження у взаєминах персонажів-звірят з іншими. Сучасні вчені-міждисциплінарники виводять свої спостереження із цієї сфери на практичний рівень, тобто не обмежуються лише констатацією перших міжособистісних вражень, але й намагаються розрізнювати мотиви і простежувати динаміку перших вражень. Тут йдеться про застосування категорії «нове», про «міждисциплінарність… як інструмент здобуття нового знання» [2, с. 112]. Під таким кутом зору можна розглядати тут тематичний пласт, що результативно розгортається в «історіях» (їх доречно рекомендувати для читання дітям старшого дошкільного віку). У цьому контексті заслуговує уваги «Сумна ведмедичка» як одна із кращих версій сучасного класичного жанротворення. Для дітей названої категорії в експозиції твору яскраво виписаний портрет Олівії (так звали ведмедичку), який розкриває сутність її внутрішнього світу. Вона одинока, сумно споглядає болотяні квіти на березі темного озера; ростом маленька, менша за інших ведмедиків; очка в неї блакитні, а не карі, як в інших. І ріст, і очка поглиблюють її самотність, роблять її «страшенно нещасною» [6, с. 169]. Коли Олівія вперше зустрілася з жабою, то в першу мить злякалася. Але тільки у першу мить. Бо всю свою увагу вона спрямувала на «милі очка»

жаби, які її одразу ж заспокоїли, оскільки були дуже красивими. Діалог, який розпочала жаба, постає сильною позицією «чудової історії». В цьому діалозі мудрість мовлення і психолого-педагогічна вартість твору. «Що тобі болить, маленька ведмедичко?» – запитала жаба. Далі в діалог вступила Олівія: «все їй розповіла», «вилила … всі свої жалі». «Мої очка стануть карі?» – запитала Олівія. «Ні …, ти й так виростеш, а блакитні очки – твоя найбільша окраса» [6, с. 171]. Надалі Олівія стала такою веселою, що діти не те що не кепкували з ведмедички, а навіть дивувалися з її краси. Відповідь жаби – не тимчасове поверхове заспокоєння, а життєва правда.

Висновки. До книги Ервіна Мозера «Чудові історії на добраніч» увійшли новаторські за спрямуванням і художньою формою твори з фіксованим читацьким адресуванням – для старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. У контексті сучасної казкотворчості вони вирізняються образним відтворенням сучасних педагогічних проблемних аспектів (соціальна активність, естетико-виховний компонент, здатність до жертовності, повага до інших, мовленнєвий етикет, готовність до спільної діяльності). Ідейно-тематична побудова сфери взаємин персонажів-«звірят» односпрямована: сприяти чужому («Іншому») подолати самотність, допомогти уникнути небезпек чи врятувати від них. У заголовку вказується часопростір, характеристика діяльності чи випробування персонажів, їх внутрішній стан, зовнішність, соціальна приналежність, пейзажний фон пригодницьких випробувань. Діалоги ілюструють тактовність і деякі елементи виховної «звірячої» тактики у спілкуванні з представниками колективу. Усі звірята-персонажі наділені іменами. Загалом твори Е. Мозера спонукають дітей окресленої вікової категорії уявно «дописувати» відкритий сюжет у час «на добраніч», наповнюють їх спокійною вечірньою радістю для «чудового» завершення цього сюжету.

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник». 1994. 191 с.

2. Докучаєва В. В. Міждисциплінарність як ознака якісних змін у галузі освіти. *Наук. записки Міжнар. гуманітарн. університету*. Одеса: Видав. дім «Гельветика», 2022. Вип. 37. С. 112-115.

3. Качак Т. Тенденції розвитку української прози для дітей та юнацтва початку XXI ст. К. : Академвидав, 2018. 320 с.

4. Качак Т. Б., Круль Л. М. Сучасні українські книжки-картинки для дітей: ключові теми та образи. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Вип. 35. С. 290-296.

5. Кизилова В. В. Українська новітня авторська казка: проблемно-тематичний вимір. *Наук. вісник Міжнар. гуманітарн. університету*. Серія: Філологія. Одеса: Видав. дім «Гельветика», 2023. Випуск 61. С. 156-159.

6. Мозер Е. Чудові історії на добраніч. Чернівці : Книги – XXI, 2020. 240 с.

7. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. Київ : Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 347 с.

8. Пастуро М. Кольори наших споминів. К. : Ніка-Центр; Львів: Ви-во Аннети Антоненко, 2020. 232 с.

9. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ / Н.Гавриш, О.Рейпольська та ін. К. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

10. Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку: колект. монографія / за заг. ред. О. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.

11. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Твори : У 5 т. Т. 3. Київ: Рад. школа, 1977. 670 с.

12. Тихолоз Н. Казкотворчість Івана Франка (генологічні аспекти). Львів: Львів. відділення Інституту л-ри ім. Т. Шевченка, 2005. 316 с.

13. Челецька М. Номеносфера поезії Івана Франка (поетика заголовків, присвят, епіграфів). Львів : Львів. відділення Інституту л-ри ім. Т. Шевченка, 2007. 304 с.

14. Франко про освіту і виховання. Дрогобич : Коло, 2020. 436 с.

References

1. Vashchenko H. (1994). *Vykhovnyi ideal [Educational ideal]*. Poltava : Red. haz. «Poltavskyi visnyk» [in Ukrainian]

2. Dokuchaieva V. V. (2022). *Mizhdystsyplinarnist yak oznaka yakisnykh zmin u haluzi osvity [Interdisciplinarity as a sign of qualitative changes in the field of education]*. Nauk. zapysky Mizhnar. humanitarn. universytetu. Odesa : Vydav. dim «Helvetyka», 37, 112-115 [in Ukrainian]

3. Kachak T. (2018). *Tendentsii rozvytku ukrainskoi prozy dlia ditei ta yunatstva pochatku XXI st.* [*Trends in the development of Ukrainian prose for children and youth at the beginning of the 21st century*]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian]

4. Kachak T. B., Krul L. M. (2024). *Suchasni ukrainski knyzhky-kartynky dlia ditei: kliuchovi temy ta obrazy [Modern Ukrainian picture books for children: key themes and images]*. Zakarpatski filolohichni studii, 35, 290-296 [in Ukrainian]

5. Kyzylova V. V. (2023). *Ukrainska novitnia avtorska kazka: problemno-tematychnyi vymir [Ukrainian modern author's fairy tale: problem-thematic dimension]*. Nauk. visnyk Mizhnar. humanitarn. universytetu. Seriia: Filolohiia. Odesa : Vydav. dim «Helvetyka», 61, 156-159 [in Ukrainian]

6. Mozer E. (2020). *Chudovi istorii na dobranich [Wonderful goodnight stories]*. Chernivtsi : Knyhy – XXI [in Ukrainian]

7. Nalyvaiko D. (2006). *Teoriia literatury y komparatyvistyka [Literary Theory and Comparative Literature]*. Kyiv : Vydav. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [in Ukrainian]

8. Pasturo M. (2020). *Kolory nashykh spomyniv [The colors of our memories]*. Kyiv : Nika-Tsentr; Lviv : Vy-vo Annety Antonenko [in Ukrainian]

9. Havrysh, N. & Reipolska, O. (2018). *Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh DNZ [Socialization of older preschool children in preschool settings]*. Kyiv – Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian]

10. Kononko, O. (Eds.). (2020). *Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia dytyny doshkilnoho viku : kolekt. Monohrafiia [Socio-moral development and upbringing of a preschool child]*. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian]

11. Sukhomlynskyi V. (1977). *Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]*. (Vols. 1-5). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian]

12. Tykholoz N. (2005). *Kazkotvorchist Ivana Franka (henolohichni aspekty) [Ivan Franko's fairy tale creation (geneological aspects)]*. Lviv : Lviv. viddilennia Instytutu l-ry im. T. Shevchenka [in Ukrainian]

13. Cheletska M. (2007). *Nomemosfera poezii Ivana Franka (poetyka zaholovkiv, prysviat, epihrafiv) [The nomenosphere of Ivan Franko's poetry (poetics of titles, dedications, epigraphs)]*. Lviv : Lviv. viddilennia Instytutu l-ry im. T. Shevchenka [in Ukrainian]

14. *Franko pro osvitu i vykhovannia*. (2020). *Franko on education and upbringing*. Drohobych : Kolo [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.8:374:355.233

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1863-1873

Лазурко Лідія Миколаївна доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0000-0002-9748-9249

ВІЙСЬКОВА ОСВІТА У ШКОЛІ ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД (2013-2022)

Анотація. Зростання рівня військової загрози з боку Російської Федерації в пострадянському просторі актуалізувало низку безпекових викликів у країнах Балтії та Центрально-Східної Європи — проблем, які тривалий час залишалися поза увагою після розпаду СРСР та вступу частини регіону до Північноатлантичного альянсу. Однією з найбільших проблем було окреслено проблему кадрового забезпечення і ревізія шкільних освітніх програм, спрямована на формування у молоді готовності до військової діяльності, стала першим кроком до її подолання. У цьому контексті особливого значення набуває досвід Республіки Польща, де з 2013 року було реалізовано низку системних реформ, покликаних інтегрувати елементи військової підготовки в систему середньої освіти. **Мета дослідження** полягає в аналізі сучасного польського досвіду підготовки шкільної молоді до захисту держави з метою адаптації та вдосконалення національних підходів у цій сфері, враховуючи актуальні безпекові умови в Україні. **Методологія дослідження.** Для вивчення досвіду впровадження військової освіти у шкільну систему Польщі та організації альтернативних програм підготовки використано загальнонаукові методи — аналіз, синтез і узагальнення даних. Основу інформаційної бази становили офіційні урядові документи та наукові публікації, присвячені проблематиці оборонної освіти. **Висновки.** Польський досвід упровадження військової підготовки в систему загальної середньої освіти засвідчує послідовну еволюцію від окремих експериментальних ініціатив до цілісної, підтримуваної державою системи військово-патріотичного виховання. Розвиток парамілітарних класів, а згодом і впровадження програми *«Сертифіковані військові уніформовані класи»* свідчить про прагнення інтегрувати елементи оборонної освіти в освітній процес з метою формування громадянської свідомості, дисципліни та готовності молоді до захисту Вітчизни або

можливої служби у Збройних силах. Ці ініціативи стали вагомим чинником зміцнення національної безпеки через виховання активного й відповідального громадянина. Водночас реалізація програм виявила потребу у стандартизації навчальних планів, координації міжвідомчої взаємодії та вдосконаленні методичного забезпечення. Польський досвід підтверджує ефективність системного підходу до безпекової освіти та може слугувати орієнтиром для країн Центрально-Східної Європи у формуванні національної концепції військово-громадянської підготовки молоді.

Ключові слова: військова підготовка, освіта, громадянське виховання, державність, національна безпека, освітня політика, інформаційне джерело.

Lazurko Lidiia Mykolayivna PhD hab. (History), Professor, Professor at the Department of History of Ukraine and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0000-0002-9748-9249

MILITARY EDUCATION IN SCHOOLS AS A COMPONENT OF NATIONAL SECURITY: THE POLISH EXPERIENCE (2013–2022)

Abstract. The escalating military threat posed by the Russian Federation within the post-Soviet space has accentuated long-standing security challenges in the Baltic and Central and Eastern European states—issues that had largely been neglected since the dissolution of the USSR and the subsequent accession of parts of the region to the North Atlantic Alliance. One of the biggest problems identified was staffing, and the revision of school curricula aimed at preparing young people for military service was the first step towards overcoming it. In this regard, Poland's experience is of particular significance: since 2013, a series of systemic reforms has been undertaken to incorporate military training into the school education framework. **The purpose** of this study is to examine Poland's contemporary experience in preparing school-age youth for national defence, with a view to adapting and enhancing domestic approaches in light of Ukraine's current security context. **Methodology.** The study employs general scientific methods such as analysis, synthesis, and data generalisation to investigate the introduction of military education into Poland's school system and the organisation of alternative training programmes. The primary sources of information include official governmental publications and a corpus of relevant scholarly research. **Conclusions.** Poland's experience in integrating military training into the general secondary education system illustrates a consistent evolution—from isolated experimental initiatives to a comprehensive, state-supported framework of military-patriotic education. The establishment of

paramilitary classes, followed by the implementation of the *Certified Military Uniformed Classes* programme, reflects an effort to embed elements of defence education into the national curriculum with the objective of fostering civic consciousness, discipline, and readiness among young people for national defence or potential military service. These initiatives have become an important mechanism for strengthening national security through the development of active, responsible citizenship. Nevertheless, their implementation has revealed the necessity of curriculum standardisation, enhanced inter-agency coordination, and the provision of a robust methodological foundation. The Polish case exemplifies the effectiveness of a systemic approach to security education and may serve as a valuable model for other Central and Eastern European countries seeking to develop their own national concepts of military and civic training for youth.

Keywords: military training, education, civic formation, statehood, national security, educational policy, information sources.

Постановка проблеми. Мюнхенська промова російського президента у лютому 2007 р., вважається передвісником його наступних агресивних дій, зокрема, безпосереднього вторгнення у Грузію у 2008 р. Це актуалізувало проблему безпеки у країнах Балтії та Центрально-Східної Європи. У міру наростання рівня військової напруги на пострадянському просторі, виопуклилися безпекові проблеми всередині держав регіону, занедбані від часу зникнення з карти світу СРСР і долучення їх до Північно-Атлантичного союзу.

Однією з таких «безпекових реакцій» стала ревізія шкільних освітніх програмах, спрямованих на формування готовності молоді до військової активності, адже, на тлі демографічної кризи, гостро постала проблема кадрових резервів [2]. У цьому контексті вельми цікавим є досвід Польщі, де ще у 2013 р. було прийнято «Стратегію розвитку національної безпеки Республіки Польща» [12]. У ній визначалися цілі та принципи розвитку системи національної безпеки у середньостроковій перспективі – до 2022 р. Автори зосереджувалися на зовнішній військовій безпеці, підкреслюючи важливість альянсів та розбудови національного цивільного й військового потенціалу. Останнє включало в себе і впровадження основ безпекової освіти у шкільний навчальний процес. Для реалізації цього у 2014 р. колективом Академії національної оборони було розроблено «Програмно-організаційну концепція включення військових класів у старших класах середньої школи в процес підготовки кадрового резерву Збройних сил Польщі» [8, 127]. Основою реалізації цієї концепції стало впровадження у шкільну освіту країни «уніформованих (парамілітарних) класів (klas mundurowych)».

Мета дослідження – проаналізувати сучасний досвід Польщі у підготовці шкільної молоді до захисту своєї країни з метою адаптації та вдосконалення вітчизняних підходів у цій сфері з урахуванням сучасної ситуації в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Тривалий час у системі європейської освіти військова підготовка як предмет не була актуальною. Сьогодні ситуація докорінно змінилася, адже мілітарна загроза на Європейському континенті з малоймовірної стала вповні реальною і готовність до неї різних країн потребує осмислення. До окремих аспектів питання військової підготовки юнацтва в Польщі зверталася українська дослідниця К. Журба [2; 3], патріотичне виховання ставало предметом вивчення В. Волкова [12] та Т. Пахотіної [4]. З поміж польських дослідників, що піднімали питання військової освіти відзначимо К.М. Зачек-Зачинського [16][4], П. Рашевського [10], В. Закшевського та М. Фурдину [11]. Динамічність сучасної військово-політичної ситуації у світі зумовила необхідність системного спостереження та наукового осмислення особливостей впровадження військової підготовки у школах у наслідок чого постали перші колективні монографічні опрацювання проблеми [13; 14].

Виклад основного матеріалу. З початку 1990-х рр. у школах Польщі було скасовано військову підготовку, обов'язкову в період ПНР, головною метою якої було формування навичок у сфері захисту від зброї масового знищення, а також співпраці в рамках цивільної оборони та різних підрозділів і служб самооборони [6]. Натомість запроваджувалися більш актуальні для реалій часу курси самооборони. Та, після підписання у 1994 р. Угоди про співробітництво між Міністерствами оборони і освіти, вже у 1998 р. у рамках освітньої реформи у якості експерименту створювалися класи з військової підготовки. Ця ініціатива доволі прихильно була сприйнята суспільством і станом на 2000 р. діяло вже 100 класів у яких навчалося 2500 осіб [13, 130]. У цьому ж році було організовано й перший центральний навчальний табір, у якому отримані теоретичні знання та практичні навички закріплювалися в «польових умовах».

Проте далі експерименту справа не пішла. Вважається, що на цьому етапі концептуальною проблему такого навчання була його зорієнтованість на діяльність територіальної оборони, відтак навчання школярів у класах військового профілю було, більшою мірою, зорієнтоване на безпеку і оборону, а не на військову діяльність. Проблеми у фінансуванні та труднощі у організації опіки над такими класами з боку військових частин, котрі на

[4] Zaczek-Zaczyński K. M. (2000). Przysposobienie wojskowe i obronne młodzieży polskiej. *Wiedza Obronna*. N 2. S. 109–118.

початку 2000-х рр. переформатовувалися і скорочувалися, також не сприяли продовженню експерименту [13, 130-131].

До теми впровадження військової освіти повернулися у 2008 р., коли між Міністерствами оборони та освіти було підписано чергову Угоду про співробітництво, спрямовану на формування громадянської, патріотичної та безпекової освіти школярів. Її результатом стало запровадження у середній і старшій школі курсу «Освіта для безпеки (edukacja dla bezpieczeństwa)» (1 година в тиждень). У цей час у польському суспільстві зросло зацікавлення спеціалізованими парамілітарними класами, адже навчання у них давало перспективу отримання відповідної професії (поліцейського, пожежника). Але найперше у цьому були зацікавлені адміністрації шкіл, котрі на тлі загострення демографічних проблем, відчутно втрачали контингент і змушені були конкурувати на ринку освітніх послуг.

Станом на 2014 р. у Польщі діяла 241 школа, що впроваджували парамілітарні новації у освітній процес. Як вважають дослідники, навчання у таких спеціалізованих класах мало позитивний вплив на учнів, котрі мали можливість стати більш дисциплінованими, відповідальними, зорганізованими, громадсько активними і фізично підготовленими [13, 132]. Станом на кінець 2015 р. у старших школах Польщі в уніформованих класах різного напрямку підготовки навчалося біля 50 тис. учнів [11].

Однією з найбільших проблем тогочасних парамілітарних і мілітарних класів була неузгодженість та різнорівневість освітніх програм, що ставило під сумнів їх результативність: «Основою навчання в цих класах були програми, що містили навчальний зміст та навички, визначені в основній програмі загальної (професійної) освіти старших класів середньої школи, та власні програми педагогічних інновацій, розроблені переважно вчителями. Зміст навчання в цих програмах часто був неадекватним сучасним військовим знанням або неналежно підібраним з методологічних міркувань (невідповідним методології військової підготовки). Програми класів військовослужбовців у формі в окремих школах відрізнялися кількістю годин, відведених на військову освіту, а в деяких випадках деякі теми не стосувалися військового змісту» [13, 92].

Для виправлення ситуації у березні 2017 році Міністерством національної оборони було ініційовано пілотний проєкт програми підтримки старшої школи «Сертифіковані військові уніформовані класи» (Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe) для спеціальної парамілітарної підготовки учнів закладів загальної середньої освіти [15]. На тлі зростаючих після російського вторгнення в Україну загроз, учнів цих класів держава почала трактувати як значний оборонний потенціал, котрий не має належного застосування. Метою проєкту стало напрацювання уніфікованої

навчальної програми для усієї країни, котра би відповідала очікуванням учнів та стала джерелом наповнення резерву особового складу Збройних сил Республіки Польща. Відтак військову освіту необхідно було систематизувати та стандартизувати (узгодивши з завданнями базової підготовки солдата) та забезпечити навчально-методичними матеріалами і інструкторами.

У березні 2017 р. було напрацьовано програмну рамку курсу «Військова освіта» (котру визначили як галузь інноваційної педагогіки). У травні того ж року до проєкту було запропоновано долучитися школам, подавши заявку, узгоджену з педагогічними та батьківськими радами. Безпосередньою реалізацією займалося Управління з питань оборони Міністерства національної оборони за участю науковців з Академії військового мистецтва.

У перший 2017–2018 навчальний рік до експерименту було залучено 58 старших шкіл, визнаних спроможними (після оцінки навчальної та матеріально-технічної бази) для його реалізації. Навчання тривало два роки і охоплювало учнів других і третіх (випускних) класів старшої школи. Воно відбувалося у три етапи: теоретичне навчання та практичні заняття (три півріччя), у четвертому (випускному) півріччі – військова спеціалізація для повнолітніх (за бажанням) та короткотривалі військові навчання, що закінчувалися складанням присяги з присвоєнням статусу солдата-резервіста.

Навчання, відтак, складалося з теоретичної та військово-польової підготовки у військовому таборі на полігоні. Загалом це 185 год. підготовки з учителем курсу «Військова освіта» та 30 год. самопідготовки [9]. Теоретична підготовка проводилася у одному семестрі передвипускного та у двох семестрах випускного класу в школі та охоплювала питання, пов'язані з обороною, військовою історією, стройовою підготовкою, нормативними актами та іншими військовими предметами. На це відводилося 140 год. (30 лекційних і 110 практичних). Практичні заняття включали вправляння на стрільбищі, тренувальні табори, тактику, виживання та надання першої медичної допомоги [5]. У останньому півріччні старшої школи на підготовку до випускного іспиту відводилося 45 год. (15 лекційних і 30 практичних).

У відповідності до цілей зміст програми «Військова освіта» ділився на тематичні блоки:

– Базова громадянська та військова освіта (22 години): військові статути та стройова підготовка, громадянська освіта, військова дисципліна;

– Бойова підготовка (140 годин): тактика, вогнепальна підготовка, військова розвідка, інженерна та саперна підготовка, захист від зброї

масового ураження, загальна протиповітряна оборона, зв'язок, знання місцевості, захист та оборона об'єктів, фізичне виховання, медична підготовка;

– Логістична підготовка (6 годин): конструкція та експлуатація військової зброї та техніки, логістика, охорона навколишнього середовища, пожежна безпека та охорона праці;

– Юридична підготовка (5 годин): юридична підготовка, захист секретної інформації;

– Оцінювання рівня підготовки (12 годин): тест» [9].

Впродовж наступних років програма удосконалювалася, наприклад з практичних занять з військової підготовки 4 навчальні години перенаправлялися на заняття з логістичного забезпечення. Було відкореговано й назву проєкту: «Пілотна програма….» стала називатися «Програмою сертифікованих уніформованих класів».

Прикметною особливістю цієї програми стала узгодженість її основних позицій (і теоретичних, і практичних) з «Програмою підготовки територіальної оборони» та «Програмою базової підготовки Збройних Сил Польщі»: одна година на тиждень теорії і дві – практичних занять, організованих військовою частиною, що опікувалася певною школою. Ця опіка полягала у наданні локацій для занять (полігонів) та персоналу (інструкторів), але нею не було передбачено уніфікованих стандартів практичних занять. На військових покладалася і частина витрат, що оформлювалися як субсидії для шкіл, і завдяки чому підтримувалася додаткова система пільг для учнів, фінансувалося придбання форми і спорядження. Для цього впроваджувалася система договорів між школою та військовою частиною. Випускники програми після завершення навчання отримували сертифікати, а оцінка за курс «Військова підготовка» фіксувалася у атестаті. Це давало випускникам програми певні переваги: 1) можливість скороченого курсу військової підготовки, котрий завершується складанням присяги; 2) пріорітеністю при зголошенні на військову службу; 3) додаткові бали при вступі на військове навчання [9].

Згідно з даними Управління з питань оборони, 58 середніх шкіл взяли участь у першому випуску цієї програми Міністерства національної оборони, впровадивши її у 83 уніформовані класі зі 1696 учнями. Впродовж перших трьох років діяльності проєкту кількість спеціалізованих шкільних класів подвоїлась (з 58 до 128): у 2018 р. до діючої програми долучилося ще 50, а у вересні 2019 – 16 шкіл. Станом на 2019 р. кількість учнів, задіяних у програмі зі 124 шкіл (313 класів) сягнула майже 7 тис. [2, 110]. До проєкту було залучено 91 військову частину та інші воєнізовані підрозділи (наприклад – Сили територіальної оборони).

У вересні 2020 року розпочався четвертий останній набір на програму «Сертифіковані уніформовані класи». Право на участь у ньому отримали лише ті школи, які вже брали участь у попередніх наборах і виявили зацікавленість у продовженні. Таких шкіл виявилося 109, ще двом десяткам закладів було відмовлено у зв'язку зі згортанням цього проєкту.

У тому ж 2020 р. паралельно з програмою «Сертифіковані військові уніформовані класи» стартував проєкт «Підрозділи військової підготовки» («Oddziały Przygotowania Wojskowego»), який, зрештою, замінив програму уніформованих класів [7].

Програма «Підрозділи військової підготовки» була запроваджена у школах у 2020–2021 навчальному році у відповідності до поправок до Закону про освіту, прийнятих сеймом 1 січня 2020 р. Вони містили положення про військові класи, що тепер отримали назву «військові навчальні підрозділи». Відтак класи військової підготовки стали включені до системи національної освіти, а Міністерство національної оборони отримало вплив на організацію та формат занять з військової освіти (включаючи визначення норм наповненості класів, мінімальну кількість теоретичних та практичних занять), а також на умови проведення практичних занять. Особливістю цієї програми став більший акцент на практичній підготовці і тіснішій співпраці з військовими частинами. Зокрема навчання на цій програмі завершується 50-годинним тренувальним табором, який проводиться на початку останнього навчального року.

Програма «Сертифіковані військові уніформовані класи» була пілотним проєктом – засобом перевірки доцільності повернення в польську школу військової освіти старшокласників. І її запровадження та кількарічна реалізація дала позитивні результати у напрацюванні організації навчального процесу, злагодженості на рівні урядових інституцій та дозволила апробувати і відкоригувати навчальний матеріал. Не менш важливе значення мало й напрацювання правової бази запровадження військової освіти у школі.

Висновки. Досвід Польщі у впровадженні військової підготовки в систему загальної середньої освіти демонструє послідовну еволюцію від окремих експериментальних ініціатив до цілісної, підтримуваної державою системи військово-патріотичного виховання. Розвиток парамілітарних класів, а згодом і програми «Сертифіковані військові уніформовані класи», засвідчив прагнення інтегрувати елементи оборонної освіти в освітній процес із метою формування громадянської свідомості, дисципліни та підготовки молоді до захисту вітчизни чи можливої служби в Збройних силах. Ці програми стали важливим чинником зміцнення національної безпеки через виховання активного, відповідального громадянина. Водно-

час їх реалізація виявила потребу у стандартизації навчальних програм, координації міжвідомчої взаємодії та забезпеченні якісної методичної бази. Польський приклад підтверджує ефективність системного підходу до безпекової освіти та може слугувати орієнтиром для інших країн Центрально-Східної Європи у формуванні національної концепції військово-громадянської підготовки молоді.

Література:

1. Волков, В. (2020). Національно-патріотичне виховання: сучасний зарубіжний досвід для України. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії.* Вип. 28. 31–35. DOI: https://doi.org/10.30970/2307-1664.2020.28.4

2. Журба, К. (2022). Зарубіжний досвід підготовки школярів до захисту своєї країни. *Нова педагогічна думка.* 3 (111). С. 107–111. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-107-111

3. Журба, К., Канішевська Л. (2025). Оборонна освіта та допризовна підготовка молоді в країнах НАТО (досвід Польщі). *Наука і техніка*. 6 (47). 528-537. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-6(47)-528-537

4. Пахотіна, Т. (2021). Патріотичне виховання в Республіці Польща: нормативні засади. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 3 (107). С. 510–519. DOI 10.24139/2312-5993/2021.03/510-519

5. Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe. URL: https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/pilotazowy-program-dla-klas-mundurowych

6. Falkowski, Z. (2016). Zarys problematyki edukacji obronnej młodzieży w latach 1946–1990. *Klasy mundurowe. Od teorii do dobrych praktyk*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej. S. 64–65

7. Glińska, P. (2019). Klasy wojskowe po nowemu. *Polska Zbrojna*. URL: https://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/29081 (дата звернення: 17.07.2025)

8. Konarski L., Koter M., Loranty K., Mazurek M., Skrabacz, A., Urych I. (2016). Koncepcja programowo-organizacyjna włączenia klas wojskowych szkół ponadgimnazjalnych do procesu szkolenia rezerw osobowych Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej. *Klasy mundurowe. Od teorii do dobrych praktyk*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej. S. 127–140.

9. Mika M. (2017). Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiotu «Edukacja wojskowa», Warszawa.

10. Raszewski, P. (2017). Legia mocno terytorialna. *Polska Zbrojna*. N 6. S. 26–28.

11. Smyrgała D. (2018). Odpowiedź Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Obrony Narodowej na interpelację nr 14161 w sprawie pilotażowego programu MON dla klas mundurowych, Warszawa, 4.01.2018, http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=1621C30A (дата звернення 03.10.2025)

12. Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej–2022. (2013). Warszawa. 80 s. URL: https://www.prawo.pl/akty/m-p-2013-377,17989738.html

13. Urych I., Mocarski A. (2023). Edukacja wojskowa młodzieży. Na gruncie teorii i doświadczeń. Akademia Sztuki Wojennej. 296 s.

14. Śliwerski B., Klonowska I. (2025). Edukacja paramilitarna jako potencjał kadr dla służb mundurowych. Autor: Liczba stron: 104 s. DOI: https://doi.org/10.18778/8331-717-5

15. Wojskowe Centrum Rekrutacji. https://wcrwarszawa-praga.wp.mil.pl/pozostae-2017-01-16-v/projekty-mon/klasy-wojskowe/#:~:text=Co%20dalej%20z%20Certyfikowanymi%20Wojskowymi,Mundurowe%2C%20kt%C3%B3re%20stopniowo%20b%C4%99d%C4%85%20wygaszane.

16. Zaczek-Zaczyński K. M. (2000). Przysposobienie wojskowe i obronne młodzieży polskiej. *Wiedza Obronna*. N 2. S. 109–118.

17. Zakrzewski W., Furdyna M. (2020). Udział studentów ochotników w realizacji programu „Legia Akademicka" wyrazem patriotycznych postaw młodzieży. *Studia Administracji i Bezpieczeństwa.* N 8. S. 63–72.

References

1. Volkov, V. (2020). Natsionalno-patriotychne vykhovannia: suchasnyi zarubizhnyi dosvid dlia Ukrainy [National and patriotic education: Modern foreign experience for Ukraine]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politychni studii* [Bulletin of Lviv University. Series of Philosophical and Political Studies], (28), 31–35. DOI: https://doi.org/10.30970/2307-1664.2020.28.4 [In Ukrainian]

2. Zhurba, K. (2022). Zarubizhnyi dosvid pidhotovky shkoliariv do zakhystu svoiei krainy [Foreign experience in preparing schoolchildren to defend their country]. *Nova pedahohichna dumka* [New Pedagogical Thought], 3(111), 107–111. DOI: 10.37026/2520-6427-2022-111-3-107-111 [In Ukrainian]

3. Zhurba, K., & Kanishevska, L. (2025). Oboronna osvita ta dopryzovna pidhotovka molodi v krainakh NATO (dosvid Polshchi) [Defense education and pre-conscription training of youth in NATO countries (the case of Poland)]. *Nauka i tekhnika* [Science and Technology], 6(47), 528–537. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-6(47)-528-537 [In Ukrainian]

4. Pakhotina, T. (2021). Patriotychne vykhovannia v Respublitsi Polshcha: normatyvni zasady [Patriotic education in the Republic of Poland: Regulatory principles]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies], 3(107), 510–519. DOI 10.24139/2312-5993/2021.03/510-519 [In Ukrainian]

5. *Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe* [Certified Military Uniformed Classes]. (n.d.). Retrieved October 3, 2025, from https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/pilotazowy-program-dla-klas-mundurowych [In Polish]

6. Falkowski, Z. (2016). Zarys problematyki edukacji obronnej młodzieży w latach 1946–1990 [Outline of issues in youth defense education in 1946–1990]. In A. Skrabacz, I. Urych, & L. Kanarski (Eds.), *Klasy mundurowe. Od teorii do dobrych praktyk* [Uniformed classes: From theory to good practices] (pp. 55–70). Warsawa: Akademia Obrony Narodowej [National Defense University]. [In Polish]

7. Glińska, P. (2019). Klasy wojskowe po nowemu [Military classes in a new way]. *Polska Zbrojna* [Polish Armed Forces Review]. Retrieved July 17, 2025, from https://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/29081 [In Polish]

8. Konarski, L., Koter, M., Loranty, K., Mazurek, M., Skrabacz, A., & Urych, I. (2016). Koncepcja programowo-organizacyjna włączenia klas wojskowych szkół ponadgimnazjalnych do procesu szkolenia rezerw osobowych Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej [Program and organizational concept of including military classes of post-gymnasium schools in the training of personal reserves of the Armed Forces of the Republic of Poland]. In *Klasy mundurowe. Od teorii do dobrych praktyk* [Uniformed Classes: From Theory to Good Practices] (pp. 127–140). Warsawa: Akademia Obrony Narodowej [National Defense University]. [In Polish]

9. Mika, M. (2017). *Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych przedmiotu "Edukacja wojskowa"* [Curriculum for secondary schools in the subject "Military Education"]. Warsawa. [In Polish]

10. Raszewski, P. (2017). Legia mocno terytorialna [Strong territorial legion]. *Polska Zbrojna* [Polish Armed Forces Review], 6, 26–28. [In Polish]

11. Smyrgała, D. (2018). Odpowiedź Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Obrony Narodowej na interpelację nr 14161 w sprawie pilotażowego programu MON dla klas mundurowych [Response of the Deputy Secretary of State in the Ministry of National Defense to interpellation No. 14161 regarding the pilot program of the Ministry of National Defense for uniformed classes]. Warsaw, January 4, 2018. Retrieved October 3, 2025, from http://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=1621C30A [In Polish]

12. *Strategia Rozwoju Systemu Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej-2022* [Strategy for the Development of the National Security System of the Republic of Poland–2022]. (2013). Warsawa. Retrieved October 3, 2025, from https://www.prawo.pl/akty/m-p-2013-377,17989738.html [In Polish]

13. Urych, I., & Mocarski, A. (2023). *Edukacja wojskowa młodzieży. Na gruncie teorii i doświadczeń* [Military education of youth: Based on theory and experience]. Warsawa: Akademia Sztuki Wojennej [War Studies University]. [In Polish]

14. Śliwerski, B., & Klonowska, I. (2025). *Edukacja paramilitarna jako potencjał kadr dla służb mundurowych* [Paramilitary education as a potential for uniformed service personnel]. Warsawa. DOI: https://doi.org/10.18778/8331-717-5 [In Polish]

15. *Wojskowe Centrum Rekrutacji* [Military Recruitment Center]. (n.d.). Retrieved October 3, 2025, from https://wcrwarszawa-praga.wp.mil.pl/pozostae-2017-01-16-v/projekty-mon/klasy-wojskowe [In Polish]

16. Zaczek-Zaczyński, K. M. (2000). Przysposobienie wojskowe i obronne młodzieży polskiej [Military and defense training of Polish youth]. *Wiedza Obronna* [Defense Knowledge], 2, 109–118. [In Polish]

17. Zakrzewski, W., & Furdyna, M. (2020). Udział studentów ochotników w realizacji programu "Legia Akademicka" wyrazem patriotycznych postaw młodzieży [Participation of volunteer students in the implementation of the "Academic Legion" program as an expression of youth patriotic attitudes]. *Studia Administracji i Bezpieczeństwa* [Studies of Administration and Security], 8, 63–72. [In Polish]

УДК 37(73.41)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1874-1884

Леврінц Маріанна Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філології, Закарпатський угорський університет Ференца Ракоці, м. Берегове, http://orcid.org/0000-0002-2206-7113

АЛЬТЕРНАТИВНІ ПРОГРАМИ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Анотація. У статті представлено аналіз сучасних моделей альтернативної педагогічної освіти в США, що сформувалися внаслідок кадрового дисбалансу та необхідності оновлення системи педагогічної освіти відповідно до викликів сьогодення. На основі узагальнення наукового доробку, висвітлено тенденції розвитку й функціонування основних моделей альтернативної підготовки вчителів в США.

Здійснений аналіз дозволяє виокремити кілька провідних моделей альтернативної підготовки педагогів: резидентську, спрямовану на поєднання навчання з тривалою практикою; програму педагогічного кадрового резерву (pipeline або grow-your-own), орієнтовану на залучення місцевих кадрів; дворівневу сертифікаційну модель (наприклад, Teach for America), що забезпечує швидкий вхід у професію з подальшою академічною підготовкою; а також нові магістерські школи освіти, які поєднують автономність, практичну спрямованість і партнерство з мережами шкіл. Встановлено, що альтернативні програми ґрунтуються на засадах партнерства між освітніми програмами, шкільними округами, громадськими організаціями та державними структурами, що дозволяє забезпечувати органічне поєднання теоретичної і практичної підготовки, наставництво та тривалу професійну підтримку. Виявлено, що резидентські моделі знижують показники плинності педагогічних кадрів, при цьому підвищуючи навчальну успішність учнівської молоді, тоді як модель педагогічного кадрового резерву сприяє формуванню локального кадрового потенціалу та зростанню інклюзивності педагогічної професії. В українському контексті потенціал запровадження таких моделей полягає у створенні альтернативних, але якісно контрольованих шляхів входження у професію для фахівців із різних галузей. Імплементація елементів американського досвіду може сприяти підвищенню ефективності підготовки вчителів, формуванню гнучкої системи професійного розвитку та підсиленню ролі наставництва як інструменту підтримки молодих педагогів.

Ключові слова: альтернативна освіта, підготовка вчителів, США, освітня програма, сертифікація.

Lőrincz Marianna Ivanivna Doctor of Sciences, Full Professor, Professor of the Philology Department, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University, Berehove, http://orcid.org/0000-0002-2206-7113

ALTERNATIVE PROGRAMS IN THE U.S. SYSTEM OF TEACHER PREPARATION

Abstract. The article analyzes alternative teacher preparation models in the USA. These include the residency model, which integrates academic coursework with an intensive, year-long clinical placement under expert mentorship; the pipeline or "grow-your-own" model, designed to develop future teachers from within local communities; the accelerated or dual-certification model, which enables rapid entry into the profession while candidates complete additional academic preparation; and the new graduate schools of education, which combine institutional independence, a strong focus on practice, and sustained collaboration with school networks. Teacher residency programs have proven effective in decreasing teacher attrition and improving student achievement, while "grow-your-own" initiatives were found to enhance local teacher workforce capacity and promote equity in teacher recruitment. Since alternative teacher preparation programs are regulated at the state level, their structure and requirements vary considerably.

Some states allow shorter pathways with reduced coursework or limited clinical practice, while others maintain comprehensive competency frameworks equivalent to traditional university programs but offer greater flexibility in scheduling. A major distinguishing feature across alternative routes lies in the intensity and quality of mentored teaching practice.

The article concludes with a comparison of U.S. models and the ongoing teacher education reform in Ukraine, as outlined in the Concept for the Development of Teacher Education. It identifies possibilities for adapting residency-based and mentorship-centered approaches within Ukraine's education system.

The study concludes that implementing effective practices from the U.S. alternative models, revising certification policies, and fostering community-based teacher preparation programs could strengthen Ukraine's system of teacher education.

Keywords: alternative education, teacher preparation, program, the USA, certification.

Постановка проблеми. Самобутньою рисою освітньої системи США є її гнучкість й варіативність, відображена в розгалуженій системі педагогічної освіти. Альтернативні шляхи підготовки вчителів, започатковані у країні в 1980-х роках як реакція на нестачу кваліфікованих кадрів, на сьогодні утворюють складну систему програм. Згідно з даними Національного центру освітньої статистики, 19.4% педагогічного персоналу прийшли у професію саме шляхом здобуття освіти за такими програмами. Означена тенденція є свідченням не тільки диверсифікації освітніх підходів, а й орієнтації на практику й соціокультурну залученість. На сучасну систему альтернативної педагогічної освіти США покладено виконання стратегічної функції, а саме забезпечення доступу до професії осіб із різнобічним професійним досвідом, а також соціокультурними особливостями, сприяючи встановленню балансу між попитом на педагогічні кадри та якістю освітніх послуг. Успішність її функціонування визначається не стільки кількістю підготовлених педагогів, скільки результативністю їхньої професійної діяльності, впливом на академічні досягнення учнів і рівнем утримання кадрів у професії [1; 2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика альтернативних шляхів підготовки педагогічних кадрів у США є об'єктом наукового аналізу у працях зарубіжних і вітчизняних дослідників. У працях Л. Дарлінг-Геммонд [1], М. Кохран-Сміт [4], К. Цайхнер [5], І. Козубовської [6] та ін. простежується еволюція концептуальних засад педагогічної освіти з акцентом на взаємодії між якістю підготовки вчителів та навчальною результативністю. Дослідники зазначають, що ефективність альтернативних програм зумовлюється ступенем інтеграції практичної компоненти, якісно-кількісними показниками системи наставництва та підтримкою з боку шкільних округів. Метадослідження Д. Вітфорда та ін. свідчить, що ефективність альтернативних програм значною мірою залежить від особливостей залучення слухачів в освітній процес та якості підтримки менторів [2]. Водночас, М. Кохрен-Сміт звертає увагу на ризики надмірної лібералізації вимог до вступників і стандартів якості підготовки, що може призводити до фрагментарності педагогічного досвіду й нерівності освітніх можливостей [4]. З огляду на наявність численних емпіричних розвідок зосереджених на американському контексті, запропоноване дослідження спрямоване на з'ясування структурно-змістових особливостей альтернативної педагогічної освіти США та визначення можливостей запозичення її окремих елементів у систему підготовки вчителів в Україні.

Мета статті полягає в аналізі організаційно-змістових моделей альтернативної педагогічної освіти США й у виявленні ефективних механізмів підготовки педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. У США, ідея альтернативної підготовки педагогів виникла на тлі соціально-економічних трансформацій початку 1980-х років, коли освітня система постала перед серйозною нестачею учителів, особливо в сільській місцевості й міських школах, де переважно навчалася молодь із соціально-незахищених верств суспільства. Традиційні програми, організовані при університетах, не справлялися із поставленим завданням покриття дефіциту в кадрах, що спонукало урядові й освітні структури до пошуку інноваційних підходів. Перші альтернативні програми, серед яких фігурують «Навчайте заради Америки» та «Проєкт учитель-початківець», поставили за мету залучити до педагогічних лав випускників провідних університетів без педагогічної підготовки та фахівців-практиків технологічного профілю. Ключове бачення таких програм полягало в тому, спеціаліст із глибокими предметними знаннями й практичним досвідом здатний до оптимального набуття педагогічних компетентностей через інтенсивну підготовку та наставництво [7].

Цільовою аудиторією альтернативних програми, як правило, є випускники першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Передбачається, що прослухавши короткострокові вступні курси або інтенсивні літні курси, здобувачі одразу обійматимуть педагогічну посаду, повноцінно виконуючи функції покладені на педагогів ще до остаточного завершення освітньої програми. При цьому, переважна більшість освітніх компонентів, а в окремих випадках всі (зокрема, педагогіка, психологія, методика викладання фахових дисциплін) опановуються у вечірній або дистанційній формі вже під час роботи. На робочому місці слухачі програм зазвичай отримують підтримку наставників, але її якість, інтенсивність і системність суттєво варіюються між програмами та штатами. Частина альтернативних програм включає елементи традиційної підготовки, як от шкільну педагогічну практику чи супервізію, проте більшість націлені на раціоналізацію підготовки і навчального процесу.

За своїми організаційними особливостями, альтернативні програми поділяють на дві основні групи. Перша група програм функціонує на базі ЗВО, тоді як друга група створюється поза їхніми межами на запит шкільних округів державними агентствами, приватними освітніми структурами або асоціаціями вчителів [5]. Варто відзначити, що значна частина вищих навчальних закладів США, які реалізовують підготовку педагогів, пропонують одночасно кілька варіантів – від традиційних бакалаврських програм до різнорідних альтернативних моделей.

Однією з найуспішніших моделей альтернативної підготовки є програми резиденства, сформовані задля подолання проблеми плинності кадрів [3; 7; 8; 9]. Програми резиденства базуються на співпраці між шкільними

округами, ЗВО, державними структурами та громадськими організаціями, які несуть спільну відповідальність у частині якості підготовки вчителів. Їхня сутність заключається у поєднанні навчання з тривалою педагогічною практикою. Слухачі означених програм протягом цілого навчального року, перебуваючи під супроводом досвідченого наставника, проходять практику у викладанні, та одночасно відвідують навчальні заняття в університеті. За такого підходу відбувається органічне поєднання теоретичної та практичної підготовки.

Створені задля зменшення плинності педагогічних працівників у міських школах та підготовки вчителів до роботи з учнями маргіналізованих спільнот, програми резиденства невдовзі розширили поле свого впливу, зокрема націлюючись на підготовку вчителів природничо-математичного профілю та спеціальної освіти. Станом на 2023 рік, у США функціонувало близько пів сотні програм резиденства, причому їхня кількість продовжує зростати [10].

Основоположними принципами програм резиденства є тісна співпраця між освітньою програмою та школою, інтеграція теоретичного навчання з практикою у викладанні за рахунок практики у викладанні протягом цілого навчального року під супроводом наставника, фінансова підтримка, яка зобов'язує слухачів відпрацювати за педагогічним фахом від трьох до п'яти років у партнерському освітньому закладі. Низка штатів запровадила резидентські програми вже на рівні бакалаврату, які забезпечують тривалу практичну підготовку, зокрема, практику у викладанні ще під час здобуття ступеня бакалавра. За свідченням дослідників, програми резиденства дозволяють підвищувати навчальну успішність учнів та зменшити відтік початкуючих педагогів [11].

Поряд з програмами резиденства активно розвивається модель педагогічного кадрового резерву, представлена програмами «pipeline» та «grow-your-own». Перша розглядається як форма довготривалого кадрового розвитку, у межах якої формується «педагогічний резерв» через систему навчальних програм і наставництва. Так звані «grow-your-own» програми спрямовані на розвиток локального кадрового потенціалу шляхом залучення представників місцевих громад з числа учнів старших класів, студентів, фахівців суміжних спеціальностей або представників меншин, які зацікавлені у викладанні. Такі програми насамперед націлені на розвиток педагогічного потенціалу з-поміж представників громади, для того щоб фахівці продовжували працювати в місцевих освітніх закладах. Переважна більшість штатів запроваджують подібні альтернативні програми як спільний проєкт між департаментами освіти та шкільними округами [12]. Нішами, які заповнюють означені програми є спеціальна освіта,

білінгвальне навчання, залучення представників афроамериканської спільноти та інших меншин та STEM. Система фінансових стимулів, як-от гранти, компенсація вартості навчання або оплачувана виробнича практика, роблять шлях до сертифікації більш доступним для соціально вразливих груп населення країни.

Знаковими масштабними програмами, які застосовують двоетапну модель сертифікації, є «Навчайте заради Америки» (Teach for America), «Підготовка вчителів» (Troops to Teachers) та «Проєкт учитель-початківець» (The New Teacher Project). Так, слухачі програми «Навчайте заради Америки» спершу проходять інтенсивну теоретико-практичну підготовку в обсязі 200 годин та складають стандартизовані фахові іспити. Відтак, їм видається тимчасовий сертифікат, дійсний протягом трьох років. Програма вирізняється високою селективністю, залучаючи кадри переважно з-поміж випускників елітних ЗВО. Кандидати, які подолали вступні вимоги, проходять підготовчі курси в літній період, після чого приступають безпосередньо до викладання. Протягом двох років роботи вони одночасно навчаються на базі партнерських ЗВО. Після успішного виконання академічних вимог та завершення дворічного терміну викладання, слухачі отримують повну сертифікацію, причому значна їхня частина здобуває диплом магістра [13].

Водночас, поряд з успішними практиками альтернативної підготовки існують і проблемні випадки. Для прикладу, масштабна комерційна онлайн-програма «Майбутні вчителі Техасу» (Texas Teachers of Tomorrow) попри значне зростання набору слухачів, показники якої становили 50000 станом на 2022 рік, демонструє низький рівень завершення навчання і невисокі показники професійної ефективності випускників. Відтак, Техаська рада з сертифікації вчителів була змушена надати програмі випробувальний термін через невідповідність якості освітньої програми та незадовільні стандарти наставництва [14]. Цей приклад свідчить, що масштабування альтернативних програм без належного контролю якості може призводити до підриву довіри до системи підготовки вчителів загалом.

Новою моделлю альтернативної педагогічної освіти, яка сформувалася після 2000-х рр., є так звані Нові магістерські школи освіти (New Graduate Schools of Education). Такі програми не становлять частину університетів, проте є акредитованими з правом присвоювати ступінь магістра. Поєднуючи практичну спрямованість навчання з інноваційними підходами до практики у викладанні, ця освітня модель становить альтернативу як традиційним університетам, так і короткостроковим сертифікаційним програмам. Нові магістерські школи освіти переважно працюють у тісній співпраці з мережею чартерних шкіл, забезпечуючи

повний цикл підготовки від селекції кандидатів до етапу працевлаштування. Інші діють як автономні некомерційні структури, що орієнтуються на резидентські моделі підготовки. Станом на 2020 рік у США функціонувало близько десятка таких закладів. Незважаючи на гнучкість та практичну зорієнтованість даного типу програм, деякі дослідження наголошують на ризиках зниження стандартів якості, недостатній теоретичній базі їхнього змістового наповнення й не завжди оптимальних механізмах оцінювання результатів навчання [4]. Попри висловлені застороги, Нові магістерські школи освіти задемонстрували тенденцію до диференціації підходів у підготовці педагогів, де визначну роль відіграє не стільки інституційна форма, скільки якість і сутнісні характеристики освітніх програм, їхня практична орієнтація та тісне партнерство з освітніми закладами.

Позаяк альтернативні програми регулюються на рівні окремих штатів, їхні організаційно-змістові характеристики різняться, часом - доволі кардинально. Так, у деяких випадках спостерігається спрощення вимог до кандидатів через скорочення освітніх компонентів або зменшення обсягів практики. В інших, навпаки, відбувається розвиток повного спектра компетентностей, еквівалентного університетським програмам з єдиною відмінністю у гнучкості графіка. Основна відмінність альтернативних програм полягає в інтенсивності та якості педагогічної практики, що здійснюється в умовах наставництва. У деяких програмах робота під супроводом ментора присутня лише частково, замінюється фактичною самостійною діяльністю без підтримки більш досвідченого колеги або може взагалі бути відсутньою. За таких умов частина випускників альтернативних програм має обмежений досвід спостереження за навчальними заняттями менторів чи супроводу у період входження у професію [15].

Запровадження альтернативних шляхів до педагогічної освіти у нашій країні задекларовано у «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), метою якої є «забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку педагогів» [16, с. 6]. Однак, порівнюючи збалансовану й законодавчо врегульовану систему альтернативної підготовки США з українським контекстом, можна виявити суттєві розбіжності (Таблиця 1). У США якість освітніх послуг для всіх верств суспільства забезпечується комплексом нормативно-правових актів, які вимагають відповідний рівень підготовки та сертифікацію (Every Student Succeeds Act (ESSA), 2015, Public Law No. 114-95). Як наслідок, альтернативні програми переважно не поступаються, а в окремих випадках перевершують за якісними показниками навіть традиційні моделі за рахунок інтеграції теоретичних освітніх компонентів з інтенсивною практичною підготовкою під супроводом наставника та

завершуються отриманням диплома про вищу освіту. Натомість в Україні Закон «Про повну загальну середню освіту» уможливлює призначення на педагогічну посаду осіб без фахової підготовки до такого виду діяльності - на розсуд керівника закладу освіти. Особа відразу допускається безпосередньо до роботи в класі, а професійна кваліфікація може бути присвоєна їй після одного року роботи - на підставі атестації у формі кваліфікаційного іспиту.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз альтернативної підготовки педагогів у США й Україні

	США	*Україна*
вимого до кандидатів	попередня підготовка, складання фахових іспитів (Praxis, Content Test), присудження тимчасового сертифіката	відсутність попередньої психолого-педагогічної та методичної підготовки; на розсуд керівника закладу освіти
процес кваліфікації	паралельне навчання, менторство/резиденство протягом 1-2 років; завершується стандартною сертифікацією	постфактум оцінювання; присвоєння кваліфікації після одного року роботи на підставі атестації та кваліфікаційного іспиту
акцент	контрольована та інтенсивна підготовка з високою селективністю (напр., Teach for America)	відсутність контролю якості початкової підготовки

Висновки. Альтернативні моделі у системі педагогічної освіти США характеризуються надзвичайно варіативністю, що водночас надає їй певних переваг і створює нові виклики. З одного боку, наявність альтернативних програм дозволяє залучати до професії більш мотивованих кандидатів, оперативно реагувати на кадрові потреби й впроваджувати інноваційні форми навчання. З іншого боку, відсутність уніфікованої системи вимог може призводити до ризиків фрагментації, неоднакового доступу до якісного наставництва та нестабільної результативності професійної підготовки. Таким чином, розвиток системи альтернативної педагогічної освіти США залежить від збалансування гнучкості й якості програм,

поєднання часових рамок входження у професію з ґрунтовністю педагогічної підготовки. Поступова інтеграція моделей резиденства, локалізованих і партнерських ініціатив у єдину систему професійного становлення можуть стати ключовими у досягненні стійкої та ефективної архітектоніки педагогічної підготовки сьогодення.

Література:

1. Darling-Hammond L. Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions [Electronic resource]. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Action, 2009. Retrieved, 8, 13.

2. Whitford D. K., Zhang D., Katsiyannis A. Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis. Journal of Child and Family Studies. 2018. № 27. С. 671–685.

3. Woods J. R. Mitigating Teacher Shortages: Alternative Teacher Certification. Teacher Shortage Series. 2016. URL: www.ecs.org

4. Cochran-Smith M., Stringer Keefe E., Carney M. C., Sánchez J. G., Olivo M., Smith R. J. Teacher preparation at new graduate schools of education: Studying a controversial innovation. Teacher Education Quarterly. 2020. Vol. 47, № 2. С. 8–37.

5. National Academy of Education. Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs / K. M. Zeichner, L. Darling-Hammond, A. I. Berman, D. Dong, G. Sykes (eds.). National Academy of Education, 2024.

6. Козубовська І., Палкуш В., Товканець О. Розвиток альтернативної освіти в США. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. ВИПУСК 2, № 49. С. 62−65.

7. Леврінц М. Альтернативна освіта педагогів у США: альтернативи для України. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 1 (52). С. 88–93.

8. Matsko K. K., Ronfeldt M., Nolan H. G. How Different Are They? Comparing Teacher Preparation Offered by Traditional, Alternative, and Residency Pathways. Journal of Teacher Education. 2022. Vol. 73, № 3. С. 225–239.

9. Guha R., Hyler M. E., Darling-Hammond L. The teacher residency: An innovative model for preparing teachers. Learning Policy Institute, 2016. URL: https://learning policyinstitute.org/product/teacher-residency

10. National Center for Teacher Residencies. URL: https://nctresidencies.org/

11. Worley L., Zerbino N. Teacher residencies offer compelling solution to staffing shortages, although at a large investment. Brookings Institution, 2023. URL: https://www. brookings.edu/articles/teacher-residencies-offer-compelling-solution-to-staffing-shortages-although-at-a-large-cost

12. Garcia A. Grow Your Own teachers: A 50-state scan of policies and programs. 2020. URL: https://d1y8sb8igg2f8e.cloudfront.net/documents/Grow_Your_Own_Teachers_. pdf

13. Boyd D., Dunlop E., Lankford H., Loeb S., Mahler P., O'Brien R., Wyckoff J. Alternative certification in the long run: Student achievement, teacher retention and the distribution of teacher quality in New York City. 2011 (Draft). URL: https://cepa. stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29_0.pdf

14. Richman T. Texas' largest teacher prep company is on probation, board decides. The Dallas Morning News. 2022. URL: https://www.dallasnews.com/news/education/2022/07/22/can-texas-largest-teacher-prep-company-prove-its-improved/

15. Wilson S., Kelley S. Landscape of teacher preparation programs and teacher candidates. Committee on Evaluating and Improving Teacher Preparation Programs, National Academy of Education, 2022.

16. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

References

1. Darling-Hammond, L. (2009). *Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions*. Stanford Center for Opportunity Policy in Action.

2. Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. alternative teacher preparation programs: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies, 27*, 671–685.

3. Woods, J. R. (2016). *Mitigating teacher shortages: Alternative teacher certification* (Teacher Shortage Series). https://www.ecs.org

4. Cochran-Smith, M., Stringer Keefe, E., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M., & Smith, R. J. (2020). Teacher preparation at new graduate schools of education: Studying a controversial innovation. *Teacher Education Quarterly*, *47*(2), 8–37.

5. Zeichner, K. M., Darling-Hammond, L., Berman, A. I., Dong, D., & Sykes, G. (Eds.). (2024). *Evaluating and improving teacher preparation programs*. National Academy of Education.

6. Kozubovska, I., Palkush, V., Tovkanets, O. (2021). Rozvytok alternatyvnoi osvity v SShA. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu. Seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota», 2* (49), 62−65.

7. Lőrincz, M. (2023). Альтернативна освіта педагогів у США: Альтернативи для України [Alternative teacher education in the USA: Alternatives for Ukraine]. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, *1(52)*, 88–93.

8. Matsko, K. K., Ronfeldt, M., & Nolan, H. G. (2022). How different are they? Comparing teacher preparation offered by traditional, alternative, and residency pathways. *Journal of Teacher Education, 73*(3), 225–239.

9. Guha, R., Hyler, M. E., & Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency: An innovative model for preparing teachers*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency

10. National Center for Teacher Residencies. (n.d.). https://nctresidencies.org/

11. Worley, L., & Zerbino, N. (2023). Teacher residencies offer compelling solution to staffing shortages, although at a large investment. *Brookings Institution*. https://www.brookings.edu/articles/teacher-residencies-offer-compelling-solution-to-staffing-shortages-although-at-a-large-cost/

12. Garcia, A. (2020). *Grow your own teachers: A 50-state scan of policies and programs*. https://d1y8sb8igg2f8e.cloudfront.net/documents/Grow_Your_Own_Teachers_.pdf

13. Boyd, D., Dunlop, E., Lankford, H., Loeb, S., Mahler, P., O'Brien, R., & Wyckoff, J. (2011). *Alternative certification in the long run: Student achievement, teacher retention and the distribution of teacher quality in New York City* (Draft). https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Alternative%20Certification%20in%20the%20Long%20Run%20Preliminary%20Report%287Dec2010%29_0.pdf

14. Richman, T. (2022). Texas' largest teacher prep company is on probation, board decides. *The Dallas Morning News*. https://www.dallasnews.com/news/education/2022/07/22/can-texas-largest-teacher-prep-company-prove-its-improved/

15. Wilson, S., & Kelley, S. (2022). *Landscape of teacher preparation programs and teacher candidates*. National Academy of Education.

16. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Kontseptsiia rozvytku pedahohichnoi osvity. https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osvit

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3/.5:81’246.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1885-1896

Лотфі Ґаруді Галина доктор філософії, здобувач вищої освіти доктора наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ, https://orcid.org/0000-0003-2942-1442

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX — ПОЧАТОК XXI СТ.)

Анотація. У статті розглянуто особливості розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів в Україні від кінця XX до початку XXI ст. у контексті соціально-політичних трансформацій, державної мовної політики та євроінтеграційних орієнтирів. Здійснено спробу обґрунтувати періодизацію цього процесу, визначити ключові етапи й проаналізувати їх змістово-нормативне наповнення. Показано, що до 1991 р. білінгвальна підготовка педагогів обмежувалася поодинокими експериментами і перебувала під впливом радянської мовної політики, яка утверджувала російсько-український білінгвізм як інституційну норму. Після здобуття незалежності розпочався новий етап становлення власної мовно-освітньої політики, що знайшло відображення у законодавчих актах та освітніх концепціях, спрямованих на розвиток українсько-іноземного білінгвізму. У 2004–2013 рр. розвиток білінгвальної освіти відбувався під впливом євроінтеграційного курсу: у підготовку вчителя імплементувалися Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), поширювався підхід CLIL, а іншомовна освіта набула системного характеру. Період 2014–2021 рр. відзначився посиленням ролі англійської мови у вищій педагогічній освіті, що зумовлювалося як внутрішніми викликами воєнно-політичної ситуації, так і потребою активної інтеграції у світовий освітній простір. Було розширено мережу англомовних програм і курсів, активізовано міжнародні проєкти, посилено вимоги до іншомовної компетентності вчителя. П’ятий етап (з 2022 р. і дотепер) позначений впливом повномасштабної війни, що зумовило масовий перехід до дистанційних і змішаних форматів, а також активну інтернаціоналізацію освітнього простору. Нормативні документи воєнного часу, стратегія розвитку освіти на 2022–2032 рр. та оновлені стандарти педагогічної освіти закріпили пріоритетність українсько-англійського білінгвізму й міжнародної співпраці у підготовці вчителів. У підсумку доведено, що білінгвальна освіта еволюціонувала від поодиноких

локальних практик радянського періоду до системного складника педагогічної освіти, орієнтованого на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного працювати у багатомовному й міжкультурному середовищі.

Ключові слова: білінгвальна освіта, майбутні учителі, періодизація, мовна політика, євроінтеграція, педагогічна підготовка, англійська мова.

Galina Lotfi Garudi Doctor of Philosophy, PhD candidate, Ivan Zayats Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2942-1442

PRINCIPLES OF BUILDING AN INTEGRATIVE CONCEPT OF BILINGUAL EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS

Abstract. The article reveals the essence of bilingual education as the integration of two languages in the process of acquiring knowledge, and analyzes bilingual education as a program that combines linguistic, cultural, and academic components in an intercultural context. It is argued that the integrative concept of bilingual education ensures the formation of a comprehensive educational model that meets modern social demands, particularly in the multicultural environment of Ukraine. The importance of such education for simultaneously ensuring the linguistic rights of national minorities, establishing the state language, and developing intercultural competence is emphasized. The study focuses on the principles underlying the modern model of bilingual education: multiculturalism, openness, apoliticality, integrativeness, cooperation, and cultural appropriateness. Each of these principles is considered as a conceptual basis for the formation of a democratic, inclusive, and humanistic education system that promotes intercultural dialogue and social cohesion. Particular attention is paid to the need to train a new type of teacher—professionals capable of working in conditions of interlingual integration and serving as mediators between cultures. Three components of an integrative model of bilingual education are outlined: linguistic, cultural, and academic. The linguistic component is seen as the formation of functional bilingualism, encompassing communicative and academic language competence. The cultural component is aimed at developing empathy, tolerance, and the ability to engage in intercultural dialogue. The academic component is implemented through approaches similar to CLIL, where the second language is not only an object of study but also a means of understanding subject content.

The article proposes comprehensive conditions for the implementation of integrative bilingual education in Ukraine: the creation of appropriate educational

models, the development of programs with a national and cultural context, the training of teachers, psychological and pedagogical support, and international partnerships. This approach is considered strategically important for strengthening national unity in the context of globalization and cultural diversity.

Keywords: bilingual education, integrative model, intercultural competence, multiculturalism, functional bilingualism, cultural appropriateness, democratic education, teacher training, linguistic identity

Постановка проблеми. Білінгвальна освіта майбутніх учителів в Україні формувалася на перетині державної мовної політики, євроінтеграційних орієнтирів і модернізації змісту педагогічної підготовки. Потреба у вчителеві, спроможному працювати в україномовному освітньому середовищі, підтримувати учнів із мов національних меншин і, водночас, реалізовувати іншомовну комунікативну підготовку, зумовила поступове нормативне закріплення підходів до білінгвальності у шкільній та вищій педагогічній освіті. У політико-нормативній площині ключовими орієнтирами стали законодавчі акти про мову й освіту, державні програми й доктрини розвитку освіти, а також стандарти загальної середньої та вищої освіти, що поступово перевели підготовку вчителя на компетентнісні рейки, узгоджені з європейськими підходами. Наукові й методичні розвідки щодо інтегрованого навчання мовою/предметом та іншомовної підготовки вчителя розвивалися синхронно з оновленням державних стандартів і концепції Нової української школи.

Питання періодизації цього розвитку залишається малодослідженим, адже у науковій літературі бракує єдиних підходів до визначення етапів, критеріїв та закономірностей становлення білінгвальної підготовки педагогів. Відсутність системного аналізу ускладнює вироблення сучасних моделей професійної освіти, орієнтованих на формування вчителя, здатного ефективно працювати в умовах багатомовності й міжкультурної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому середовищі України тема білінгвальної підготовки майбутніх учителів активно розвивається в теоретичних і прикладних аспектах. Зокрема, у статті О. Буздуган [1] уточнюється сутність і зміст поняття «освітньо-білінгвальна іншомовна підготовка» як системного феномену, що поєднує мовний і професійний компоненти у формуванні майбутнього педагога. Авторка наголошує, що така підготовка передбачає не лише опанування іншомовної комунікативної компетентності, а й інтеграцію мовної освіти з фаховими дисциплінами, що підсилює міжпредметні зв'язки та забезпечує відповідність сучасним європейським підходам. В. Дьоміна [2] акцентує на вихованні білінгвальної культури як важливому складнику професійної

підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Її дослідження має теоретико-методологічний характер і розкриває систему цінностей, установок і культурних орієнтацій, які забезпечують гармонійне функціонування педагога в умовах двомовності. Підкреслюється, що формування білінгвальної культури охоплює не лише мовні знання, а й розвиток толерантності, відкритості та готовності до міжкультурної комунікації. У статті О. Мізяк [3] увага зосереджена на трансформації педагогічного змісту ідеї білінгвізму в Україні. Автор аналізує еволюцію концептуальних підходів від радянської моделі домінування російсько-українського білінгвізму до сучасного орієнтування на українсько-англійський формат. Наголошується, що сучасна освітня практика потребує не лише засвоєння іноземної мови, а й уміння застосовувати її у професійній діяльності, інтегруючи у викладання різних предметів.

Узагальнюючи, можна зазначити, що ці дослідження відображають поступове розширення наукового поля: від уточнення дефініцій і методологічних засад — до аналізу культурних аспектів та історико-педагогічних трансформацій білінгвізму. Разом вони формують цілісне бачення теоретичного й практичного підґрунтя білінгвальної освіти майбутніх учителів в Україні.

У сучасному науковому дискурсі білінгвальна підготовка вчителів розглядається крізь призму інтеграції мовної та предметної освіти, впливу європейських стандартів і національної мовної політики. Значну увагу в європейському контексті привертають праці M. Pérez Cañado, де проаналізовано готовність учителів до реалізації CLIL-підходу (Content and Language Integrated Learning), підкреслюючи значення методичної підготовки та системної підтримки з боку освітніх інституцій [4]. У подальшому, на матеріалі 2018 року, автор доводить позитивний вплив CLIL на засвоєння предметного змісту, що підтверджує ефективність інтегрованих двомовних практик у шкільній та вищій освіті [5]. Український контекст білінгвальної освіти перебуває під впливом реформування системи вищої школи. Дослідження V. Shevchenko окреслює нові вимоги до підготовки педагогів, зокрема щодо іншомовної компетентності й участі у міжнародних проєктах [6]. У цьому аспекті важливим є аналіз мовної політики, поданий у публікації V. Kulyk, де простежуються очікування щодо ролі держави в регулюванні мовної сфери та зростання попиту на українсько-англійський білінгвізм [7].

Окрему групу становлять дослідження, присвячені поширенню CLIL в Україні та країнах ЄС. У спільній праці M. Leshchenko, Y. Lavrysh та K. Halatsyn зіставляються українські та польські освітні системи, визначаються виклики впровадження інтегрованого навчання, серед яких

потреба у професійній підготовці викладачів і методичному супроводі [8]. У цьому контексті показовою є стаття S. Nikolaeva, де узагальнено значення

Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) для української школи та педагогічної освіти, що фактично закріпили компетентнісний підхід у вивченні мов [9]. Дослідження демонструють можливості вико-ристання CLIL у викладанні, підкреслюючи гнучкість і універсальність цього методу для різних галузей підготовки [10].

Таким чином, аналіз міжнародних і вітчизняних публікацій свідчить про те, що білінгвальна освіта розглядається як стратегічний інструмент модернізації педагогічної підготовки. Вона охоплює як нормативно-політичний вимір (мовна політика, законодавчі акти), так і методичний (CLIL, CEFR), а також відображає інтеграційні процеси, у яких англійська мова постає ключовим партнером української у формуванні компетентного, мобільного й конкурентоспроможного вчителя. Водночас бракує узгодженої періодизації саме в площині підготовки майбутнього вчителя — із чіткими хронологічними межами, прив'язаними до державних документів..

Мета статті – обґрунтувати періодизацію розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів України від кінця XX до початку XXI ст. та розкрити специфіку підготовки вчителя в межах кожного періоду.

Виклад основного матеріалу. Періодизація розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів в Україні наприкінці XX–на початку XXI ст. має кілька послідовних етапів, кожен із яких позначений специфічними соціально-політичними умовами та освітніми тенденціями.

I етап (до 1991 р.) – поодинокі експерименти та домінування радянської мовної політики. До 1991 року розвиток білінгвальної освіти в Україні був тісно пов'язаний із загальною радянською мовною політикою, яка ґрунтувалася на пріоритеті російської мови як «мови міжнаціонального спілкування». Українська мова хоча й визнавалася державною на території УРСР (законодавчо – лише з 1989 року), але в освітній сфері поступалася місцем російській, особливо у закладах вищої та педагогічної освіти. Водночас на побутовому рівні функціонував російсько-український білінгвізм, що ставав не стільки ресурсом для розвитку особистості, скільки інструментом ідеологічного контролю. Попри офіційну орієнтацію на російську, у другій половині XX ст. спостерігалися поодинокі експерименти у сфері білінгвальної освіти. Йшлося передусім про спроби організації навчання у школах національних меншин (угорських, румунських, польських), де поряд із рідною мовою зберігалася українська та/або російська як мови навчання. Такі практики однак не мали системного характеру і розглядалися радше як локальні винятки. Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах багатомовності фактично не передбачалася.

Хронологічною межею першого етапу слугує Закон УРСР «Про мови в Українській РСР» (1989). Він уперше на рівні законодавства закріпив статус української мови як державної, а також визнав право громадян на навчання рідною мовою. Проте, навіть після його ухвалення реальна ситуація майже не змінилася: російська залишалася домінуючою у вищій школі, у тому числі в системі підготовки педагогічних кадрів. До цього часу вся мовна сфера регулювалася союзними постановами, наприклад, рішеннями ЦК КПРС щодо «посилення вивчення російської мови в національних республіках» (1960–1970-ті рр.).

Початок періоду умовно охоплює післявоєнні десятиліття, коли радянська мовна політика послідовно формувала модель «єдиної мовної спільності». Завершення цього етапу пов'язане з 1991 роком — проголошенням незалежності України та переходом до власної мовно-освітньої політики. Ключовою передумовою завершення стало ухвалення Закону УРСР «Про мови» (1989), який формально визнав українську мову державною. Однак лише незалежність відкрила можливість перейти від декларацій до поступової реалізації україноцентричних та іншомовних освітніх практик.

Таким чином, білінгвальна освіта майбутніх учителів до 1991 року мала характерні риси: домінування російсько-українського білінгвізму з чіткою ієрархією, де російська мова виступала провідною, а українська — другорядною; обмежена сфера іншомовного білінгвізму, оскільки іноземні мови викладалися як допоміжні дисципліни без інтеграції в професійну підготовку педагогів; відсутність концептуальної підготовки вчителя до роботи в умовах двомовності навіть у національних школах майбутні педагоги не здобували спеціальних компетентностей для ефективного функціонування в білінгвальному середовищі.

ІІ етап (1991–2003 рр.) – становлення незалежної України, початок впровадження українсько-іноземного білінгвізму, перші експерименти. Проголошення незалежності України у 1991 році стало справжнім вододілом не лише в політичному чи економічному житті, а й у сфері мовно-освітньої політики. Вперше держава отримала можливість самостійно визначати напрями розвитку освіти й мови. Якщо за радянських часів система будувалася за зразком союзних норм, то відтепер українське суспільство саме формувало власні орієнтири. У центрі освітніх реформ опинилося підвищення статусу української мови як державної, водночас посилився інтерес до інтеграції іноземних мов в освітній процес — як інструменту міжнародного спілкування, професійної мобільності й входження у світовий освітній простір. Початок періоду (1991 рік) збігся з ухваленням Закону України «Про освіту», який заклав підвалини

національної мовно-освітньої політики, а завершення (2003 рік) – із прийняттям Концепції профільного навчання, що позначила перехід до нового етапу, зорієнтованого на європейські стандарти та розвиток білінгвальних моделей навчання.

Важливими документами цього часу стали: Закон України «Про освіту» (1991), який уперше закріпив українську мову як державну в освіті та гарантував право на навчання рідною мовою для національних меншин; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), що підкреслила значення іноземних мов і визначила курс на інтеграцію у світовий освітній простір; Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001), яка передбачала підвищення рівня іншомовної освіти й її інтеграцію у структуру шкільної підготовки; Концепція профільного навчання в старшій школі (2003), що відкрила шлях до профільної та мовної диференціації. У цей період формуються правові й концептуальні основи для майбутнього розвитку інтегрованих двомовних практик. На відміну від попереднього етапу, де домінував російсько-український білінгвізм, тепер формується новий вектор українсько-іншомовний (передусім англійська, рідше німецька чи французька), що відповідав євроінтеграційним прагненням держави. У педагогічних закладах почали з'являтися перші спроби викладання окремих курсів іноземними мовами, особливо на філологічних і педагогічних факультетах. Хоч ці ініціативи мали експериментальний характер, вони продемонстрували готовність академічного середовища до нових підходів. Майбутній учитель цього часу вже сприймався як фахівець, який має володіти не лише українською, а й однією чи кількома іноземними мовами, інтегруючи мовні й фахові знання та формуючи в учнів здатність до міжкультурної комунікації. Саме в цей період закладаються основи майбутніх CLIL-програм і концепцій двомовного навчання в Україні.

III етап (2004–2013 рр.) – євроінтеграційний курс, поява програм CLIL, підготовка вчителя до роботи в двомовному середовищі. 2004–2013: імплементація європейських підходів до мовної освіти (CEFR) у стандартах, поява правового поля для нових форматів навчання (дистанційне/змішане) – підготовка вчителя до роботи в двомовному середовищі. Після початку 2000-х років Україна чітко задекларувала євроінтеграційний курс, що безпосередньо вплинуло й на мовно-освітню політику. Орієнтація на європейські стандарти зумовила перегляд підходів до навчання: від традиційного викладання іноземної мови як ізольованої дисципліни – до її інтеграції у професійний і міждисциплінарний контекст. Українська вища школа активно працювала над гармонізацією навчальних програм із європейськими моделями, що особливо позначилося на

підготовці майбутніх учителів. Важливими подіями стали вступ України до Болонського процесу (2005), який зобов'язав адаптувати стандарти вищої освіти до європейських вимог, та поступове впровадження Загально-європейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) з 2004 року. Це запровадило нову систему оцінювання мовних компетентностей за рівнями A1–C2. Вагоме значення мав і Закон України «Про вищу освіту» (2002, із поправками 2010), який модернізував підготовку педагогічних кадрів і розширив можливості використання іноземних мов у навчальному процесі. Водночас Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2004) та нормативні документи МОН наприкінці 2000-х створили законодавчу основу для нових форматів навчання — дистанційного, змішаного й білінгвального.

Період 2004–2013 років можна визначити як етап інституціоналізації українсько-іншомовного білінгвізму. Саме в цей час формується ідея інтеграції мовної підготовки з предметним навчанням, що стала провідною у наступному десятилітті. Іноземні мови, передусім англійська, почали використовуватися як засіб викладання окремих дисциплін у педагогічних університетах. Найпомітнішим нововведенням став підхід CLIL інтегроване навчання змісту й мови. Спочатку це були пілотні ініціативи, але вони продемонстрували нову якість підготовки майбутніх учителів: відтепер їх готували не лише до володіння іноземною мовою, а й до викладання предметів цією мовою. Таким чином, українська освітня система почала переходити від декларацій до практичної реалізації білінгвальної моделі, орієнтованої на європейські стандарти та міжнародну комунікацію. Важливим чинником розвитку цього етапу стали інформаційні технології: поява дистанційних курсів англійською та німецькою мовами, перших онлайн-ресурсів для педагогічної освіти. Це розширювало середовище використання іноземних мов і створювало основу для формування майбутніх двомовних форматів навчання. У вищій педагогічній школі спостерігалися помітні зміни: відкривалися нові спеціальності та магістерські програми з акцентом на іншомовну підготовку, розвивалася співпраця з європейськими університетами через програми TEMPUS і Erasmus Mundus, зростала роль мовних центрів у педагогічних закладах вищої освіти, які готували студентів до міжнародних іспитів TOEFL та IELTS. Від майбутнього вчителя почали очікувати не лише володіння іноземною мовою, а й уміння організовувати навчальний процес у двомовному середовищі, поєднуючи українську та іноземну мови.

IV етап (2014–2021 рр.) – посилення ролі англійської мови, вплив воєнно-політичних подій, міжнародні освітні проєкти. 2014–2021: реформування ЗВО (Закон-2014), державний пріоритет англійської (Указ-

2015), уточнення мовного режиму (Закон-2017, Закон-2019) та курсів. Події 2014 року (Революція Гідності, анексія Криму, початок війни на сході України) докорінно змінили орієнтири державної політики, у тому числі мовно-освітньої. Освіта стала стратегічною сферою формування ідентичності та інтеграції України у світове співтовариство. Саме тоді англійська мова отримала новий статус не просто іноземної, а інструмента національної безпеки, міжнародної співпраці та реформ. Це вплинуло і на педагогічну освіту: від учителя очікували здатності працювати у білінгвальних програмах, вести навчання англійською, брати участь у міжнародних проєктах. Закон України «Про вищу освіту» (2014) – започаткував реформу ЗВО, орієнтовану на якість, автономію та європейську інтеграцію. У мовному контексті він стимулював університети відкривати англомовні програми.

Період 2014–2021 років став етапом активного державного утвердження іншомовної, насамперед англомовної, підготовки педагогів в Україні. Його початок пов'язаний із прийняттям Закону «Про вищу освіту» (2014) та загальним суспільно-політичним переломом, що визначив нові стратегічні орієнтири держави. Важливим кроком став Указ Президента України «Про оголошення року англійської мови» (2015), який уперше на державному рівні проголосив англійську мову пріоритетною. Це стимулювало розвиток англомовних курсів, підручників і програм підвищення кваліфікації для вчителів. Закон України «Про освіту» (2017) закріпив статус української як мови освіти, водночас гарантувавши можливості для вивчення й застосування іноземних мов, заклавши правову основу для розширення білінгвальних практик через профільне навчання й інтегровані курси. Подальші закони — «Про вищу освіту» (нова редакція 2019 року) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) — деталізували мовний режим і підтвердили курс на міжнародну інтеграцію, що означало посилення вимог до іншомовної компетентності вчителів.

До 2021 року в Україні вже функціонувала розгалужена мережа англомовних програм, а дистанційно-білінгвальні формати стали звичним явищем. Цей час ознаменував утвердження українсько-англійського білінгвізму: англійська мова перестала бути лише предметом вивчення і дедалі більше ставала мовою викладання, зокрема у програмах для іноземних студентів і спільних міжнародних курсах. Активно розвивалися освітні ініціативи British Council («Teaching English», «Active Citizens»), Erasmus+ і Horizon 2020, які сприяли академічній мобільності та професійному зростанню майбутніх педагогів. Університети запускали спільні магістерські програми з європейськими партнерами та відкривали англомовні курси навіть на непрофільних спеціальностях — крок, який раніше здавався

неможливим. Підготовка майбутніх учителів у цей період орієнтувалася на володіння англійською не нижче рівня B2 за CEFR, готовність інтегрувати предметний і мовний зміст (CLIL уже став практикою, а не експериментом), участь у міжнародних програмах і здатність працювати в змішаному чи дистанційному форматі. Таким чином, педагог готувався не лише до роботи в школі, а й до ролі посередника між національною та світовою освітньою спільнотою. *V етап (2022 р. – дотепер) – виклики війни, дистанційне та змішане навчання, інтернаціоналізація педагогічної освіти. Від 2022: нормативи воєнного часу для організації навчання (наказ МОН-2022), стратегія 2022–2032 з фокусом на інтернаціоналізацію, оновлені стандарти – системне закріплення дистанційних/змішаних форматів і посилення міжнародної складової педагогічної освіти.* Починаючи з 24 лютого 2022 року, коли розпочалася повномасштабна війна, освітня система України зазнала безпрецедентних випробувань. Заклади середньої та вищої освіти опинилися в умовах небезпеки для студентів і викладачів, нестабільного доступу до ресурсів. Водночас відкрилися нові можливості — міжнародна підтримка України дала поштовх для активної інтерна-ціоналізації освіти. У цих умовах білінгвальна освіта набула особливого значення як засіб інтеграції у світову педагогічну спільноту, а дистанційні й змішані формати стали не просто альтернативою, а умовою виживання навчального процесу. Ключовими документами цього періоду стали накази МОН України 2022 року, які дозволили гнучко поєднувати дистанційне, змішане та очне навчання залежно від безпекової ситуації; Стратегія розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки, що визначила інтернаціоналізацію та цифровізацію пріоритетними напрямами; оновлені стандарти педагогічної освіти (2022–2023), які підвищили вимоги до іншомовної компетентності вчителів. Значну роль відіграли міжнародні програми Erasmus+, Horizon Europe, DAAD, Fulbright і Chevening, які відкрили українським студентам і викладачам шлях до навчання й стажування за кордоном, зміцнюючи білінгвальний і мультикультурний характер педагогічної освіти. Цей період, що розпочався у 2022 році, залишається відкритим і триває в межах реалізації Стратегії до 2032 року. Його визначають кілька ключових тенденцій: вимушений перехід до дистанційного та змішаного навчання, коли білінгвальні курси проводяться не лише в аудиторіях, а й на цифрових платформах Moodle, Google Classroom, Zoom і MS Teams; розширення англомовних програм у ЗВО, у тому числі для іноземних студентів, які підключаються онлайн із різних країн; активна інтерна-ціоналізація освітнього простору через міжнародну мобільність і партнерства; остаточне зміщення мовного балансу: російська втрачає позиції, натомість українсько-англійський білінгвізм стає нормою.

Саме зараз закладається модель педагогічної освіти, де українсько-англійський білінгвізм, цифрова мобільність і міжнародна інтеграція виступають основними умовами формування вчителя XXI століття.

Висновки. Періодизація розвитку білінгвальної освіти майбутніх учителів в Україні показує тісний взаємозв'язок освітніх процесів із соціально-політичними трансформаціями та нормативно-правовими змінами. Кожен із п'яти визначених етапів відобразив специфіку мовної політики, суспільних запитів і міжнародних орієнтирів. Від залежності від радянської моделі російсько-українського білінгвізму система поступово перейшла до формування власної освітньої політики, зорієнтованої на інтеграцію української та іноземних мов. У подальшому розвиток визначали євроінтеграційні процеси, упровадження європейських стандартів мовної освіти та поширення методик інтегрованого навчання. Події останнього десятиліття засвідчили стратегічне зростання ролі англійської мови, що закріпилася як ключовий інструмент входження України у глобальний освітній простір. Сучасний етап доводить, що білінгвальна освіта стала не експериментом, а системним складником підготовки вчителя, спрямованим на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного діяти у багатомовному та міжкультурному середовищі.

Подальші дослідження з цієї проблеми передбачають деталізацію змісту кожного періоду та аналіз можливостей викор. позитивного досвіду.

Література

1. Буздуган О. Сутність і зміст поняття «освітньо-білінгвальна іншомовна підготовка» у системі підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. 2024. Вип. 1(144). С. 20–25.

2. Дьоміна В. В. Виховання білінгвальної культури у майбутніх учителів іноземної мови: теоретико-методологічний аспект. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2017. № 2(77). С. 119–129.

3. Мізяк О. В. Трансформація педагогічного змісту ідеї білінгвізму в Україні. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. № 2(109). С. 132–139.

4. Pérez Cañado, M. L. Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. European Journal of Teacher Education. 2016. Vol. 39, No. 2. P. 202–221. DOI: 10.1080/02619768.2016.1138104. ([eric.ed.gov][1])

5. Pérez Cañado, M. L. The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. Learning and Instruction. 2018. Vol. 57. P. 18–33. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.12.002. ([idus.us.es][2])

6. Shevchenko, V. V. The reform of the higher education of Ukraine in the conditions of the military-political crisis. International Journal of Educational Development. 2019. Vol. 65. P. 237–253. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2018.08.009. ([ScienceDirect][3])

7. Kulyk, V. Language Policy in Ukraine: What People Want the State to Do. East European Politics and Societies. 2013. Vol. 27, No. 2. P. 280–307. DOI: 10.1177/0888325412474684. ([Academia][4])

8. Leshchenko, M.; Lavrysh, Y.; Halatsyn, K. The role of Content and Language Integrated Learning at Ukrainian and Polish educational systems: challenges and implication. Advanced Education. 2018. Issue 9. P. 17–25. DOI: 10.20535/2410-8286.133409. ([doi.org][5])

9. Nikolaeva, S. The Common European Framework of Reference for Languages: Past, Present and Future. Advanced Education. 2019. Vol. 6, Issue 12. P. 12–20. DOI: 10.20535/2410-8286.154993. ([ae.fl.kpi.ua][6])

10. Kuzminska, N.; Stavytska, I.; Lukianenko, V.; Lygina, O. Application of CLIL methodology in teaching economic disciplines at university. Advanced Education. 2019. Special Issue 11. P. 112–117. DOI: 10.20535/2410-8286.167150. ([ae.fl.kpi.ua][7])

References

1. Buzduhan, O. (2024). Sutnist i zmist poniattia «osvitnio-bilinhvalna inshomovna pidhotovka» u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [The essence and content of the concept "educational-bilingual foreign language training" in the system of training future teachers of foreign languages]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho – Bulletin of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University*, 1(144), 20–25. [in Ukrainian].

2. D'omina, V. V. (2017). Vykhovannia bilinhvalnoi kultury u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [Fostering bilingual culture of future foreign language teachers: Theoretical and methodological aspect]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 2(77), 119–129. [in Ukrainian].

3. Miziak, O. V. (2024). Transformatsiia pedahohichnoho zmistu idei bilinhvizmu v Ukraini [Transformation of the pedagogical content of the idea of bilingualism in Ukraine]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka – Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice*, 2(109), 132–139. [in Ukrainian].

4. Pérez Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education, 39*(2), 202–221. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104

5. Pérez Cañado, M. L. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction, 57*, 18–33. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002

6. Shevchenko, V. V. (2019). The reform of the higher education of Ukraine in the conditions of the military-political crisis. *International Journal of Educational Development, 65*, 237–253. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.08.009

7. Kulyk, V. (2013). Language policy in Ukraine: What people want the state to do. *East European Politics and Societies, 27*(2), 280–307. https://doi.org/10.1177/0888325412474684

8. Leshchenko, M., Lavrysh, Y., & Halatsyn, K. (2018). The role of Content and Language Integrated Learning at Ukrainian and Polish educational systems: Challenges and implication. *Advanced Education, (9)*, 17–25. https://doi.org/10.20535/2410-8286.133409

9. Nikolaeva, S. (2019). The Common European Framework of Reference for Languages: Past, present and future. *Advanced Education, 6*(12), 12–20. https://doi.org/10.20535/2410-8286.154993

10. Kuzminska, N., Stavytska, I., Lukianenko, V., & Lygina, O. (2019). Application of CLIL methodology in teaching economic disciplines at university. *Advanced Education, Special Issue 11*, 112–117. https://doi.org/10.20535/2410-8286.167150

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:81.243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1897-1905

Малиновська Ірина Анатоліївна старший викладач кафедри іноземної філології та перекладу, Державний торговельно-економічний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0867-3715

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У дослідженні авторкою було проаналізовано дидактичний потенціал соціальних мереж як інструменту інтеграції автентичного іншомовного середовища в освітній процес закладів вищої освіти. Проблема актуалізується на тлі того, що традиційна (неінформатизована) лінгводидактика часто не створює умов для ефективного розвитку комунікативних здібностей здобувачів освіти, зокрема майбутніх перекладачів та філологів та нівелює їхній творчий потенціал, тоді як сучасний компетентнісний підхід вимагає формування стійких навичок реального, міжкультурного спілкування. Актуальність дослідження обумовлена необхідністю адаптації університетської лінгводидактики до вимог цифровізації та потребою в розробці ефективних засобів для подолання мовного бар'єру і забезпечення автентичності мовленнєвої практики в умовах обмеженого доступу до носіїв мови. Була використана методологія, що включає теоретичний аналіз концепцій комунікативної компетенції, систематизацію педагогічних технологій та аналіз функціональних можливостей різних соціальних мереж (Facebook, Instagram, TikTok) з позиції їхньої дидактичної цінності. Методологія дослідження базувалась на теоретичних методах пізнання. Було застосовано системний аналіз і синтез для комплексного опрацювання наукової літератури. Крім того, використано індукцію (перехід від фактів до загального) та дедукцію (перехід від загальних закономірностей до окремих проявів).

Встановлено, що соціальні мережі, поєднуючи синхронну та асинхронну взаємодію й автентичний контент, перетворюють здобувача освіти з пасивного отримувача інформації на активного творця контенту та учасника комунікації, забезпечуючи, таким чином, ефективне і швидке засвоєння лексичного і граматичного матеріалу. Крім того, вони сприяють персоналізації навчання і актуалізації мотивації через використання тем, що є цікавими для молоді.

Це є ключовою умовою для відповідності професійної підготовки майбутніх філологів та перекладачів вимогам глобалізованого ринку праці.

Ключові слова: комунікативна компетентність, іноземна мова, освітній процес, методика викладання, соціальні мережі.

Malynovska Iryna Anatoliivna senior lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation, State University of Trade and Economics, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-0867-3715

SOCIAL NETWORKS AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. In this study, the author analysed the didactic potential of social networks as a tool for integrating an authentic foreign language environment into the educational process of higher education institutions. The problem is becoming increasingly relevant given that traditional (non-computerised) language teaching often fails to create conditions for the effective development of the communication skills of students, in particular future translators and philologists, and negates their creative potential, whereas the modern competence-based approach requires the formation of stable skills of real, intercultural communication. The relevance of the study is determined by the need to adapt university language teaching to the requirements of digitalisation and the need to develop effective means of overcoming the language barrier and ensuring the authenticity of speech practice in conditions of limited access to native speakers. The methodology used included theoretical analysis of the concepts of communicative competence, systematisation of pedagogical technologies, and analysis of the functional capabilities of various social networks (Facebook, Instagram, TikTok) from the perspective of their didactic value. The research methodology was based on theoretical methods of cognition. System analysis and synthesis were used for comprehensive processing of scientific literature. In addition, induction (transition from facts to generalities) and deduction (transition from general patterns to specific manifestations) were used.

It has been established that social networks, combining synchronous and asynchronous interaction and authentic content, transform learners from passive recipients of information into active content creators and participants in communication, thus ensuring effective and rapid assimilation of lexical and grammatical material. In addition, they contribute to the personalisation of learning and the actualisation of motivation through the use of topics that are

interesting to young people. This is a key condition for the professional training of future philologists and translators to meet the requirements of the globalised labour market.

Keywords: communicative competence, foreign language, educational process, teaching methodology, social networks.

Постановка проблеми. Сьогоднішня університетська лінгводидактика стоїть перед найважливішим стратегічним завданням: розробити ефективні способи та засоби інтеграції інноваційних технологій для забезпечення якісного формування комунікативних компетентностей з іноземної мови у здобувачів вищої освіти. зокрема для майбутніх філологів та перекладачів. У цьому контексті особливої актуальності набуває застосування інтерактивних методів навчання, які моделюють реальні ситуації міжкультурного спілкування та сприяють критичному мисленню, зокрема, кейс-стаді (case study), методи аналізу автентичних кейсів і елементи ігрового дизайну (gamification), що підвищують мотивацію та залученість здобувачів до освітнього процесу.

Для посилення цього інтерактивного підходу, соціальні мережі (такі як Facebook, Instagram, Telegram, YouTube) виступають як потужний автентичний інструмент формування мовленнєвих навичок, оскільки вони забезпечують середовище для асинхронної та синхронної комунікації, що виходить за межі традиційної аудиторії. Викладачі можуть ефективно інтегрувати соціальні мережі для створення й розповсюдження навчальних посібників, завдань міждисциплінарного характеру, для створення медіаконтенту (блоги, подкасти, відеопрезентації). Така діяльність дозволяє здобувачам практикувати іноземну мову у неформальному, але цілеспрямованому середовищі, розвиваючи не лише мовні навички, а й цифрову лінгвістичну компетентність. Включення соціальних мереж в освітній процес сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу, оскільки навчальні завдання набувають соціальної значущості та практичної релевантності.

Таким чином, використання соціальних мереж у поєднанні з інтерактивними методами є важливою умовою модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти (далі – ЗВО).

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації дидактичного потенціалу соціальних мереж як інструменту для ефективного формування і розвитку комунікативних компетентностей з іноземної мови, зокрема німецької, як другої іноземної, у майбутніх філологів та перекладачів. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі *завдання:* проаналізувати сутність, структуру та компоненти комунікативної компетенції (зокрема, лінгвістичну, соціокультурну та професійну) у

контексті сучасної університетської лінгводидактики; розкрити та обґрунтувати механізми використання різних соціальних мереж (Facebook, Instagram, TikTok та ін.) для імітації автентичного іншомовного середовища та активізації всіх видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців.

Методологія. Дослідження проводилося з використанням таких теоретичних методів: по-перше, системний аналіз і синтез, за допомогою яких було проведено комплексний аналіз відповідної наукової літератури; по-друге, індукція як метод переходу від знання окремих фактів до знання загального і дедукція як метод переходу від знання загальних закономірностей до їх окремих проявів

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на всі вищеперераховані обставини та динаміку трансформації освітнього середовища, зростаюча увага науковців, педагогів-теоретиків та практиків до проблеми інтеграції соціальних мереж у освітній процес є цілком закономірною. Дослідженням цієї актуальної проблематики активно займаються як українські, так і зарубіжні вчені. Серед вітчизняних дослідників варто виділити М. Жалдака, О. Нежива, Ю. Жука, О. Степаненко, Л. Кібенко та ін. У своїй публікації «Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови» [4] дослідниця О. Нежива акцентує увагу на винятковому значенні цифрових інструментів у процесі навчання іноземної мови.

Авторка не лише підкреслює їхню важливість, але й пропонує систематизовану класифікацію цих інструментів. У дослідженні наголошується, що інтеграція цифрових технологій в освітній процес є однією з домінантних та найбільш важливих тенденцій розвитку сучасної освіти в Україні. Концепція комунікативної компетенції, що є фундаментальною для сучасної лінгводидактики та вивчення іноземних мов, була ґрунтовно розвинена низкою визначних учених. Науковець Dell Hymes вважається одним із першозасновників у цій сфері, оскільки саме він увів поняття комунікативної компетенції та вперше виділив її основні складові. Його роботи заклали основи для розуміння того, що володіння мовою виходить за межі суто граматичних знань. Javier Canale розробив деталізовану, багатокомпонентну модель комунікативної компетенції, включивши до неї не лише лінгвістичні, але й критично важливі соціокультурні та прагматичні аспекти. В свою чергу John Bachman сформулював інтегративну модель комунікативної компетенції, яка розглядає її як комплекс, що охоплює як знання (knowledge), так і вміння (skill), необхідні для ефективної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з інформатизацією освітнього процесу викладачі не тільки готують програмні засоби, що забезпечують доступність інформаційного середовища, а й розробляють принципово нові комбінації методів і педагогічних прийомів, що

підвищують ефективність навчання. Динамічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, нова філософія освіти, формування раціональних світоглядних орієнтирів у свідомості громадян та оновлення всіх сфер людської діяльності зумовлюють необхідність підвищення якості підготовки майбутніх філологів та перекладачів.

З огляду на актуальні виклики, що постають перед системою вищої освіти, спостерігається чітка тенденція до інноваційних трансформацій у теорії педагогічної освіти, спрямованих на оновлення вимог до формування професійних компетентностей майбутніх фахівців у контексті багаторівневої вищої освіти [1]. Одним із найбільш ефективних та пріоритетних напрямків у галузі лінгводидактики є розробка й імплементація системи навчання на основі інтегрованих інформаційних технологій. Це дозволяє якісно моделювати освітнє середовище, яке завдяки поєднанню мультимедійних ефектів (звукових, графічних, анімаційних та текстових) успішно імітує ефект занурення в активне іншомовне середовище. Така імітація досягається через впровадження сучасних лінгвістичних, технологічних, методологічних та педагогічних інновацій. Крім того, ключова перевага цієї технологізованої моделі полягає у можливості одночасного й комплексного опрацювання всіх аспектів мови: фонетичного, граматичного, лексичного та комунікативного. Системна інтеграція цих аспектів не лише прискорює та оптимізує процес засвоєння мовного матеріалу, але й сприяє формуванню стійких мовних навичок та комунікативних умінь, що є необхідною умовою для професійної діяльності випускників у глобалізованому середовищі.

Ключові завдання методики викладання іноземної мови полягають у науковому обґрунтуванні та визначенні:

1. Цілей, змісту та принципів навчання іншомовної комунікації.

2. Розробці ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання, з обов'язковим урахуванням специфіки умов (наприклад, дистанційного чи змішаного формату) та вікових особливостей здобувачів.

В результаті еволюції методологічних концепцій сформувалися два функціонально різні рівні дослідження: загальна методологія і спеціальна методологія. Загальна методологія займається вивченням універсальних закономірностей і особливостей процесу викладання *будь-якої* іноземної мови, формуючи теоретичну базу для всіх мовних дисциплін. Спеціальна ж методологія фокусується на конкретній мові та її унікальних дидактичних викликах.

У сучасних педагогічних виданнях відзначається, що традиційна (неінформатизована) система освіти не створює оптимальних умов для ефективного розвитку розумових здібностей здобувачів, часто нівелюючи

їхній творчий потенціал та індивідуальні освітні траєкторії. Ця проблема набуває особливої гостроти в лінгводидактиці, де формування комунікативних компетентностей вимагає постійного занурення в автентичне мовне середовище, яке часто відсутнє в класичній аудиторії. Саме тому соціальні мережі (такі як Facebook, Instagram, Telegram, платформи для обміну відеоконтентом) набувають статусу потужного дидактичного інструменту в освітньому процесі закладів вищої освіти. Вони дозволяють ефективно подолати обмеження простору й часу, створюючи віртуальне іншомовне середовище, яке сприяє наскрізній практиці мовленнєвої діяльності.

Згідно з дослідженнями вчених [6;3], структура іншомовної комунікативної компетентності є багатокомпонентною і охоплює кілька ключових складових, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії. Мовна (лінгвістична) компетентність стосується безпосереднього володіння граматикою, лексикою, фонетикою та іншими системними аспектами мови, що є необхідною базою для коректного та зрозумілого спілкування.

Соціокультурна компетентність включає знання про культуру, традиції, звичаї та норми поведінки англомовних країн, зазначимо, що цей компонент важливий для адекватного розуміння контексту та уникнення комунікативних збоїв. Професійна компетентність передбачає володіння фаховою термінологією та спеціалізованими навичками роботи з професійно орієнтованими текстами та джерелами.

Аналіз наукових праць [5;1;4] та власний педагогічний досвід дозволяє прийти до висновку, що інтеграція соціальних мереж у викладання іноземної мови, зокрема німецької, як другої іноземної мови, забезпечує:

1. Активізацію автентичної комунікації. Здобувачі взаємодіють з носіями мови та іншими користувачами в реальних комунікативних ситуаціях (обговорення новин, створення тематичних груп, участь у міжнародних проєктах), що розвиває не лише комунікативну, лінгвістичну, а й соціокультурну компетентність.

2. Формування мультимодального контенту. Завдання, пов'язані зі створенням власних постів, подкастів, відео-презентацій та візуального контенту іноземною мовою, розвивають усі види мовленнєвої діяльності (письмо, говоріння, аудіювання) у високо мотивуючому форматі.

3. Персоналізацію та гнучкість. Соціальні мережі підтримують асинхронну взаємодію, дозволяючи майбутнім філологам та перекладачам опрацьовувати матеріал та виконувати завдання у власному темпі, а викладачеві – надавати індивідуалізований зворотний зв'язок.

4. Синхронізацію командної роботи та спільного навчання. Соціальні мережі та месенджери слугують ефективними платформами для групових проєктів, дискусій, мозкових штурмів поза межами аудиторного часу. Це

посилює командну компетентність і навички вирішення проблем, що є критичним для майбутньої професійної діяльності.

5. Доступ до актуальних та автентичних матеріалів. Викладач може оперативно залучати до освітнього процесу актуальний мовний контент (новини, меми, блоги, публікації носіїв мови) одразу після його появи, що робить навчання релевантним і відображає живе, динамічне використання мови, на відміну від застарілих підручників.

6. Розвиток цифрової лінгвістичної компетентності. Регулярна робота з різними функціями соціальних платформ (хештегами, форматами контенту, налаштуваннями приватності) формує у здобувачів навички безпечної та ефективної взаємодії в цифровому середовищі іноземною мовою. Це є необхідною умовою для їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Таким чином, соціальні мережі трансформують роль здобувача з пасивного отримувача інформації на активного творця контенту та учасника комунікації. Узагальнюючи вищезазначене, можемо прийти до висновку, що досвід застосування інформаційних технологій у процесі практичного вивчення німецької мови, як другої іноземної, засвідчив, що сучасна педагогічна наука демонструє дефіцит уваги до питань ефективного поєднання традиційних та інформаційних форм навчання. Успішне викладання іноземної мови, яке базується на компетентнісному підході, залежить від формування у здобувачів специфічного комплексу цифрових та комунікативних компетентностей, що виходить за межі простого засвоєння мовного матеріалу. Проаналізуємо соціальні мережі, які можна застосовувати в освіт-ньому процесі, при вивчені іноземної мови, зокрема німецької, як другої іноземної мови:

1. Instagram позиціонується як одна з найбільш домінантних соціальних мереж серед цільової молодіжної аудиторії, що підтверджується її щоденною активною базою у понад 500 мільйонів користувачів, більша частина з яких — особи віком до 30 років, які безперервно генерують та обмінюються візуальним і текстовим контентом. З огляду на ці демографічні та комунікаційні показники, дана соціальна мережа набуває статусу потужного дидактичного ресурсу для сучасних викладачів та педагогів у процесі викладання іноземної мови, особливо в закладах вищої освіти. Instagram ефективно сприяє: створенню автентичного мовного середовища, адже викладачі можуть використовувати та створювати короткі Stories, Reels та дописи, що відображають реальні культурні аспекти та живе використання мови, що є недосяжним для традиційних підручників; формуванню лексико-граматичної компетентності; активізації комунікативних навичок.

2. Facebook є потужним і багатофункціональним інструментом для викладача іноземної мови, оскільки він дозволяє практикувати мовні навички поза аудиторією. Використання цієї платформи для підвищення комунікативної компетентності може бути реалізовано через такі стратегії, як створення навчальних груп у закритому середовищі для наскрізної практики письма, проведення запланованих асинхронних обговорень на актуальні теми.

3. У контексті викладання іноземної мови соціальна мережа TikTok виступає як інноваційний цифровий інструмент, що суттєво розширює арсенал можливостей викладача, не замінюючи його, а доповнюючи. Використання цієї платформи забезпечує фасилітаторську функцію, адже робить освітній процес мобільним, цікавим, індивідуалізованим та диференційованим для майбутніх фахівців; дозволяє подолати мовний бар'єр через стимулювання розмовних процесів у ситуаціях реального спілкування.

Висновки. Динамічна еволюція цифрових технологій та їхній постійний розвиток утворюють складний і багатоаспектний процес цифровізації викладання, який вимагає від педагогічної спільноти безперервної професійної підготовки та підвищення обізнаності. З огляду на це, актуалізується необхідність інтеграції дослідницької та практичної діяльності для взаємного збагачення цих двох полюсів. У контексті імплементації цифрових технологій у вищу освіту та загалом у процес викладання/навчання німецької мови, як другої іноземної, важливо враховувати такі фундаментальні складові: педагогічні засади та дидактику дисципліни; інноваційний потенціал та реорганізаційні процеси в освітній системі; інженерію навчання, що передбачає структуровану організацію та командну взаємодію фахівців.

Саме тому, на нашу думку, соціальні мережі дозволяють підвищувати комунікативну компетентність майбутніх філологів та перекладачів, оскільки вони виступають як потужний інструмент лінгводидактики, який ефективно інтегрує автентичне іншомовне середовище безпосередньо в освітній процес.

Це забезпечується можливістю систематичної та неформальної мовленнєвої практики поза межами аудиторії, що необхідно для подолання мовного бар'єру. Соціальні мережі дозволяють ініціювати синхронну й асинхронну взаємодію з носіями мови та іншими користувачами, вимагають мультимодального створення контенту (текст, аудіо, відео), тим самим розвиваючи всі чотири види мовленнєвої діяльності. Крім того, вони сприяють персоналізації навчання і актуалізації мотивації через використання тем, що є цікавими для молоді.

Література

1. Герасимчук Т. Використання соціальних мереж у викладанні іноземних мов в технічному ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 5 (73). 2019. С. 259-261.
2. Гоцинець І. Соціальні мережі як додатковий інструмент формування іншомовної інформаційно-комунікативної компетентності студентів. *Молодь і ринок*. 4/190. 2021
3. Кашуба О. М., Кравчук Т. О., Навольська Г. І. Іншомовна комунікативна компетентність в умовах дистанційного навчання. *EDITORIAL BOARD*, 353. 2022.
4. Нежива О. Сучасні цифрові інструменти для викладання іноземної мови. Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Кропивницький, 21 лютого 2022 р. Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2022. С. 159–161.
5. Нежива О. М. Використання соціальних мереж в освітньому середовищі (на прикладі вивчення іноземної мови). *Психолого-педагогічні науки*. № 3. 2023. DOI 10.31654/2663-4902-2023-PP-3-50-57
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови: наук.-метод. журн. засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во «Ленвіт»*.№2. 2010. С. 11-17.

References

1. Herasymchuk T. (2019). Vykorystannia sotsialnykh merezh u vykladanni inozemnykh mov v tekhnichnomu VNZ [The use of social networks in teaching foreign languages at technical universities]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho niversytetu «Ostrozka akademiia»: Seriia «Filolohiia»,* 5 (73). 259-261. [in Ukrainian]
2. Hotsynets I. (2021). Sotsialni merezhi yak dodatkovyi instrument formuvannia inshomovnoi informatsiino-komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv [Social networks as an additional tool for developing students' foreign language information and communication skills]. *Molod i rynok*. 4/190. [in Ukrainian]
3. Kashuba O. M., Kravchuk T. O., Navolska H. I. (2022). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist v umovakh dystantsiinoho navchannia [Foreign language communicative competence in distance learning]. *Editorial board*. 353. [in Ukrainian]
4. Nezhyva O. (2022). Suchasni tsyfrovi instrumenty dlia vykladannia inozemnoi movy [Modern digital tools for teaching foreign languages]. Inozemna mova u profesiinii pidhotovtsi spetsialistiv: problemy ta stratehii: zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii. Kropyvnytskyi, 21 liutoho 2022 r. Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi, S. 159–161. [in Ukrainian]
5. Nezhyva O. M. (2023). Vykorystannia sotsialnykh merezh v osvitnomu seredovyshchi (na prykladi vyvchennia inozemnoi movy) [The use of social networks in the educational environment (based on the example of foreign language learning)]. *Psykholoho-pedahohichni nauky*. № 3 DOI 10.31654/2663-4902-2023-RR-3-50-57[in Ukrainian]
6. Nikolaieva S. Yu. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [The goals of foreign language teaching in terms of the competence-based approach]. *Inozemni movy: nauk.-metod. zhurn. zasn. Kyivskyi linhvistychnyi universytet i vyd-vo «Lenvit».* №2. С. 11-17. [in Ukrainian]

УДК 811.134.2-028.26/27

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1906-1916

Марчук Ірина Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-7278-8664

Дихта Наталя Миколаївна кандидат юридичних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Одеська юридична академія», м. Одеса, https//orcid.org/0000-0001-5775-715X

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Анотація. У статті досліджено психолінгвістичний підхід до викладанняі ноземної мови (за професійним спрямуванням) здобувачам немовної спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність».

Дослідницею зроблена спроба реалізувати мету - доказати доцільність інтеграції актуальних психолінгвістичних принципів у методику ESP як засобу формування професійної мовної компетентності, що охоплює розуміння, продукування та регуляцію комунікативних актів у службових ситуаціях. Також описано особливості мовних потреб майбутніх правоохоронців, зокрема мовні ризики, пов'язані з емоційною напругою та міжкультурними контактами. У тексті дослідження представлено орієнтацію, основний фокус та особливості нової освітньої програми в Національному університеті «Одеська юридична академія», яка покликана стимулювати інтерес здобувачів вищої освіти до подальшого професійного розвитку в галузі антикорупційної діяльності, підготовки до участі в наукових дослідженнях з питань правової охорони суспільних відносин від корупції та розслі-дування корупційних правопорушень, а також до активної участі у практиці щодо забезпечення реалізації принципів справедливості та правопорядку у суспільстві. У статті розглядається концепція нейрофрендлі освітнього простору як педагогічної моделі, що сприяє академічній доброчесності, емоційній безпеці та когнітивній залученості в освітньому процесі. Спираючись на принципи нейроосвіти, авторка аналізує, як емоційно безпечне, соціально інтерактивне та когнітивно стимулююче середовище може сприяти формуванню етичної поведінки та глибокому навчанню здобувачів освіти.

У дослідженні розкрито поняття терміну «мотивація», представлена порівняльна характеристика внутрішньої та зовнішньої мотивації майбутніх фахівців-правоохоронців з посиланням на попередні авторські результати досліджень.

За аналізом теоретичних джерел доведено, що мотивація до навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а подруге, як результат навчальної діяльності. Виявлено чинники зниження рівня внутрішньої мотивації здобувачів вищої професійної освіти спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність».

Авторкою статті запропоновано комплекс практичних прийомів: емоційне кодування термінології, рольові сценарії з етичними дилемами, асоціативні карти та вправи для зниження мовної тривожності. Результати дослідження підтверджують ефективність психолінгвістичного підходу в контексті підвищення якості професійної підготовки правоохоронних кадрів. Дослідницька робота обґрунтовує впровадження психолінгвістичного підходу в освітні програми з метою підвищення якості підготовки правоохоронних кадрів.

Ключові слова: мовні потреби, мовні ризики, мовна тривожність, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, самодетермінація, емоційне кодування, міжкультурне спілкування.

Marchuk Iryna Petrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University "Odessa Law Academy", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-7278-8664

Dykhta Natalia Mykolaivna Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, National University «Odesa Law Academy», Odesa, https//orcid.org/0000-0001-5775-715X

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES TO NON-LINGUISTIC SPECIALITIES: A PSYCHOLINGUISTIC APPROACH

Abstract. The article explores a psycholinguistic approach to teaching a foreign language for specific purposes (ESP) to students of the non-linguistic specialty 262 "Law Enforcement." The researcher aims to demonstrate the relevance of integrating contemporary psycholinguistic principles into ESP methodology as a means of developing professional language competence, which encompasses understanding, producing, and regulating communicative acts in official contexts.

The paper also outlines the specific linguistic needs of future law enforcement professionals, including language-related risks associated with emotional stress and intercultural communication. The research presents the orientation, focus, and distinctive features of a new educational program at the National University "Odesa Law Academy," which is designed to stimulate students' interest in further professional development in the field of anti-corruption activities, prepare them for participation in research on legal protection of social relations against corruption and investigation of corruption offenses, and encourage active engagement in practices that uphold the principles of justice and public order. The article also examines the concept of a brain-friendly educational space as a pedagogical framework that promotes academic integrity, emotional safety, and cognitive engagement in the learning process at the Faculty of Psychology. Drawing on neuroeducation principles, the author analyzes how emotionally secure, socially interactive, and cognitively stimulating environments can foster ethical behavior and deep learning.

The study defines the concept of «motivation» and provides a comparative analysis of intrinsic and extrinsic motivation among future law enforcement professionals, referencing previous research findings. Based on theoretical sources, it is shown that motivation for learning is viewed both as a prerequisite and condition for education, and as an outcome of educational activity. The study identifies factors contributing to the decline of intrinsic motivation among students pursuing higher professional education in specialty 262 «Law Enforcement». The author proposes a set of practical techniques: emotional encoding of terminology, role-play scenarios involving ethical dilemmas, associative maps, and exercises aimed at reducing language anxiety. The findings confirm the effectiveness of the psycholinguistic approach in enhancing the quality of professional training for law enforcement personnel.

This research substantiates the implementation of a psycholinguistic approach in educational programs to improve the quality of law enforcement training.

Keywords: linguistic needs, language-related risks, language anxiety, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-determination, emotional encoding, intercultural communication.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на XXI століття, є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Сучасний спеціаліст високого рівня зобов'язаний постійно вдосконалювати свої знання, уміння та навички в умовах стрімкого науково-технічного прогресу.

Освітньо-професійна програма немовної спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність» спрямована на формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей з обов'язковим опануванням теоре-тичних та практичних аспектів у сфері правоохоронної діяльності.

Особливий акцент робиться на здатності застосовувати практичні знання у сфері антикорупційної діяльності, а також на забезпеченні правових та етичних стандартів у діяльності правоохоронних органів. Програма також передбачає розвиток навичок організації та координації антикорупційних заходів, проведення розслідувань корупційних правопорушень та забезпечення правопорядку.

Тому на сьогодні постала проблема інкорпорації прикладніих аспектів нейропедагогічних на психолінгвістичних підходів у процесс викладання англійської мови (за професійним спрямуванням) (ESP) здобувачам освіти спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність».

Мета статті – доказати доцільність інтеграції актуальних психолінгвістичних підходів у методику ESP як засобу формування професійної мовної компетентності, що охоплює розуміння, продукування та регуляцію комунікативних актів у службових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Для вивчення проблеми дослідження використовувався теоретичний аналіз та психолого-педагогічні джерела. Теоретичну основу дослідження становлять наукові напрацювання вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціологів. Зокрема, враховано:

- результати аналізу сучасного стану розвитку системи професійної освіти за кордоном (Ж. Аллак, С. Ейзенштадт, Ф. Майор, Я. Маціевський, К. Пауер та ін.) і в Україні (В. Ніколаєвський, Г. Осипов, Н. Побєда, В. Подшивалкіна, Г. Силласте, П. Філіппов, В. Ядов та ін.);

- дослідження, присвячені вдосконаленню форм і методів професійної підготовки (М. Князєв, М. Князян, О. Смолкін та ін.);

- праці, що розкривають процес формування професійних якостей майбутніх фахівців (В. Гриньова, О. Гура, Л. Кондрашова, З. Курлянд, С. Мельничук, В. Радул, М. Ткаченко, А. Сущенко, С. Харченко, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.);

- наукові розвідки, які висвітлюють мовну підготовку як складову професійної освіти у вищій школі (Є. Малюга, І. Рапопорт, Є. Воєвода та ін.);

- дослідження проблем викладання іноземних мов у системі вищої професійної освіти (І. Зимня, О. Леонтьєв, Ю. Пассов та ін.);

- напрацювання щодо навчання мови спеціальності (О. Копилова, О. Митрофанова, Н. Пірotті).

Виклад основного матеріалу. Навчання розглядається як біологічний процес, що формується під впливом емоційного досвіду [1, С. 12]. Його ефективність зростає за умов відчуття безпеки, емоційної включеності та соціальної взаємодії. Нейроорієнтовані підходи до викладання базуються на динаміці, новизні та комунікації, які активують різноманітні нейронні зв'язки [5, С. 47]. Як підкреслюється у низці наукових праць, забезпечення академічної доброчесності потребує системної інституційної підтримки та впровад-ження інноваційних педагогічних рішень [3, С. 329].

Формування нейрофрендлі освітнього середовища полегшується завдяки гнучким навчальним просторам, що сприяють автономії здобувачів освіти і підвищують рівень їхньої мотивації та залученості [6]. Такі простори стимулюють розвиток ключових професійних компетентностей — етичної свідомості, емоційної стійкості та критичного мислення. Вони також сприяють формуванню етичної чутливості, витривалості до емоційних навантажень і здатності до рефлексивного аналізу.

Перспективні напрями включають просування академічної доброчесності через створення brain-friendly навчальних завдань, активізацію міждисциплінарної взаємодії та розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти.

Особливої уваги потребує інтеграція принципів доброчесності в освітні практики, побудова міжгалузевих зв'язків і включення цифрової компетентності як невід'ємного елементу сучасного навчального процесу.

Ключовим для навчального академічного середовища є підхід до створення мотивації у тих, хто навчається. Вивченням мотивації людини займалися Д. Макклелланд, Д. Аткінсон, Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Ю. Роттер, К. Роджерс, Р. Мей та інші. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних наукових досліджень, які ведуться здебільшого у двох основних напрямках.

За аналізом теоретичних джерел можна зробити висновок про те, що мотивація до навчання розглядається, по-перше, як передумова й умова навчання, а по-друге, як результат навчальної діяльності.

Внутрішня мотивація тривалий час є об'єктом психологічних та педагогічних досліджень. На сьогодні ці напрямки оформилися у такі чотири групи теорій:

- «теорія когнітивної оцінки (в її рамках проводяться дослідження впливу результатів когнітивної оцінки зовнішніх і внутрішніх факторів на формування внутрішньої та зовнішньої мотивації»; [2]

- «теорія організмічної інтеграції (дослідження, проведені на базі цієї теорії, стосуються впливу на розвиток внутрішньої та зовнішньої мотивації процесу інтерналізації зовнішніх стимулів)»; [2]

- «теорія каузальної орієнтації (в цю теорію оформилося уявлення про внутрішню мотивацію як особистісну рису, що зафіксовано у понятті «каузальної орієнтації» – надання переваги зовнішнім чи внутрішнім стимулам при здійсненні діяльності)»; [2]

- «теорія базових потреб (виникла внаслідок розширення предметного поля досліджень, і стосується вивчення впливу задоволення “базових психологічних потреб» на психологічний добробут особистості)» [2].

Такі чинники, як похвала, зворотний зв’язок, елементи суперництва та інші зовнішні стимули, мають функціональний вплив на мотиваційні процеси та якість виконання завдань у навчальному, професійному, спортивному й клінічному контекстах. Виявлено диференціацію типів інтерналізації зовнішніх поведінкових регуляторів, а також розмежовано поняття «автономність» і «незалежність» з урахуванням генетичних і культурних чинників.

Окрему увагу приділено факторам, що впливають на психологічне здоров’я особистості та створення навчального академічного середовища, яке є brain-friendly. З’ясовано, що орієнтація на матеріальні та інші зовнішні життєві цілі може негативно позначатися на психологічному добробуті. Натомість підтримка автономії з боку викладачів сприяє гармонійному розвитку особистості, тоді як надмірний контроль має протилежний ефект. Досліджено також роль автономії та почуття компетентності у формуванні глибоких міжособистісних зв’язків здобувачів освіти.

У зв’язку з цим окремою проблемою, яка розглядається, зокрема, і в даному дослідженні, є розвиток внутрішньої мотивації як характеристики особистості, яка, вочевидь, має свої закономірності, етапність та специфіку.

Для повноти розуміння внутрішніх механізмів розвитку мотивації необхідно глибше зрозуміти процеси, які відбуваються у ціннісній сфері особистості. Внутрішня мотивація виникає лише за умови виконання діяльності, яка має особистісну значущість і ціннісний зміст. Її суб’єктно-ціннісний рівень пов’язаний не стільки з окремими видами діяльності, скільки з базовими психолого-педагогічними потребами. У цьому контексті будь-яка, навіть монотонна чи рутинна діяльність, сприймається крізь призму особистісних цінностей, що дозволяє трансформувати її у внутрішньо мотивовану.

Найвищі рівні внутрішньої мотивації притаманні творчим і обдарованим особистостям, які мають досвід глибокої залученості у діяльність. Такий досвід здатен поширюватися на інші сфери життя. Натомість у досліджуваних з низькими показниками творчості, активності та обдарованості спостерігалася переважно зовнішня мотивація або її мінімальний внутрішній рівень.

Феномен мотиваційного зараження проявляється у процесі взаємодії між людьми з різними мотиваційними системами [1]. Його суть полягає в перенесенні внутрішньої або зовнішньої мотивації від одного суб'єкта діяльності до іншого.

У процесі розвитку внутрішньої мотивації змінюється значимість соціального оточення: зменшується вплив осіб, асоційованих із підтримкою та емоційною турботою, і зростає роль тих, хто сприяє самодетермінації. Так, для здобувачів з низьким рівнем внутрішньої мотивації найбільш значущими є звязки, які уособлюють міжособистісну підтримку (любов, доброзичливість, відкритість, щирість, співчуття). Натомість для здобувачів з високим рівнем внутрішньої мотивації важливими стають ті, хто втілює цінності самореалізації — прагнення, мудрість, креативність, продуктивність, ентузіазм, наполегливість тощо.

Феномен діяльнісно-моральних зсувів відображає зміни у ціннісно-мотиваційній структурі особистості, що відбуваються в процесі формування внутрішньої мотивації. На початковому рівні ця сфера наповнена переважно моральними цінностями, пов'язаними з міжособистісними стосунками (доброта, скромність, дружелюбність), але не інтегрованими у діяльнісну практику.

З переходом на вищі рівні з'являються діяльнісні цінності — відповідальність, працелюбність, цілеспрямованість, інтелектуальна активність.

Гармонізація ціннісно-мотиваційної сфери у процесі навчаня полягає у зникненні внутрішніх суперечностей між цінностями. На нижчих рівнях розвитку мотивації можуть співіснувати конфліктні цінності, що створюють внутрішню напругу (наприклад, «взаємодопомога» протиставляється «вимогливості», «життєрадісність» — «відповідальності»). Такі суперечності здатні фрагментувати ціннісну структуру особистості, впливаючи на її поведінку, емоції та життєві орієнтири.

Оновлена модель Тремблея – Гарднера є розширенням соціально-освітньої концепції мотивації, що поєднує елементи теорії очікувань, цінностей і постановки цілей. Її новизна полягає у включенні трьох проміжних змінних між ставленням і поведінкою: особливостей формулювання мети, валентності та самоефективності. Таким чином, модель інтегрує класичні соціальні підходи Гарднера з сучасними когнітивними теоріями мотивації.

Психолінгвістичний підхід до навчання іноземної мови (за професійним спрямуванням) передбачає створення освітнього простору, де когнітивні, емоційні та соціальні чинники взаємодіють для формування стійких професійних компетентностей. У такому середовищі навчальні

завдання мають бути: емоційно значущими — викликати інтерес, емпатію, моральну рефлексію; когнітивно оптимальними — відповідати рівню розвитку нейронних зв'язків, не перевантажуючи пам'ять і увагу; соціально релевантними — моделювати реальні комунікативні ситуації, що потребують етичного вибору. Brain-friendly ESP завдання можуть включати: аналіз етичних кейсів у професійній сфері; рефлексивні діалоги з елементами емоційної підтримки; міждисциплінарні проєкти, що поєднують термінологію, доброчесність і цифрову грамотність.

У межах використання психолінгвістичного підходу у процесі навчання іноземної мови (за професійним спрямуванням) проведено експеримент із ESP-завданнями для здобувачів освіти спеціальності «Правоохоронна діяльність». Нижче подано один із прикладів.

Назва: Етика під тиском: нейрофрендлі симуляція

Рівень:B1–B2

Цільова аудиторія: Студенти бакалаврату

Мета: Дослідити прийняття етичних рішень в емоційно напружених ситуаціях із використанням нейрофрендлі технік

Структура завдання:

1. **Картування емоцій (5 хв).** Здобувачі освіти отримують список емоцій (наприклад, провина, тривога, емпатія, гордість) і співвідносять їх з академічними ситуаціями (наприклад, списування, тиск з боку однолітків, плагіат).

2. **Симуляція кейсу (15 хв).** Сценарій: здобувач освіти вдається до плагіату частини наукової роботи через емоційне вигорання та страх провалу. Завдання: у малих групах проаналізувати психологічні чинники та запропонувати етичні варіанти реагування.

3. **Дебати (20 хв).** Тема: «Емоційний стрес виправдовує академічні порушення». Формат: нейрофрендлі дебати з візуальними підказками, картками емоцій та ротацією ролей.

4. **Рефлексивний щоденник (домашнє завдання).** Запитання: «Як емоційна безпека впливає на етичну поведінку в академічному середовищі?» Здобувачі освіти пишуть есе на 200–250 слів англійською мовою, інтегруючи психологічні теорії та особисті міркування.

Висновки. Результати теоретичного аналізу та узагальнення психолінгвістичних положень дозволяють стверджувати, що інтеграція актуальних психолінгвістичних підходів у методику ESP є обґрунтованим і перспективним напрямом розвитку професійної мовної освіти. Завдяки посиленню мотивації такий підхід сприяє формуванню цілісної професійної мовної компетентності, яка охоплює не лише розуміння та продукування мовлення, а й регуляцію комунікативних актів у службових ситуаціях.

Психолінгвістичне підґрунтя дозволяє враховувати когнітивні, емоційні та соціальні чинники мовленнєвої діяльності, що особливо важливо для підготовки фахівців, здатних до ефективної комунікації в професійному середовищі. Застосування таких підходів у ESP-курикулумах забезпечує глибше осмислення мовних явищ, розвиток критичного мислення, мовної рефлексії та етичної чутливості.

Таким чином, психолінгвістична інтеграція в ESP-методику відкриває нові можливості для створення нейрофрендлі освітнього середовища, що підтримує академічну доброчесність, міждисциплінарну взаємодію та розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти.

Література:

1. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал Інтернет-технологій в сучасній системі освіти. Проблеми освіти. 2011. Вип. 66, ч. ІІ. С. 41–42.

2. Kirkwood, H.W. (1966). Translation as a Basis for Contrastive Linguistic Analysis. IRAL, 4(3), 175-182.

3. Robert J. Di Pietro, R.J. Language Structures in Contrast. Canadian Journal of Linguistics / Revue Canadienne de linguistique, 191), 94-96. https://doi.org/10.1017/S000841310000762311.

4. Semanticity, Alterity, Creativity: Building on Eugenio Coseriu's Legacy. (2021). Suceava: Ştefan cel Mare University Press. Retrieved from https://coseriu.ch/wpcontent/uploads/publications_on_coseriu/morita2021a.pdf.

5. Hyland K., Jiang K. Academic Discourse and Global Publishing. London: Routledge, 2019. 278 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9780429433962.

6. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні (2021-2030 рр.).М-во освіти та науки України Національна академія наук України UR: https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf

7. Савчин І., Лямзіна Н. Інтеграція штучного інтелекту у вивчення англійської мови у вищих навчальних закладах, зокрема у Львівській національній музичній академії імені М. В. Лисенка. Наука і технологія: проблеми, розвиток та іновації, 2023 р.,С.158163 URL: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/09/SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATION-1- 3.09.23.pdf#page=158

8. Баланаєва О., Терлецька Л., Рудоман О. Актуальні методи викладання іноземної мови в епоху глобалізації. Інноваційна педагогіка: теорія та методика навчання (з галузі знань), вип. 51, том 1, 2022 р. URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42358/1/L_Terletska_IP_51_2022_FPO.pdf2.

9. Моренцова А. Мотиваційні аспекти вивчення англійської мови як іноземної в епоху глобалізації. Молодь і ринок No4, 2021 р., С.148-151. URL: http://mir.dspu.edu.ua/article/view/230212/234932

10. Azzari, E. F. (2023). Contemporary subjects, mediatization and socio-cultural-practices.Academia.edu.https://www.academia.edu/download/110509039/1154.pdf

11. Lee, T. K. (2024). Artificial intelligence and posthumanist translation: ChatGPT versus the translator. Applied Linguistics Review, 15(6), 2351–2372. https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0122

12. Modlinger, D. (2024). eLearning and mobile learning –Concept and script. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/97-3-658-44695-6.pdf

13. Шевченко М. Сучасні концепції міжкультурної взаємодії в умовах глобалізації та сучасних міжнародних відносинах. Міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти. 2023. No 12. С. 164–179. DOI: https://doi.org/10.31866/261-745X.12.2023.292413

14. Костенко Д. Міжкультурна комунікація у сучасному світі. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2018. No 30. С. 80–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2018_30_14 (дата звернення:04.09.2025).

15. Aslam S., Akram H., Parveen Kh. Cultural differences and problems: a case of international students studying in a normal university in North China. Nature Communications. 2021. Vol. 1, No 1. P. 8–12. DOI: https://doi.org/10.52223/JSSA20-010102-020.

References:

1. Buzhykov, R. P. (2011). Dydaktychnyi potentsial Internet-tekhnolohii v suchasnii systemi osvity. Problemy osvity, issue 66, part 2, 41–42 [in Ukrainian].

2. Kirkwood, H.W. (1966). Translation as a Basis for Contrastive Linguistic Analysis. IRAL, 4(3), 175-182.

3. Robert J. Di Pietro, R.J. (1974). Language Structures in Contrast. Canadian Journal of Linguistics / Revue Canadienne de linguistique, 19(1), 94-96. https://doi.org/10.1017/S0008413100007623

4. Semanticity, Alterity, Creativity: Building on Eugenio Coseriu's Legacy. (2021). Suceava: Ștefan cel Mare University Press. Retrieved from https://coseriu.ch/wpcontent/uploads/publications_on_coseriu/morita2021a.pdf

5. Hyland, K., & Jiang, K. (2019). Academic discourse and global publishing. London: Routledge.https://doi.org/10.4324/9780429433962

6. Ministry of Education and Science of Ukraine, & National Academy of Sciences of Ukraine. (2021-2030). [Artificial Intelligence Development Strategy in Ukraine (2021–2030]. Retrieved from https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf [in Ukrainian].

7. Savchyn, I., &Liamzina, N. (2023). Intehratsiia shtuchnoho intelektu u vyvchennia anhliiskoi movy u vyschykh navchalnykh zakladakh, zokrema u Lvivskij natsionalnij muzychnij akademii imeni M.V. Lysenka [Integration of Artificial Intelligence in English Language Learning in Higher Education Institutions, Particularly at the Lviv National Music Academy named after M. Lysenko]. Nauka i tekhnolohiia [Science and Technology: Problems, Prospectsand Innovations], pp. 158–163. Retrieved fromhttps://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/09/SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-1-3.09.23.pdf#page=158 [in Ukrainian].

8. Balanayeva, O., Terletska, L., &Rudoman, O. (2022). Actualni metody vykladannia inozemnoi movy c epokhu hlobalizatsii [Current Methods of Teaching Foreign Languages in the Era of Globalization] Innovatsijna pedahohika, vyp. 51, tom 1, 2022. Innovative Pedagogy: Theory and Methods of Teaching (Field of Knowledge), Issue 51, Vol. 1. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/42358/1/L_Terletska_IP_51_2022_FPO.pdf [in Ukr].

9. Morentsova, A. (2021). Motyvatskijni aspekty vyvchennia anhlijskoi movy jak inozemnoi v epokhu hlobalizatsii [Motivational Aspects of Learning English as a Foreign Language in the Era of Globalization]. Molod i rynok [Youth and the Market], No. 4, pp. 148–151. Retrieved from http://mir.dspu.edu.ua/article/view/230212/234932 [in Ukrainian].

10. Azzari, E. F. (2023). Contemporary subjects, mediatization and socio cultural-practices.Academia.edu.https://www.academia.edu/download/110509039/1154.pdf

11. Lee, T. K. (2024). Artificial intelligence and posthumanist translation: ChatGPT versus the translator. Applied Linguistics Review, 15(6), 2351–2372. https://doi.org/10.1515/applirev-2023-0122

12. Modlinger, D. (2024). eLearning and mobile learning –Concept and script. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/97-3-658-44695-6.pdf

13. Shevchenko, M. (2023). Suchasni kontseptsii mizhkulturnoi vzaiemodii v umovakh hlobalizatsii ta suchasnykh mizhnarodnykh vidnosyn [Modern concepts of intercultural interaction in the context of globalization and contemporary international relations]. Mizhnarodni vidnosyny: teoretykopraktychni aspekty -International Relations: Theory and Practical Aspects, 12, 164–179. https://doi.org/10.31866/2616-745X.12.2023.292413 [in Ukrainian].

14. Kostenko, D. (2018). Mizhkulturna komunikatsiia u suchasnomu sviti [Intercultural communication in the modern world]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika -Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy, 30, 80–85. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Potip_2018_30_14 [in Ukrainian].

15. Aslam, S., Akram, H., Parveen, Kh. (2021). Cultural differences and problems: A case of international students studying in a normal university in North China. Nature Communications, 1(01), 8-12. https://doi.org/10.52223/JSSA20-010102-020

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 17.022.1-049.65:316.46(477):316.658.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1917-1928

Мачинський Назар Олегович аспірант 2-го року навчання спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” кафедри педагогіки Гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0009-0002-7421-4370

Сопівник Руслан Васильович доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, Гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів та природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-7446-9707

АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАХИСТУ ІМІДЖУ НАЦІОНАЛЬНИХ ЛІДЕРІВ ТА ІСТОРИЧНИХ ГЕРОЇВ ВІД МАНІПУЛЯТИВНОГО ВПЛИВУ ПРОПАГАНДИ

Анотація. У статті проведено аналіз аксіологічних підвалин захисту іміджу національних лідерів та історичних героїв в умовах сучасних інформаційно-психологічних війн, пропагандистських маніпуляцій та практик. Автори зазначають, що поняття іміджу лідера поєднує в собі не тільки інформаційну складову, але й ціннісну конструкцію, що ворожа пропаганда цілеспрямовано використовує для дискредитації історичної пам’яті, руйнування механізму суспільної згуртованості через активний інформаційний тиск на моральні авторитети.

Особливий акцент приділяється розкриттю технологій маніпулятивного впливу на колективну свідомість: ярликування, підміна героїв, міфологізація постатей у потрібному руслі, гібридне переосмислення історії.

Також зазначено, що знищення образу героя є не просто історичною фальсифікацією, а й цілеспрямованою акцією для позбавлення суспільства моральних орієнтирів та здатності до самоорганізації. У цьому контексті слід розглядати аксіологічний захист лідерів і героїв як елемент гуманітарної безпеки, пов’язаний з медіаграмотністю, історичною рефлексією та відповідальним ставленням до культурної спадщини.

Автори обґрунтовують необхідність захисту національного пантеону лідерів та героїв не тільки історичною справедливістю, але й безпекою самої держави на культурному напрямі, адже втрата довіри до символічних фігур

веде до дезорієнтації суспільства, розпаду ідентичності та ослаблення здатності до опору агресії. Також наголошено на необхідності формування критичного історичного мислення, гуманістичного ціннісного підходу та відповідальної інтерпретації минулого здобувачами вищої освіти, що мають бути здатні протистояти пропагандистським спотворенням.

Узагальнюючи, підкреслюється, що збереження й осмислення образів національних героїв має значення не тільки для збереження історичної справедливості, але й важливе в контексті стійкості держави, і формування у студентів ціннісного ставлення до національних героїв.

Ключові слова: аксіологія, ціннісні орієнтири студентів, ціннісне ставлення до національних героїв, зміст патріотичного виховання, міфологізація історії, дискредитація, фальсифікація, медіаграмотність.

Machynskyi Nazar Olehovych PhD student (2nd year) in the specialty 011 “Educational and Pedagogical Sciences”, Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0002-7421-4370

Sopivnyk Ruslan Vasylovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-7446-9707

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROTECTING THE IMAGE OF NATIONAL LEADERS AND HISTORICAL HEROES FROM MANIPULATIVE PROPAGANDA INFLUENCE

Abstract. The article presents an analysis of the axiological foundations for protecting the image of national leaders and historical heroes in the context of modern information-psychological warfare and propagandist manipulation practices.

The authors emphasize that the concept of a leader’s image encompasses not only an informational dimension but also a value-based construct, which hostile propaganda deliberately exploits to discredit historical memory and undermine the mechanisms of social cohesion through targeted informational pressure on moral authorities.

Special attention is given to revealing the technologies of manipulative influence on collective consciousness, such as labeling, the substitution of heroes, mythologization of historical figures in a desired ideological framework, and hybrid reinterpretation of history.

The article also notes that the destruction of the heroic image is not merely an act of historical falsification, but a deliberate strategy aimed at depriving society of its moral reference points and its capacity for self-organization. In this context, the axiological protection of leaders and heroes should be considered a component of humanitarian security, closely connected with media literacy, historical reflection, and responsible engagement with cultural heritage.

The authors justify the necessity of defending the national pantheon of leaders and heroes not only in terms of historical justice, but also as a matter of state security in the cultural domain, since the loss of trust in symbolic figures leads to social disorientation, the fragmentation of identity, and a weakening of the nation's ability to resist aggression.

The article also stresses the importance of developing critical historical thinking, a humanistic value-based approach, and a responsible interpretation of the past as tools to counter propagandist distortions.

In summary, it is emphasized that preserving and reinterpreting the images of national heroes matters not only for the restoration of historical justice, but also plays a crucial role in ensuring the resilience of the state.

Keywords: axiology, students' value orientations, value attitude towards national heroes, content of patriotic education, mythologizing of history, discrediting, falsification, media literacy.

Постановка проблеми. В умовах сучасних інформаційно-психологічного протистояння спостерігається цілеспрямована діяльність зовнішніх пропагандистських структур, спрямована на дегероїзацію національних лідерів і фальсифікацію історичної пам'яті штучно сконстру-йованими наративами. Через маніпулювання історичними наративами, ярликування, нав'язування чужих інтерпретацій минулого відбувається підрив ціннісних орієнтирів суспільства, його культурної стійкості та здатності до самоідентифікації.

На цьому тлі виникає потреба не лише у відновленні історичної достовірності, але у формуванні аксіологічної стратегії захисту символічних постатей нації, оскільки атака на образ героя є атакою на саму систему національних цінностей. Проблема полягає в тому, що традиційні механізми історичної освіти та державної пам'яттєвої політики не завжди здатні ефективно протидіяти сучасним маніпулятивним технікам, що використовують емоційно-ціннісний вплив, цифрові медіа та гібридні пропагандистські моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових, публіцистичних та аналітичних джерел переконливо доводить, що серед авторів є зацікавленість темою захисту іміджу національних лідерів та історичних

героїв, адже вона переплетена з ціннісними механізмами формування національної ідентичності та гуманітарної безпеки держави, а також здобувачів освіти, насамперед студентів. У працях Є. Магди, Т. Храбан та О. Ялової розглядається феномен іміджу України в умовах гібридної війни, де підкреслюється, що інформаційні атаки спрямовані не лише на державні інститути, а насамперед на символічний простір нації, який включає постаті лідерів та героїв, як аксіологічні маркери історичної пам'яті.

Праці з лідерології, зокрема підручник Р. Сопівника, А. Рахманіної та О. Санченка, а також психологічні дослідження Е. Берна та Г. Лебона є теоретичним підґрунтям для розуміння феномену лідера як носія ціннісної функції. Вони пояснюють механізми формування авторитету в масовій свідомості і показують, що атака на образ героя є атакою на колективну ідентичність, бо саме лідер є тим фактором мобілізації у культурному середовищі.

Історико-публіцистичні матеріали (NV, «Українська правда», Радіо Свобода), у яких зафіксовано численні приклади дискредитації діячів культури та мистецтва теж становлять велику цінність, адже ми можемо помітити як шляхом навішування ярликів, фейкових інтерпретацій та заміщення історичних оцінок діють реальні механізми сучасної інформаційної війни.

З іншого боку, праці С. Семенюка, В. В'ятровича, а також авторів платформ «Історична правда» та інших публіцистичних ресурсів демонструють контрнаративну стратегію – відновлення цілісного образу національного героя як носія ціннісної традиції, що може розглядатися як форма аксіологічного спротиву пропаганді. Саме це дає нам зрозуміти, що захист лідерів та героїв – це не тільки фактологічне спростування, але й ціннісна легітимізація історичних постатей у масовій свідомості.

Саме захист іміджу історичних героїв слід розглядати як складову гуманітарної безпеки держави, де медіаграмотність, критичне історичне мислення та відповідальне ставлення до культурного спадку виступають ключовими інструментами протидії маніпулятивному впливу пропаганди.

Метою статті є обґрунтування аксіологічних основ захисту іміджу національних лідерів та історичних героїв в умовах маніпулятивного впливу ворожої пропаганди.

Виклад основного матеріалу. Поняття «імідж людини» – це свідомо сконструйований образ, який включає комплекс уявлень про людину, що формуються на основі об'єктивної інформації, медіа, наукової інтерпретації, ціннісного ставлення, власного досвіду і визначає репутацію людини у соціальному середовищі.

В умовах російсько-української війни та гібридних інформаційних спецоперацій проти нашої держави, набуває важливого значення імідж національних лідерів та історичних героїв України і саме вони стають однією із головних мішеней для агресора. Як зазначає О. Ялова [10], ворожа пропаганда намагається дискредитувати національних героїв, сфальшувати історію, навішувати ярлики на українське військове керівництво, волонтерів та міжнародних партнерів України, щоб посіяти недовіру та хаос. Важливою складовою цих маніпуляцій є використання пропагандистських медіа, які транслюють потрібні меседжі на міжнародну і національну аудиторію. Все це спрямовано на те, щоб підірвати підтримку України на міжнародній арені, посіяти розбрат серед союзників та знизити моральний дух населення [10].

Ареною інформаційно-іміджевих воєн та інструментарієм для вирішення соціальних, політичних, військових завдань стають також соціальні мережі, в яких інформаційні технології все частіше застосовуються з метою маніпулювання свідомістю, руйнування традиційних кодів культури, стандартів поведінки, стилів мислення та створення нової соціокультурної конструкції суспільства [9]. У ході застосування пропагандою технологій маніпуляції, які передбачають приховування істинної мети, суб'єкт впливу спеціально створює ілюзію про паралельну реальність в яку занурюється реципієнти впливу. У процесі реалізації маніпулятивних прийомів умисним і прихованим способом спонукають об'єкт впливу до дій за наперед визначеною сценарною лінією, що випливає із аморальних намірів та очікувань ініціатора [5].

Ставлячи своєю метою знищення спільноти, як організованої форми співжиття, ворожа пропаганда націлює атаки маніпулятивних впливів на національних лідерів та історичних героїв намагаючись перетворити їх на антигероїв, підірвати віру членів у сакральну мету, носіями якої і є ці лідери чи історичні герої. Маніпулятивні атаки скеровується на дискредитацію обраного шляху, що персоніфікується певними політичними лідерами чи історичними героями і маркує той чи інший вектор розвитку (наприклад «рейганоміка», «тетчеризм», «перонізм», «петлюрівщина», «мазепинство», «бандерівщина», «хвильовізм», «шумськізм» тощо) і намагається подати його як безперспективний, згубний, викликати сумніви і вагання у послідовників і широких верств, а інколи і зречення національної ідентичності чи групової ментальної єдності. У цьому контексті варто відзначити думку автора терміну «геноцид», поляка єврейського походження Рафаеля Лемкіна, який звернув увагу на справжню мету вороже налаштованих до України акторів, окресливши її так: «Україна загине, наче було б убито усіх без винятку українців, бо вона втратить ту частину народу, що зберігала і

розвивала її культуру, вірування, її об'єднавчі ідеї, які прокладали їй шлях і давали їй душу, тобто зробили її нацією, а не просо населенням» [3].

Саме лідери і герої для тієї чи іншої спільноти, народу, нації слугують згуртовуючим началом і є носіями об'єднавчих ідей. Американський психолог і психіатр, розробник теорії «трансакційного аналізу» та автор книги «Лідер і група» Ерік Берн розглядає лідерство і героїв історії з позиції групових процесів, а групу (малу чи велику спільноту, державу) називає соціальною агрегацією, що має «зовнішній і внутрішній кордони». Внутрішній кордон це межа між «зоною лідерства» та «регіоном членства». У зоні лідерства знаходиться сам лідер та його апарат, які дбають про групову згуртованість. Найголовніше у кожній групі – це факт її існування. Група, яка перестала існувати стає історичними явищем, тому головна турбота кожної групи вижити і працювати до тих пір, поки не виконана задача. Є 2 види загроз для виживання групи: руйнівні сили ззовні (тиск) і дезорганізуючі сили із середини (збудження). Буття групи – це її структура, що будь-якою ціною має бути збережена. Ерік Берн виділяє 3 типи виживання групи: ідеологічне, фізичне і ефективне. Ідеологічне – це існування групи у свідомості членів чи їх потомків, навіть після того, коли група перестає жити (приклад – земля Ізраїль). Фізичне виживання – це реальне існування групи з наявною структурою і лідером. Ефективне виживання – це здатність групи організовано діяти, або боротися, що насамперед, також залежить від лідера чи героя. У певному смислі історія – це спроби різних груп підтримати своє існування у боротьбі із зовнішніми і внутрішніми загрозами. Сила, що протистоїть тиску і збудженню та випливає із потреби вірних членів зберегти впорядковане існування групи, називається «груповою згуртованістю». Групова згуртованість значною мірою залежить від лідера і його апарату. Послаблення згуртованості групи шляхом внутрішнього збудження, яке інспірують деструктивні сили через вплив на ментальне існування групи (у тому числі через маніпулятивні технології), призводить до послаблення групової згуртованості та внутрішнього бродіння, насамперед у зоні лідерства, між лідером та його апаратом, між лідером та регіоном членства. Вторгнення у «зону лідерства» і зміна лідера має своїм наслідком зміну структури групи і група фактично перестає існувати фізично у тій формі, у якій вона існувала до цього. Зрозуміло, що ворожі до групи сили зовнішнього вторгнення та їхні проксі всередині групи, що запускають процеси збудження і внутрішнього бродіння, зацікавлені у руйнуванні групи шляхом ерозії «зони лідерства» розмивання «внутрішнього кордону» та декласування, знищення, як на ментальному так і на фізичному рівні лідера з метою його заміни та організації нового апарату, що припиняє фактичне існування групи у

попередній формі та змінює вектор її існування. Це здійснюється якраз із використанням маніпулятивних прийомів, що націлені на дискредитацію морального образу, рішень, дій і вчинків національних лідерів, політичних і державних діячів, усіх, хто презентує «сили згуртованості групи». Особливу роль у ментальному виживанні групи відіграють історичні герої, які і стають головним об'єктом атаки для сил зовнішнього вторгнення та їх проксі в середині групи. Ерік Берн вважає що великі герої минулого є засновниками, або співзасновниками групи в історичному вимірі і визначаються як «первинні лідери» [1].

Після своєї смерті первинні лідери проходять так званий процес «евгемеризації» (віднесення до пантеону героїв, наділення божественними рисами). Часто портрети евгемерів замінюються їх цитатами. До лідерів-евгемерів, чи то історичних героїв, які формують пантеон української слави, можна віднести велику кількість персоналій серед яких варто виокремити постаті Аскольда, Олега, Ігоря, Ольги, Святослава, Володимира Великого, Ярослава Мудрого, Володимира Мономаха, Ярослава Осмомисла, Данила Романовича, Лева Даниловича, Дмитра Байду-Вишневецького, Петра-Конашевича Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Виговського, Петра Дорошенка, Павла Полуботка, Івана Мазепу, Костя Гордієнка, Кирила Розумовського, Маркіяна Шашкевича, Петра Калнишевського, Тараса Шевченка, Миколу Міхновського, Івана Франка, Михайла Грушевського, Євгена Петрушевича, Симона Петлюру, Дмитра Вітовського, Павла Скоропадського, Михайла Омеляновича-Павленка, Юрія Тютюнника, Олександра Шумського, Миколу Скрипника, представників «Розстріляного відродження», Марка Безручка, Євгена Коновальця, Степана Бандеру, Романа Шухевича, Ярослава Стецька, Августина Волошина, дисидентів «Шістдесятників», Петра Шелеста, В'ячеслава Чорновола, Левка Лук'яненка та багатьох інших. Евгемери слугують началом для об'єднання сил згуртованості групи, великої чи малої спільноти, колективу чи навіть країни, тому ворожа пропаганда, яка націлена на знищення будь-якої країни, як демократичної спільноти, незалежної держави, зацікавлена у дискредитації національних лідерів й історичних героїв.

Ворожа пропаганда завжди вдавалась до фальшування історії, маніпуляцій з історичними подіями і фактами, зокрема замовчування заслуг і подвигів справжніх українських героїв, або навіть стирання їх імен з анналів історії це знецінення, девальвація нашого минулого, що впливає на нашу самооцінку і нашу ментальну єдність. У навчальному посібнику «Історія як пропаганда», створеного у межах проекту «Інструментарій для критичного викладання історії» (2023–2024) виданого за фінансової

підтримки Федерального міністерства закордонних справ Німеччини [7] підкреслюється, що усіх героїв, ворожа до України пропаганда диференціює відповідно до відомого наративу радянської доби про «величезне значення» для України «дружби з російським народом». У системі координат цього наративу історики та ідеологи показували за допомогою «правильної» оповіді про минуле, хто із історичних героїв претендує на роль праведників, які робили усе, щоб утілити «споконвічне прагнення возз'єднатись зі своїм старшим братом – російським народом». А український народ завжди боровся за визволення з-під гніту іноземних держав, взоруючись на могутню Російську державу. Апогеєм цієї боротьби очікувано стала «народно-визвольна війна під проводом Богдана Хмельницького» [7]. Усі гетьмани, історичні лідери, які із своєю політикою не вписувались у такий концепт сконструюваний радянською пропагандою та й російською історіографією уцілому, апріорі засуджувались як «зрадники, юди, визискувачі, вороги і віровідступники, петлюрівці, мазепинці і буржуазні націоналісти-терористи, фашисти і нацисти» [7].

Ворожою пропагандою часто застосовувався прийом «підміни героїв», українцям пропонували то Алєксандра Нєвського, то Дмитра Донського, то Івана Грозного, то Петра І зі своїм «вікном у Європу», то «великого полководця, генералісимуса Олександра Суворова», що у ті роки визнавався як головний російський стратегічний талант, а також «слуга царю, батько солдатам» [9], який приєднав Бессарабію та північне Причорномор'я від гирла Дністра до Кубані до «великої російської імперії».

Також, українцям нав'язуватись імена катів українського народу, яких ворожа пропаганда та імперська псевдоісторія подавала як спільних для росіян і українців героїв (ми ж «адінарод»). Наприклад, Катерина ІІ (1729-1796) – російської імператриця, якій було встановлено скандальний пам'ятник в центрі м. Одеса. Відомо, що зусиллями цієї російської володарки було ліквідовано інститут Гетьманства (1764 р.) та жорстоко знищено південний форпост України, оплот національної свободи – Запорізьку Січ (1775 р.), скасовано полково-сотенну адміністрацію в Україні (1782 р.), легалізовано кріпацтво найжорсткішого типу. Ще одному псевдогерою, вождю світового пролетаріату Володимиру Ульянову (Леніну), до Революції Гідності, в Україні було встановлено понад 600 пам'ятників [6]. До такого «пантеону героїв» треба було включити і суто українських творців історії, тому згадували про Данила Романовича (Галицького), як переможця тевтонських рицарів, Петра Сагайдачного, Івана Богуна, Максима Кривоноса, Богдана Хмельницького, як визволителів з під «польсько-панської неволі» [7], у той же час, поруч з ними нав'язувалися імена Боженка і Щорса [4].

Якщо українці заявляли про свою самодостатність і прагнення свободи, їх неодмінно таврували як «зрадників», «відступників», «колаборантів», як то: «мазепинці», «петлюрівці», «бандерівці» чи пак «буржуазні націоналісти», «фашисти», «нацисти», «холопи англосаксів». Ці образи в російській імперській, радянській і сучасній міфотворчості набули навіть своєрідної архетипічності [7].

Український історик із м. Кропивницький Юрій Митрофаненко наводить цікавий документ «Отповедь пану гетьману Петлюрі» за підписом червоних командирів партизанських загонів серед підписантів якого Боженко і Щорс. Даний документ є класичним прикладом ворожої пропаганди з дискредитації національних героїв у якій використано цілу низку маніпулятивних прийомів таких як: «навішування ярликів»; «погана людина-поганий аргумент»; «слова-зв'язки»; «гіперболізація»; «ретушування корисного і рельєфна подача шкідливого»; «особиста вигода»; використання семантики; «заграванння з масами»; «за все хороше проти усього поганого»; «порівняння з гіршим», «обман». Нижче подаємо фрагмент так званої відозви: «Ми, Таращанці, Богунці і другі Українці козаки Червоно-Армійці одержали твою похабну відозву (мається на увазі відозва Симона Петлюри – примітка). Як колись в старину, запоріжці султану, так і ми тобі відповідаєм. Був у нас гетьман Скоропадській, сидів на списах німецьких – згинув проклятий (мають на увазі гетьмана Павла Скоропадського – примітка). Знову новий пан-гетьман з'явився – Петлюра. Продав Галіцийських бідних селян польскім панам. Змовився з ними, заключив договір з поміщиками. Продав рідну Украину чужинцям – французьким, грецьким, та румынськым щукам, зробив зв'язок з ними проти нас, працюючого бідного люду України. Продав рідну неньку, продав бідний голодний люд. Скажи, Іудо, за яки гроши ти продав Украину? Скажи, за чії и за які кошти здержуешь своїх наймитів, щоб собачою брехнею мутили бідне селянство, піднимали его проти влади трудової бідноти? Скажи, Іудо, скажи, зраднику, тільки пам'ятай, що панам на Україні більш не панувати» [4].

Використовується також маніпулятивний прийом конструювання негативного іміджу у сфері визначення моральних аспектів, що характеризують поведінку, рішення і вчинки національних лідерів чи історичних героїв.

Це часто здійснюється через «мовну агресію», як маніфестацію ворожого ставлення, що має різні форми прояву: наклеювання ярликів, обігравання імені об'єкта агресії, нагнітання негативних асоціацій, акцентування неприємних, або образливих для об'єкта деталей, пряма образа, прихований закид, непрямий осуд [8].

Ворожа пропаганда таврує гетьманів і кошових отаманів як «зрадників» (І.Виговський, П.Дорошенко, Д.Апостол, П.Полуботок, Іван Мазепа, Петро Калнишевський, Кирило Розумовський, Кость Гордієнко), лідерів національно-визвольних змагань України у ХХ ст. як «терористів-націоналістів, колаборантів і посібників фашизму» (М.Грушевський, Симон Петлюра, Павло Скоропадський, Євген Коновалець, Степан Бандера, Роман Шухевич), представників творчої інтелігенції як змовників терористів проти політичного керівництва УСРР («Розстріляне відродження») Микола Хвильовий, Микола Зеров, Валер'ян Підмогильний, Вероніка Черняхівська, Євген Плужник та інші [2].

Усі ці факти демонструють, що боротьба за збереження іміджу національних лідерів та героїв є не просто питанням історичної пам'яті, але й реальним показником гуманітарної безпеки держави. Важливо зберігати ціннісно орієнтований підхід до інтерпретації історії в умовах існування екзистенціальної загрози, що дає змогу зберігати почуття згуртованості та єдності на тлі гібридних протистоянь, особливо у здобувачів вищої освіти.

Висновки. Сучасність дає зрозуміти, що на національний герой та лідер буде не тільки історичною постаттю, але й перебуватиме в сфері координат ціннісної функції, формуватиме моральні орієнтири та колективну ідентичність студіюючої молоді.

Ворожа пропаганда натомість цілеспрямовано атакує образ героя, спотворює його, використовуючи різноманітні методи та технології: ярликування, спотворення, дегероїзація, підміна понять, що чітко та безупинно повинно руйнувати суспільну згуртованість. Така стратегія призводить до внутрішньої демобілізації суспільства, що становить реальну загрозу для суверенітету.

В цьому контексті захист іміджу національних героїв та лідерів має розглядатися не лише як науково-дослідницька робота, яка має на меті відстоювання історико-фактологічних параметрів, але й світоглядно-ціннісного опору, що вимагає розробки системної методики формування аксіологічної чутливості, критичного мислення та стійкості до маніпуляцій у здобувачів вищої освіти.

Аксіологічний аспект полягає не тільки в реконструкції історичних фактів, але й в смисловому утвердженні героїчного як норми моралі, що здатне до мобілізації суспільства в умовах непередбачених викликів через науково обґрунтовану організацію патріотичного виховання студентів.

Література:

1. Berne E. The structure and dynamics of organizations and groups. / E. Berne. — New York: Grove press, inc., 1963. — 276 с. Режим доступу: https://archive.org/details/structuredynamic0000eric/page/n3/mode/2up

2. В'ятрович В. Україна. Історія з грифом «Секретно». / В. В'ятрович. — Харків: КСД, 2020. — 512 с.

3. Криштопа О. Історія для дорослих. / О. Криштопа, І. Дерейко. — Харків, КСД, 2023. — 304 с.

4. Митрофаненко Ю. Боженко, Щорс та інші. Трагедія "червоних отаманів" Українська Революція 1917-1921. [Електронний ресурс] / Ю. Митрофаненко // Історична правда. — 2018. — Режим доступу: https://www.istpravda.com.ua/articles/5aabba7b5ec03/

5. Сопівник Р. В. Лідерологія: підручник. / Р. В. Сопівник, А. С. Рахманіна, О. В. Санченко. — Київ: «Компринт», 2023. — 700 с.

6. Сопівник Р.В. Організація виховної роботи у закладах вищої освіти (навчальний посібник для студентів ОП «Професійна освіта (Технологія виробництва і переробки продуктів сільського господарства)» та ОП «Педагогіка вищої школи») / Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник. — Київ: ЦП «Компринт», 2017. — 632 с.

7. Ферт А. Історія як пропаганда: навч. видання [Електронний ресурс] / А. Ферт, А. Лягуша, Н. Шліхта, О. Коляструк, М. Кафтан. — Київ, DVV International Ukraine, 2024. — 273 с. Режим доступу: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraina_pics/Vika/Istoriia_iak_propahanda_posibnyk.pdf

8. Храбан Т. Імідж України як об'єкт інформаційної війни. [Електронний ресурс] / Т. Храбан // Мовознавство і літературознавство. Актуальні питання гуманітарних наук. — 2019. — Вип. 23, Т. 3. — С. 42-51. Режим доступу: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/23_2019/part_3/11.pdf

9. Шама О. Генерал Вперед. Як радянська і російська пропаганда створювали міфологію навколо полководця Суворова. [Електронний ресурс] / О. Шама // New voice Україна. — 2019. — Режим доступу: https://nv.ua/ukr/ukraine/events/general-vpered-yak-radyanska-i-rosiyska-propaganda-st

10. Ялова О. Імідж України у світі. сучасний стан, перспективи та виклики. Управління консульського забезпечення Департаменту консульської служби МЗС України. [Електронний ресурс]/О.Ялова.—2019.—Режим доступу: https://ud.gdip.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/69.pdf

References

1. Berne, E. (1963). The Structure and Dynamics of Organizations and Groups. New York: Grove Press, Inc. 276 p. Retrieved from: https://archive.org/details/structuredynamic0000eric/page/n3/mode/2up [in English]

2. Viatrovych, V. (2020). Ukraina. Istoriia z hryfom "Sekretno" [*Ukraine. A History Marked "Secret."*]. Kharkiv: KSD [in Ukrainian].

3. Kryshtopa, O., & Dereiko, I. (2023). Istoriia dlia doroslykh [*History for Adults*]. Kharkiv: KSD [in Ukrainian].

4. Mytrofanenko, Yu. (2018). Bozhenko, Shchors ta inshi. Tragediia "chervonykh otamaniv". Ukrainska Revoliutsiia 1917–1921 [*Bozhenko, Shchors and Others: The Tragedy of the "Red Atamans." The Ukrainian Revolution of 1917–1921. Historical Truth*]. Istorychna pravda. Retrieved from: https://www.istpravda.com.ua/articles/5aabba7b5ec03/ [in Ukrainian].

5. Sopivnyk, R. V., Rakhmanina, A. S., & Sanchenko, O. V. (2023). Liderolohiia: pidruchnyk [*Leaderology: Textbook*]. Kyiv: Komprynt. 700 p. [in Ukrainian].

6. Sopivnyk, R. V., & Sopivnyk, I. V. (2017). Orhanizatsiia vykhovnoi roboty u zakladakh vyshchoi osvity: navchalnyi posibnyk [*Organization of Educational Work in Higher Education Institutions: Textbook for Students of the Educational Programs "Professional*

Education (Technology of Production and Processing of Agricultural Products)" and "Pedagogy of Higher School."]. Kyiv: Komprynt. 632 p. [in Ukrainian].

7. Fert, A., Liahusha, A., Shlikhta, N., Kolyastruk, O., & Kaftan, M. (2024). Istoriia yak propahanda: navchalne vydannia [*History as Propaganda: Teaching Edition*]. Kyiv: DVV International Ukraine. 273 p. Retrieved from: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraina_pics/Vika/Istoriia_iak_propahanda_posibnyk.pdf [in Ukr].

8. Khraban, T. (2019). Imidzh Ukrainy yak obiekt informatsiinoi viiny. Movoznavstvo i literaturoznavstvo [*The Image of Ukraine as an Object of Information Warfare. Linguistics and Literary Studies. Current Issues of the Humanities*]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 23(3), 42–51. Retrieved from: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/23_2019/part_3/11.pdf [in Ukrainian].

9. Shama, O. (2019). Heneral Vpered. Yak radianska i rosiiska propahanda stvoriuvaly mifolohiiu navkolo polkovodtsia Suvorova [*General Forward: How Soviet and Russian Propaganda Created the Mythology Around Commander Suvorov*]. New Voice Ukraina. Retrieved from: https://nv.ua/ukr/ukraine/events/general-vpered-yak-radyanska-i-rosiyska-propaganda-st [in Ukrainian].

10. Yalova, O. (2019). Imidzh Ukrainy u sviti: suchasnyi stan, perspektyvy ta vyklyky [*The Image of Ukraine in the World: Current State, Prospects, and Challenges*]. Department of Consular Service, Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. Retrieved from: https://ud.gdip.com.ua/wp-content/uploads/2020/02/69.pdf [in Ukrainian].

УДК 374.091.279.7(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1929-1943

Могілевська Вікторія Моїсеївна доцент, кандидат соціологичних наук, Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-2623-6313

Барліт Оксана Олександрівна доцент, кандидат педагогічних наук., завідувач кафедри теорії та методики виховання, Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-8014-6442

Сібіль Олена Іванівна доцент кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики виховання, Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0007-6304-5053

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Анотація. Стаття присвячена темі оцінювання результатів навчання в позашкільній педагогіці. Автори статті пропонують власний погляд на проблему оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді, отриманих в закладах позашкільної освіти. Сутність проблеми в тому, що в умовах інтеграції позашкільної освіти в європейський освітній простір проблема оцінювання навчальних досягнень здобувачів позашкільної освіти потребує нових підходів. І хоча позашкільна педагогіка, як галузь педагогічної науки, реагує на зміни, проте саме проблема оцінювання потребує нових наукових розвідок.

Автори статті зауважують, що досвід провідних країн світу стосовно практики та механізмів визнання результатів неформальної освіти стосується оцінювання дорослих, а не дітей. Стосовно визнання результатів навчання, здобутих в неформальній освіті дітей, діюча в Україні нормативна база пропонує свій алгоритм, але він зводиться лише до фіксації результатів навчання з боку педагогів. Автори статті підкреслюють, що нинішній алгоритм оцінювання дає уявлення про загальну картину рівня навчальних досягнень по закладу позашкільної освіти. Але в ньому не передбачено

критерії і показники, за якими безпосередньо здобувачі могли б відстежувати та регулювати власний поступ.

В своєму теоретизуванні автори статті привертають увагу до позитивних моментів досвіду оцінювання, що має місце в неформальній освіті дітей в країнах Європи і США. Його сутність в тому, що оцінювання є частиною навчання. Воно мотивує здобувача, підтримує його успіхи в освітньому процесі, дозволяє впливати на індивідуальну траєкторію навчання і в такий спосіб впливає на формування компетентностей, які допомагають в навчанні протягом життя. Такий підхід співпадає з формувальним оцінюванням, характерним для Нової української школи. На думку авторів, формувальне оцінювання, як елемент позашкільної педагогіки, нині перебуває в статусі педагогічної інновації і потребує певного науково-методичного супроводу. Автори статті обґрунтовують оцінювання в позашкільній педагогіці як ефективний інструмент забезпе-чення якості позашкільної освіти та пропонують власне бачення практичного вирішення цієї проблеми.

Ключові слова: позашкільна педагогіка, заклад позашкільної освіти, оцінювання навчальних досягнень, результати навчання, якість освіти.

Mohilevska Viktoriia Moiseivna PhD (sociological sciences), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Education, Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Education, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0003-2623-6313

Barlit Oksana Oleksandrivna PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Education, Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Education, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-8014-6442

Sibil Olena Ivanivna PhD (pedagogical sciences), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Education, Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Education, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0009-0007-6304-5053

ASSESSING LEARNING OUTCOMES IN EXTRACURRICULAR EDUCATION

Abstract. This article addresses the assessment of learning outcomes in extracurricular pedagogy. The authors present their own perspective on the issue of evaluating students' educational achievements obtained in extracurricular

education institutions. The essence of the problem lies in the fact that, under the conditions of integrating extracurricular education into the European educational space, the issue of assessing learners' achievements requires new approaches. Although extracurricular pedagogy, as a part of pedagogical science, adapts to the changes, the problem of assessment specifically calls for further scholarly exploration.

The authors note that the experience of leading countries regarding practices and mechanisms for recognizing non-formal education outcomes mainly concerns adults, not children. Regarding the recognition of learning outcomes acquired in children's non-formal education, the current regulatory framework in Ukraine offers its own algorithm, but it is limited to recording learning results by educators. The authors emphasize that the existing assessment algorithm provides an overview of the general level of educational achievements within an extracurricular institution. However, it does not include criteria and indicators that would allow learners themselves to monitor and regulate their own progress.

In their theoretical reasoning, the authors draw attention to positive aspects of assessment practices in children's non-formal education in European countries and the USA. Its essence lies in the fact that assessment is part of the learning process. It motivates the learner, supports their success in the educational process, allows for influencing the individual learning trajectory, and thus contributes to the formation of competencies that facilitate lifelong learning. This approach aligns with formative assessment, which is characteristic of the New Ukrainian School. According to the authors, formative assessment, as an element of extracurricular pedagogy, currently holds the status of a pedagogical innovation and requires certain scientific and methodological support. The authors justify assessment in extracurricular pedagogy as an effective tool for ensuring the quality of extracurricular education and propose their own vision for a practical solution to this problem.

Keywords: extracurricular pedagogy, institution of extracurricular education, assessment of learning achievements, learning outcomes, quality of education

Постановка проблеми. Сущенко Т., чиї дослідження теоретико-методологічної бази позашкільної освіти відносяться до періоду кінця XX - початку XXI століття, сьогодні називає позашкільну педагогіку новою галуззю педагогічних знань [1, с. 18]. До неологізмів відносить позашкільну педагогіку й Соколенко Т. і зазначає, що останнім часом вона набула повсюдного вживання [2, с. 25]. Сьогоднішнє звернення до категорії «позашкільна педагогіка» є закономірним наслідком плідного розвитку загальної педагогічної теорії і більш ґрунтовного вивчення позашкільного

середовища як феномена духовного оздоровлення всього суспільства [2, с. 25]. Як галузь педагогічної науки, позашкільна педагогіка активно реагує на впливи, спричинені змінами в різних сферах життя. З точки зору соціології введення інноваційних форм і підсистем загальної системи освіти, однією з яких є позашкільна освіта, детерміновано стратифікацією суспільства та зміною ціннісних засад його діяльності [3, с. 34]. Потреба у підвищенні якості позашкільної освіти та надання практико-орієнтованого спрямування діяльності закладів позашкільної освіти (далі – ЗПО) спричинили пошук нових сучасних засобів організації їх творчого освітнього середовища [4, с. 8]. Набуття молоддю знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, їх трансформація у досвід пізнання навколишнього світу стає можливим за умови обґрунтування і розробки сучасних методологічних основ освіти і виховання учнів. Розв'язання цієї проблеми особливо актуалізується в контексті визначення теоретичних засад розвитку освіти і виховання учнів у вільний від навчання в школі та інших закладах освіти час, зокрема в ЗПО. Сучасний етап розвитку позашкільної освіти вирізняється динамізмом інноваційних перетворень, які базуються на сучасних психолого-педагогічних теоріях, концепціях і підходах освіти та виховання підростаючого покоління, з урахуванням положень, закладених в концепції «Нова українська школа» [4, с. 12]. На черзі - проблема оцінювання результатів навчальних досягнень вихованців ЗПО. Вона набула актуальності у зв'язку з процесами євроінтеграції, в які активно включилася вітчизняна система освіти. Позашкільна освіта відноситься до неформального сектору освіти. Провідні країни світу напрацювали певний досвід стосовно практики та механізмів визнання результатів неформальної освіти. Вони зафіксовані в термінах «валідація» та «верифікація». Але зазначений досвід стосується оцінювання дорослих, а не дітей. Стосовно визнання результатів навчання, здобутих в неформальній освіті дітей, за останній час на державному рівні зроблено певні кроки в цьому напрямі. Але запропонований алгоритм оцінювання лише фіксує результати навчальних досягнень здобувачів, що є функцією педагога. Він спрямований на отримання загальної картини по закладу.

Критерії і показники, за якими здобувачі могли б відстежувати та регулювати власний поступ, відсутні. Наразі механізми оцінювання навчальних досягнень вихованців ЗПО потребують доопрацювання.

Слід зазначити, що у педагогічній теорії і практиці проблема оцінки й оцінної діяльності залишається актуальною й понині. Оцінювання безпосередньо пов'язано з поняттями «якість освіти» та «якість освітньої діяльності», визначення яких надає Закон України «Про освіту» (пункти 29, 30 частини 1 статті 1) [5] .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Коло науковців, які досліджували проблематику позашкільної освіти, достатньо широке: Биковська О., Вербицький В., Вороніна Г., Єрьоменко Е., Литовченко О., Мачуський В., Мелентьєв О., Науменко Р., Пустовіт Г., Сущенко Т., Тихенко Л., Сорока Т., Струганець Б., Яременко Л. тощо.

За останній час з'явилося багато й нових імен, чиї дослідження демонструють нові напрями наукових розвідок, що стали наслідком змін і перетворень в галузі. Серед них: Биковський Т., Ворона Л., Ковбасенко Л., КорнієнкоА., КостенкоЛ., МаринічЛ., Овчарук О., Окольнича Т.,Павлик Н., Просіна О., Рацул А., Рацул О., Савченко Н., Савченко О. тощо.

Вітчизняні науковці досліджували й особливості неформальної освіти дітей і учнівської молоді в зарубіжних країнах: Биковська О. (Польща, Словаччина, Білорусь, Росія), Савченко Н., (Польща), Стрижалковська В. (Чехія), Петрова І. (теоретичні основи дозвілля в зарубіжних країнах). Але тих, чиї наукові інтереси безпосередньо торкалися б проблеми оцінювання навчальних досягнень здобувачів позашкільної освіти, у вище зазначених переліках немає.

Аналіз теоретичних узагальнень та актуального стану діяльності ЗПО виявив суперечність між потребою ЗПО у методичному супроводі процесу оцінювання результатів навчання вихованців гуртків, секцій і творчих об'єднань і відсутністю належного науково-методичного забезпечення.

Вважається, що для позашкільної, як і загальної середньої освіти, основними видами оцінювання результатів навчання вихованців є формувальне, поточне та підсумкове оцінювання. Наразі не існує прямого нормативного документа щодо специфічних видів оцінювання у позашкільній освіті. Ефективність реалізації нововведення залежать від інноваційного потенціалу ЗПО. Під інноваційним потенціалом позашкільної освіти розуміємо здатність створювати, сприймати та реалізовувати педагогічні нововведення [4, с. 15]. Види оцінювання в ЗПО визначаються освітньою програмою закладу, що розробляється на основі загальних вимог та стандартів, а також положенням про оцінювання. Це є - внутрішні документи закладу.

Оцінювання результатів навчання в позашкільній освіті є доволі складною науковою проблемою через її неформальний характер, що вимагає розробки гнучких та індивідуалізованих критеріїв і методів. На разі оцінна діяльність навчальних досягнень вихованців відбувається відповідно до критеріїв та показників, запропонованих Державною службою якості освіти (2025) [6]. Запропонований алгоритм оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти лише фіксує здобутки вихованців ЗПО. Механізм, який дозволяв би вихованцеві самостійно відслідковувати

результати навчання, впливати на власний рівень результативності та при нагоді представляти його в формальному секторі освіти, ним не передбачено. Йдеться про формувальне оцінювання та можливості щодо приведення результатів навчання до вимог, які діють у формальному секторі освіти. Наразі в полі наукових розвідок можуть перебувати підходи, що підтверджують вплив оцінювання результатів навчання вихованців ЗПО на якість освітніх послуг, які надаються засобами дозвіллєвого середовища.

Мета статті: обґрунтувати оцінювання в позашкільній педагогіці як ефективний інструмент забезпечення якості позашкільної освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору філософії людина завжди була суб'єктом оцінювання, в основу якого покладено цінності. Вони становлять підґрунтя для формування суджень (поглядів) про хороше чи погане. Виражаючи погляди, людина дає важливі оцінки будь-яким явищам, процесам, подіям і фактам дійсності, визначаючи таким чином свою позицію щодо них. Отже оцінки впливають на людське буття та громадський розвиток [7, с. 387]. Тобто оцінювання в навчанні виконує важливу роль. В свою чергу, оцінювання результатів навчання, що здобуваються в дозвіллєвому середовищі — клубах, гуртках, студіях, таборах, ЗПО, відіграє не менш значиму роль, ніж оцінювання в школі. Воно виступає інструментом розвитку, мотивації та коригування освітнього процесу, а його значення виходить далеко за межі просто фіксації балів. Оцінювання навчальних досягнень здобувачів є одним із необхідних компонентів позашкільного освітнього процесу. Його можна, навіть, визначити, як унікальне, оскільки дає змогу одержувати якісну характеристику засвоєння навчального матеріалу. Разом з тим педагог має змогу оцінити позитивні та негативні аспекти своєї роботи. При цьому і вихованець не залишається осторонь, виробляючи своє ставлення до власних оцінювальних результатів навчання. Саме ця характеристика заслуговує на особливу увагу, так як механізми оцінювання навчальних досягнень вихованців зорієнтовані на формування їх рефлексивної позиції і мотивації на досягнення успіху в особистісному зростанні. Добре організоване оцінювання стимулює здобувачів до саморозвитку, підвищує відповідальність і сприяє формуванню внутрішньої мотивації, дозволяє вихованцям і педагогам бачити динаміку навчальних досягнень, виявляти сильні та слабкі сторони, коригувати освітню траєкторію. Треба зауважити, що всі ці характеристики притаманні формувальному оцінюванню Нової української школи, в центрі якого не лише перевірка знань, а формування компетентностей. До того ж в освітній діяльності, що відбувається в дозвіллєвому середовищі, можна використовувати й альтернативні форми оцінювання (портфоліо, самооцінювання), що, в свою чергу, буде також

сприяти розкриттю особистості, розвитку критичного мислення та самостійності.

Оцінювання в неформальній освіті дітей у країнах Європи та Америки суттєво відрізняється від формального шкільного оцінювання. Воно зорієнтоване на розвиток особистості, мотивацію, практичні навички та соціальну взаємодію. В загальному вигляді воно передбачає:

- **відсутність балів і рейтингів**: замість оцінок використовуються вербальні формулювання, портфоліо, самооцінка, рефлексія;
- **оцінювання процесу, а не лише результату**: важливо, як дитина працює, взаємодіє, розвивається, а не тільки що вона створила;
- **ставку на індивідуальність:** оцінювання враховує інтереси, темп розвитку, емоційний стан дитини;
- **виконує мотиваційну функцію**: має надихати, підтримувати, а не карати чи порівнювати.

Наприклад, у таких позашкільних закладах, як «громадські школи мистецтв», що у Фінляндії, оцінювання базується на самооцінці, портфоліо та обговоренні з педагогом. Важливий акцент — на емоційному комфорті та творчості. У молодіжних центрах і клубах Німеччини оцінювання відбувається в неформальний спосіб — через спільні рефлексії, щоденники вражень, групові обговорення. Часто використовуються «картки емоцій» або «дерево досягнень». **Французький досвід освітньої діяльності,** демонструє оцінювання, як частину соціального діалогу. Діти беруть участь у визначенні критеріїв успіху. Свої підходи до оцінювання результатів навчання дітей в дозвіллєвій сфері напрацьовано і в США. В рамках **позашкільних програм** оцінювання здійснюється через спостереження, інтерв'ю, самооцінку. Часто використовуються цифрові портфоліо. В **STEM-центрах і таборах** оцінювання спрямоване на розвиток навичок співпраці, критичного мислення, творчості. До того ж використовуються гнучкі шкали з описом рівнів досягнень. Вразі якщо позашкільна діяльність пов'язана з **громадянською освітою,** оцінювання включає соціальні проєкти, дебати, волонтерство. При цьому в центрі уваги - вплив дитини на громаду.

Грант П. Віггінс, американський освітній теоретик, автор концепції «оцінювання для навчання» називає оцінювання інструментом навчання, а не просто способом його завершення. Ця думка підкреслює, що оцінювання – це не фінальний етап навчання. Навпаки це – активна частина освітнього процесу, що допомагає учням розвиватися, а педагогам коригувати підходи. Гранту П. Віггінсу належить теза про те, що оцінювання має служити навчанню [8]. Щоб сутність оцінювання залишалася саме такою, потрібно

взяти до уваги деякі психологічні аспекти, що мають безпосередній вплив на результати навчання. Йдеться про

негативні емоційні реакції на оцінку, які можуть знизити мотивацію, тоді як позитивні емоції та зосередження на сильних сторонах особистості стимулюють навчальні досягнення. В контексті статті, це можуть бути, наприклад, підходи до формування критеріїв оцінювання:

- оцінювати не лише результат роботи, а й процес навчання, індивідуальний поступ кожного здобувача;
- позитивно оцінювати досягнення здобувачів, незалежно від того, значні вони чи скромні, якщо вони є результатом справжніх зусиль дитини. В цьому є мотивуюча роль оцінювання;
- оцінювати рівень аргументації та уміння здобувача висловлювати свою думку. Їх урахування допоможе забезпечити ефективне, мотивуюче та справедливе вимірювання знань та навичок, включаючи використання самооцінки та взаємної оцінки, а також надання чіткої зворотного зв'язку для покращення освітнього процесу.

Томас А. Анджело і К. Патрісії Кросс проводять думку, що для оцінювання потрібно глибоке розуміння того, що знають і розуміють учні в результаті навчання і як вони можуть ці знання застосувати. А задля цього потрібно збирати та аналізувати інформацію з різних джерел [9, с. 4]. Автори статті також поділяють думку, що формувальне оцінювання в позашкільному освітньому процесі є, в першу чергу, інструментом для покращення навчання, а не просто для вимірювання результатів. Вони наголошують, що оцінювання має бути частиною освітньої діяльності, сприяти рефлексії, діалогу та розвитку.

Британський дослідник Ділан Вільям вважає формувальне оцінювання найбільш ефективним, що підтверджено численними дослідженнями, які показують, що регулярний зворотний зв'язок, рефлексія та адаптація навчання на основі оцінювання — найпотужніші чинники успіху [10]. Йому належить теза, що оцінювання — це міст між викладанням і навчанням. Тільки через оцінювання можна дізнатися, що учні винесли з навчання. Ця цитата особливо актуальна для українського позашкілля, де важливо не просто навчати, а розуміти, як дитина розвивається в процесі творчої, соціальної чи емоційної діяльності.

Представлені точки зору допомагають переосмислити оцінювання як інструмент підтримки, розвитку та діалогу. В українському контексті вони можуть стати основою для створення мотиваційних формулювань, візуальних інструментів оцінювання та інклюзивних моделей зворотного зв'язку. Наразі позашкільному сектору освіти потрібно таке оцінювання, що буде не лише стимулом до навчання, а й отриманні результати можуть підлягати

процедурі верифікації, тобто бути представленими в Додатку до Свідоцтва про позашкільну освіту. Як було зазначено вище, позашкільній педагогіці притаманні елементи, що дозволяють визначати оцінювання як формувальне. Але відкритим залишається питання, що розуміти під «результатами навчання»? Ірландські дослідники Д. Кеннеді, А. Хіланд, Н. Райан наводять понад 10 визначень поняття «результат навчання». Проте усі вони мають дві спільні особливості: 1) сфокусованість на очікуваних досягненнях студента, 2) їх потрібно продемонструвати (знає, розуміє, здатен зробити) після завершення навчання [11]. Тобто результати навчання у вигляді знань та розумінь необхідно підтвердити шляхом демонстрації досвіду творчої діяльності.

В Законі України «Про освіту» результати навчання включають знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити та виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів. Національна рамка кваліфікацій визначає результати навчання як компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Наукове поняття «результати навчання» стосується як формальної, так і неформальної освіти, але має суттєві відмінності в контексті їхнього формулювання, структури, оцінювання та визнання. Їх сутність єдина - набуті компетентності, але практичні результати навчання у формальній та неформальній освіті відрізняються за ступенем стандартизації, визнання та спрямованості. Що вважати «відмінним результатом» для гуртка робототехніки, і чи можна порівняти його з «відмінним результатом» хореографічної студії? Зрозуміло, що універсального інструментарію не буде. Неможливо застосувати єдиний тест чи іспит для різних типів позашкільної діяльності (спортивної, мистецької, технічної).

В позашкільній освіті такі стандарти відсутні, тому критерії і показники для кожного напряму/профілю творчої діяльності будуть різнитися. Тому для кожного гуртка/секції/творчого об’єднання результати навчання передбачені в навчальних програмах, за якими вони здійснюють освітню діяльність.

Прогнозовані результати навчання визначаються по кожному року навчання, а також в узагальненому вигляді як кінцевий підсумок роботи за навчальною програмою. Для отримання Свідоцтва про позашкільну освіту потрібно підтвердити результати навчання, склавши відповідний іспит. Форма і зміст іспиту – внутрішня справа ЗПО.

Але все-таки можна виділити кілька ключових особливостей результатів навчання у позашкіллі, що відрізняють їх від результатів формальної системи освіти. Це, насамперед:

- орієнтація на творчість і самовизначення. Результати навчання мають бути безпосередньо спрямовані на виявлення, розвиток і підтримку індивідуальних здібностей та обдарувань вихованця, а також на його професійне та соціальне самовизначення;
- гнучкість і варіативність. Тобто результати навчання є динамічними і можуть адаптуватися відповідно до індивідуальних інтересів і потреб вихованців, їх віку та психофізичним особливостям, методики керівника гуртка та специфіки навчальної програми;
- оцінювання результатів навчання має ґрунтуватися на: спостереженні за процесом, аналізі практичних робіт/проєктів, самооцінюванні та взаємооцінюванні вихованців.

Найважливішою характеристикою результатів навчання є їх вимірюваність. Але як зауважує Рашкевич Ю., компетентності далеко не завжди можна чітко виміряти [11]. Як, наприклад, кількісно оцінити ступінь креативності у малюнку, музиці чи проєкті? Йдеться про творчі здібності чи оригінальність мислення. Як виміряти підвищення самооцінки, ініціативності, лідерських якостей чи соціальної адаптації? Йдеться про особистісний розвиток. Такі показники позашкільної діяльності є суб'єктивними і важко піддаються оцінці. В цьому місці на допомогу може прийти вище згаданий зарубіжний досвід.

Вимірюваність результатів навчання — це ключовий інструмент для забезпечення якості освіти, розвитку вихованця та вдосконалення освітнього процесу. Вимірювання дозволяє перевірити, чи досягнуто прогнозованих результатів, визначених у навчальних програмах. Вимірюваність дає змогу здобувачеві усвідомити власний прогрес. Результати вимірювання допомагають формувати навчальні цілі на наступний період, виявляти труднощі та адаптувати освітній маршрут. Наявність інструментарію для вимірювання навчає вихованця аналізувати власні досягнення, ставити нові цілі, розвивати навички самооцінювання та взаємооцінювання. Чи завжди потрібно застосовувати вимірювання? Відповідь: ні, не завжди. Лише тоді, коли потрібно оцінювати результат, а не процес.

Як це може виглядати в практиці роботи? Результати навчання розподіляються за рівнями з відповідною шкалою оцінок у балах. Як правило, найчастіше виділяють 3 (низький, середній, високий) або 4 (початковий, середній, достатній, високий) рівні. На думку авторів статті, кількість рівнів оцінювання та їх назви не повинні дублювати школу, бо це абсолютно протилежні освітні середовища. Одне – стандартизоване, інше,

навпаки, вільне від стандартів. Оптимальна кількість – 6-8 рівнів (наприклад, як в PISA). В даному випадку така кількість рівнів дає можливість більш послідовно відслідковувати динаміку просування результатів навчання до найвищих показників, за допомогою яких можна давати оцінку якості освітньої діяльності. Кожен рівень має свою назву. Рівні повинні мати нейтральні назви, щоб уникнути будь-яких порівнянь з боку здобувачів. Наприклад: стартовий рівень, орієнтаційний, робочий, аналітичний, стратегічний, майстерний. Або: початок шляху, пошук орієнтирів, стабільний рух, підйом до розуміння, мудре застосування, вершина майстерності тощо. Визначаючи обсяг і перелік результатів навчання на кожному з них, фокус уваги має фіксувати рівень розумових дій чи операцій мислення, вмінь, що, є загальними для всіх ключових компетентностей. Цей набір разом з компетентностями, що формуються в ЗПО, активно підсилить процес їх формування та допоможе набути додаткового досвіду творчої діяльності, що важливо в процесі формування особистості. Далі до цієї складової додаваються предметні компетентності. Як приклад, це могло би виглядати так: рівень стартовий - «За допомогою вихователя може здійснювати пошук…, демонструючи розуміння…; за допомогою вихователя виділяє головні ознаки…, визначає ті чи інші елементи…». Рівень орієнтаційний - «Намагається самостійно здійснювати пошук…, демонструючи розуміння…; вміє виділяти головні ознаки…, але ті чи інші елементи… визначає за допомогою вихователя». В даному прикладі ключовим маркером є вказівка «за допомогою вихователя». Здійснювати пошук, виділяти головне – це загальні вміння, демонструвати розуміння – мисленнєва операція. До переліку додаються елементи предметних компетентностей (декоративно-ужиткового чи театрального мистецтва, комп'ютерної графіки чи циркового мистецтва і таке інше). Тобто, оцінка складається з 2-х компонентів. Перший компонент - вказівка на рівень. В такий спосіб фіксується результат володіння тим чи іншим вмінням/навичкою, визначеною навчальною програмою. Другий компонент - оцінне судження, що складається з перерахування найбільш значущих характеристик, які відрізняють даний рівень від інших.

На етапі переходу системи освіти до більш якісного стану, коли роль неформальної освіти дедалі більше посилюється і відбувається розмивання меж між неформальною і формальною освітою, важливо щоб результати навчання, здобуті в неформальній освіті, визнавалися на рівні освіти формальної. Результати навчання фіксуються в Свідоцтві про позашкільну освіту. Наразі існує 2 варіанти документу: з додатком і без нього. В документі без додатку зазначено лише назву навчальної програми, її рівні та термін навчання. Такий формат документу не дає ніякого уявлення про

результати навчання. Бо вони фіксуються саме в додатку. Питання в тому, в який спосіб це зробити краще, щоб сторона, де вони будуть розглядатися, прийняла їх до уваги та надала можливість пройти верифікацію. Саме тому краще представити результати в балах, які можна привести у відповідність до вимог загально прийнятної 12-бальної системи. Для цього потрібна шкала оцінювання. Шкалу оцінювання рекомендовано використовувати лише на 3-му, вищому рівні опанування навчальною програмою. В якості прикладу шкала оцінювання може виглядати так: стартовий рівень – 3 бала, орієнтаційний рівень – 5 балів; робочий рівень – 6 балів, аналітичний рівень – 8 балів; стратегічний – 9 балів, майстерний – 11 балів; дослідницький– 12 балів, лідерський – 14 балів. В підсумку кожному рівню, що існує в загальній системі оцінювання, відповідає певний діапазон отриманих балів. Тоді в додаток до Свідоцтва про позашкільну освіту буде заноситися назва дисципліни (назва навчальної програми гуртка, секції чи будь-якого творчого об'єднання), процедура, якою завершувалося виконання навчальної програми (кваліфікаційний екзамен чи залік) і результат, який відповідає 12-бальній системі оцінювання. Як зазначалося вище, діючі нормативи надають право кожному ЗПО розробляти власну систему оцінювання навчальних досягнень вихованців, яка мала би передбачати ці моменти. Після пред'явлення відповідного документу в закладі формального сектору освіти здобувачеві пропонується пройти процедуру верифікації результату, зафіксованого в Свідоцтві. Процедура верифікації проходить у відповідності з положенням про верифікацію результатів навчання, здобутих в неформальній (інформальній) освіті. Дане Положення є внутрішнім документом закладу освіти. Такий підхід підсилює значимість позашкільної освіти в системі безперервної освіти протягом життя.

Висновок. Отже, в умовах трансформації освітньої галузі набуває особливого значення позашкільна педагогіка. Трансформація передбачає подолання низки проблем в позашкіллі. Одна з них - впровадження сучасних підходів в організацію освітньої діяльності, важливою частиною якої є оцінювання навчальних досягнень здобувачів. У позашкільній педагогіці оцінювання результатів навчання вихованців має свою специфіку, оскільки його функція - не контроль, а на розвиток особистості. Мета оцінювання — підтримати особистісне зростання, мотивацію та самореалізацію дітей і молоді, а не просто зафіксувати рівень знань чи навичок. Існуючі нормативи щодо оцінювання результатів навчання здобувачів дають можливість скласти уяву про загальну картину рівня навчальних досягнень у ЗПО, але цього не достатньо. Нова українська школа пропонує інноваційну систему оцінювання, яка ґрунтується на поєднанні чітких нормативних вимог та креативних підходів.

Запровадження формувального оцінювання - це не лише зворотний зв'язок між суб'єктами. Формувальне оцінювання мотивує дітей і навчає вибудовувати свою траєкторію навчання.

Задача ЗПО – зробити формувальне оцінювання частиною позашкільного освітнього процесу, що, безумовно, буде сприяти підвищенню його ефективності.

Література:

1. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка в добу пріоритету особистості [Електронний ресурс] / Т.І.Сущенко //Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2020, Т. 4, № 70. - С.18-23. - Режим доступу: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.3

2. Соколенко Т. М. Позашкільна педагогіка: теоретико-методологічний аспект: інформаційно-методичний посібник / укладач Т. М. Соколенко. - Kyiv: Вид-во Б. І. Маторіна, 2022. - 62 с.

3. Павлик Н. П. Неформальна освіта у системі освіти України [Електронний ресурс] / Н. П. Павлик// Освітологічний дискурс. - 2016. - № 2. - С. 27-37. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_5.

4. Пустовіт Г., Петренко О., Баліка Л. Практико-орієнтовна складова змісту позашкільної освіти [Електронний ресурс] / Г.Пустовіт, О.Петренко, Л.Баліка // Педагогічна наука і освіта XXI століття. - 2024. - №3. - С. 6-14. Режим доступу: http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/15289.

5. Закон України "Про освіту" № 2145-VIII [Електронний ресурс]. - https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/2145-19

6. Наказ Державної служби якості освіти України № 01-10/396 від 08.07.2025 «Про методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти та проведення самооцінювання освітніх і управлінських процесів у закладах позашкільної освіти» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://sqe.gov.ua/wp-content/ uploads/2025/07/metodychni-rekomendacziyi-zpo.pdf

7. Ярмол Л. В. Співвідношення понять світогляду та поглядів людини: теоретико-правові аспекти [Електронний ресурс] / Л. В. Ярмол // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2016. – № 837.– С. 383 – 389. – (Серія «Юридичні науки»). Режим доступу: https://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/jun/5041/vnulpurn201683763.pdf

8. Wiggins Grant (1998). Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance [Електронний ресурс] *San Francisco: Jossey-Bass*, 1998. - 361 p. - Режим доступу: https://eric.ed.gov/?id=ED418997 &utm_source

9. Антонова О, Савченко С. Скіпор І. Моніторинг досягнень вихованців закладів позашкільної освіти – важливий компонент внутрішньої системи забезпечення якості освіти [Електронний ресурс] / О. Антонова, С.Савченко. І.Скіпор //Столична освіта: якість в умовах воєнного стану. З досвіду роботи освітян міста Києва - Київ: 2023. - С.225-238. Режим доступу: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45982/1/ Monitorung_S_SAVCHENKO_PIV_IPO_KUBG.pdf

10. Dylan Wiliam (2017) Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning) (New Art and Science of Teaching). - London: Solution Tree Press, 2017. - 240 p.

11. Рашкевич Ю. М. Результати навчання: визначення, формулювання, роль [Електронний ресурс] / Ю.М.Рашкевич. - Режим доступу: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Rezultaty_navchannya_Y.Rashkevych_07.11.2018_Erasmus11.2018.pdf

References:

1. Sushchenko T. I. (2020) Pozashkilna pedahohika v dobu priorytetu osobystosti [Extracurricular pedagogy in the era of the priority of the individual]. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools.* - 70 (1), 18-23. Retrieved from https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.3 [in Ukrainian].

2. Sokolenko T. M. (2022) Pozashkilna pedahohika: teoretyko-metodolohichnyi aspekt: informatsiino-metodychnyi posibnyk [Extracurricular pedagogy: theoretical and methodological aspect: information and methodological manual] - Kyiv: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].

3. Pavlyk N. P. (2016) Neformalna osvita u systemi osvity Ukrainy [Non-formal education in the education system of Ukraine]. *Educational discourse, 2, 27-37.* Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_5 [in Ukrainian].

4. Pustovit H., Petrenko O., Balika L. (2024) Praktyko-oriientovna skladova zmistu pozashkilnoi osvity. Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia [Practical-oriented component of the content of extracurricular education]. *Pedagogical science and education of the 21st century,* 3, 6-14. Retrieved from http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/15289 [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy № 2145-VIII «Pro osvitu» (2025) [Law of Ukraine "On Education" No. 2145-VIII]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/2145-19 [in Ukrainian].

6. Nakaz Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity Ukrainy № 01-10/396vid 08.07.2025«Pro metodychni rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity ta provedennia samootsiniuvannia osvitnikh i upravlinskykh protsesiv u zakladakh pozashkilnoi osvity» (2025) [Order of the State Education Quality Service of Ukraine No. 01-10/396 dated 08.07.2025 "On methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of education and conducting self-assessment of educational and management processes in institutions of extracurricular education"]. Retrieved from https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/07/metodychni- rekomendacziyi-zpo.pdf [in Ukrainian].

7. Yarmol L. V. (2016) Spivvidnoshennia poniat svitohliadu ta pohliadiv liudyny: teoretyko-pravovi aspekty [The correlation between the concepts of worldview and human views: theoretical and legal aspects]. *Bulletin of the National University "Lviv Polytechnic",* 837, 383–389 Retrieved from https://science.lpnu.ua/sites/ default/files/journal-paper/2017/ jun/5041 /vnulpurn201683763.pdf [in Ukrainian].

8. Wiggins Grant (1998). Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance. *San Francisco: Jossey-Bass.* Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED418997&utm_source

9. Antonova O, Savchenko S. Skipor I. (2023). Monitorynh dosiahnen vykhovantsiv zakladiv pozashkilnoi osvity – vazhlyvyi komponent vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity [Monitoring the achievements of students in out-of-school education institutions is an important component of the internal education quality assurance system]. *Capital education: quality under martial law. From the experience of educators in Kyiv. Kyiv, 225-238.* Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45982/1/Monitorung_ S_SAVCHENKO_PIV_IPO_KUBG.pdf [in Ukrainian].

10. Dylan Wiliam (2017) Embedded Formative Assessment: (Strategies for Classroom Assessment That Drives Student Engagement and Learning) (New Art and Science of Teaching). - London: Solution Tree Press, 2017. - 240 p.

11. Rashkevych YU. M. Rezultaty navchannia: vyznachennia, formuliuvannia, rol [Learning outcomes: definition, formulation, role]. Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/03/Rezultaty_navchannya_Y.Rashkevych_07.11.2018_Erasmus11.2018.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 37.07.005.33

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1944-1952

Мотика Сергій Миколайович кандидат педагогічних наук, полковник ЗСУ, доцент кафедри природничо-математичної освіти і технологій, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, http://orcid.org/0000-0001-6423-7697

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В СИСТЕМНІЙ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Анотація. В умовах воєнного стану використання альтернативних методів навчання є місцем, бо мінімізує переривання навчання та може забезпечити уникнення негативного впливу та збереження життя. У цьому контексті закладам вищої військової освіти необхідно прийняти оперативні рішення щодо організації освітнього процесу та підключення традиційних та інноваційних моделей і технологій для організації взаємодії всіх учасників і як наслідок, перед викладачами це поставило низку питань, пов'язаних з організацією та проведенням повноцінної та ефективної діяльності освітнього процесу щодо підготовки офіцерів Збройних Сил України.

Завдяки проведеному науково-практичному аналізу в науковій статті наукових робіт обґрунтовано, що інтерактивні методи в системі активізації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах в умовах військового стану мають велике значення, тому що вони максимально наближують освітній процес вищого військового навчального закладу до реальної професійної діяльності, що особливо важливо для підготовки військових фахівців в умовах військового стану. В основі методика яка ґрунтується на інтерактивних методах навчання лежить теоретичний аналіз специфіки професійної діяльності та моделювання військової служби.

Активізація освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах передбачає застосування сучасних методів навчання, використання технологій та залучення фахівців-практиків для підготовки військових фахівців.

Ключовими напрямками є інтерактивні заняття, впровадження нових освітніх програм, симуляційні навчання, а також інтеграція теоретичної підготовки з практичним досвідом, що досягається через співпрацю з військовими частинами та залученням практиків.

Інтерактивні методи навчання при підготовці військовослужбовців – це забезпечення освітнього процесу інноваційними технологіями вищого військового навчального закладу, які максимально наближують освітній процес до реальної професійної діяльності при якому забезпечується постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що вже застарілі, залучення новітніх освітніх технологій в безпосередньо в освітній процес.

Ключові слова. Інтерактивні методи навчання, освітній процес, вищі військові навчальні заклади, військовий стан.

Motyka Sergiy Mykolayovych Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Natural and Mathematical Education and Technologies, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, https://orcid.org/0000-0001-6423-769

INTERACTIVE METHODS IN THE SYSTEMATIC ACTIVATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER MARTIAL LAW

Abstract. In conditions of martial law, the use of alternative teaching methods is appropriate, as it minimizes interruptions in training and can ensure the avoidance of negative impacts and the preservation of life. In this context, higher military education institutions need to make operational decisions regarding the organization of the educational process and the connection of traditional and innovative models and technologies to organize the interaction of all participants, and as a result, this has posed a number of questions to teachers related to the organization and conduct of full-fledged and effective educational process activities for the training of officers of the Armed Forces of Ukraine.

Thanks to the conducted scientific and practical analysis in the scientific article of scientific works, it is substantiated that interactive methods in the system of activating the educational process in higher military educational institutions in conditions of martial law are of great importance, because they bring the educational process of a higher military educational institution as close as possible to real professional activity, which is especially important for the training of military specialists in conditions of martial law. The methodology based on interactive teaching methods is based on a theoretical analysis of the specifics of professional activity and modeling of military service.

The activation of the educational process in higher military educational institutions involves the use of modern teaching methods, the use of technologies

and the involvement of practitioners to train military specialists. The key areas are interactive classes, the implementation of new educational programs, simulation training, as well as the integration of theoretical training with practical experience, which is achieved through cooperation with military units and the involvement of practitioners.

Interactive teaching methods in the training of military personnel are providing the educational process with innovative technologies of a higher military educational institution that bring the educational process as close as possible to real professional activity, while ensuring a constant desire to reassess values, preserve those of them that are of undeniable importance, and discard those that are already outdated, and involve the latest educational technologies directly in the educational process.

Keywords. Interactive teaching methods, educational process, higher military educational institutions, martial law.

Постановка проблеми. Процес активізації освітнього процесу вищого військового навчального закладу в умовах воєнного стану потребує застосування системного підходу та відповідних методів, що впливають на якість опанування навчальним матеріалом. Ефективність навчання у вищому військовому навчальному закладі залежить від вибору системного підходу до методики викладання. Активізувати освітню діяльності можливо за рахунок інтерактивних методів навчання в загальній системі освітнього процесу вищого військового навчального закладу, що забезпечить вирішення спільних завдань, взаємодію та взаєморозуміння при підготовці командного складу тактичного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя в Україні було проведено багато досліджень, у яких розкриваються специфіка підготовки військових спеціалістів та проблеми сучасної військової підготовки, дослідження методики підготовки в країнах НАТО, оптимізація освітнього процесу вищих військових навчальних закладів в умовах військового стану розкриваються у фундаментальних працях наступними науковцями: О.Діденко, А.Зельницький, А.Кучерявий, О.Маслій, М.Нещадим, В.Осьодло, В.Рижиков, В.Телелим, О.Торічний, Ю.Черних, В.Ягупов та багато інших.

Серед науковців які займались проблематикою підготовки офіцерських кадрів засобами інтерактивного навчання можна відмітити А. Зельницького, М. Нещадима, О. Колісника, А. Кучерявого, О. Маслія, О. Прохорова, В. Рижикова, В. Ягупова та інших. Однак, незважаючи на значні теоретичні доробки сучасної військової педагогіки, недостатньо дослідженим є питання, щодо методики використання інтерактивних

методів в системі активізації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах в умовах військового стану.

Мета статті – науково-обґрунтувати та практично довести доцільність застосування інтерактивних методів навчання в системі активізації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах в умовах військового стану.

Виклад основного матеріалу. Особливістю освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах є: чітка підпорядкованість військовослужбовців, в нашому випадку курсантів (офіцерів-слухачів), вимогам єдиного порядку діяльності військового підрозділу: дотримання військової дисципліни та правопорядку; високий ступінь самоуправління; чітка регламентація стосунків і функціональна залежність членів військового колективу, яку визначає система субординації; інтенсивність спілкування в межах військового підрозділу (групи); єдиноначальність у координованій діяльності військових навчальних підрозділів.

Військова освіта – це спеціалізована освіта, яка спрямована на набуття компетентностей у сфері професійної військової діяльності для здобуття відповідних ступенів освіти та/або рівнів військової освіти [3].

Освітній процес у вищому військовому навчальному закладі – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої, післядипломної та професійної військової освіти і науки, що провадиться у *вищому* військовому навчальному закладі через систему науково-методичних, педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, навичок і вмінь та набуття компетентностей особами, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості військовослужбовця. ПОЛОЖЕННЯ

Як зазначають науковці (Р. Я. Демків, І. М. Євхутич, Т. В. Курило та ін.), застосування інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі закладу вищої освіти дає змогу розвивати основи нестандартного мислення здобувачів вищої освіти, відхилитися від стереотипності у мисленні, розвиває уяву, навички комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну й інші сфери [1].

Інтерактивні методи навчання − це методи, в основі яких є спілкування. Воно має чітко встановлену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, розв’язання задачі, знаходження способів вирішення критичної ситуації, що особливо важливим є при підготовці офіцерського складу в умовах військового стану.

Головним є те, що спілкування в освітньому процесі військового навчального закладу не є тільки обміном думками або знаннями, на основі такого обміну активізується інтелектуальна діяльність, а виникає нове

знання, формується вміння насамперед використовувати теоретичні знання у конкретній ситуації, комбінувати знання з різних галузей, зважати на думку іншої людини, колективно працювати над вирішенням проблеми, переймати чужий досвід, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, за результати власної дії, керувати та підкорятися, вгамовувати свої амбіції задля загальної справи. [1. С.10]

Інтерактивні методи навчання — це спосіб взаємодії усіх учасників освітнього процесу, під час якого слухачі перестають грати пасивну роль слухача і активно долучаються до роботи. Інтерактивні технології навчання роблять освітній процес більш цікавим та ефективним у закладі вищої військової освіти [2].

Поняття інновації в освітньому процесі використовується у вищих навчальних закладах для визначення адекватних механізмів впливу, поєднаних в одну програму, яка охоплює всі напрями трансформації вищої школи. Як вважають науковці (Докучаєва,), що категоріальне наповнення інновації у сфері освіти можна, спроектувати на дуальний контекст, зокрема, розглядати його як процес, який полягає в масштабній або частковій зміні системи освіти і відповідної діяльності, та готовий продукт, тобто очікувані результати. У діяльнісному аспекті інноваційними слід вважати оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засобів інновації в навчанні пов’язані з активним процесом створення, поширення нових методів і засобів (нововведень) для вирішення дидактичних завдань підготовки фахівців у гармонічному поєднанні класичних традиційних методик та результатів творчого пошуку, застосування нестандартних, прогресивних технології, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу [4 5 6]

Враховуючи вище сказане можемо зробити власне визначення дефініції, що таке інноваційне навчання при підготовці військово-службовців – це постійне прагнення до переоцінки цінностей, збереження тих із них, які мають незаперечне значення, і відкидання тих, що вже застарілі, залучення новітніх освітніх технологій в безпосередньо в освітній процес ВВНЗ та ВНП(ЗВО). Враховуючи залучення інноваційних педагогічних технологій сліз зробити акцент на непростій ролі і значенні викладача. Адже він повинен передусім створити позитивну психологічну атмосферу, вибрати необхідний педагогічний стиль, що допоможе зняти психологічні бар’єри курсантів або офіцерів-слухачів, значна частина яких має бойовий досвід, офіцери які навчаються на заочній формі навчання всі проходять службу у бойових військових частинах, та «нейтралізувати» атмосферу субординації, отже, позитивно вплине на ефективність освітнього процесу використання інтерактивних методів навчання [2].

Під освітньою системою вищого військового навчального закладу ми розуміємо специфічний освітній процес із запровадженням інтерактивних методів навчання щодо формування індивідуальної професійної-психологічної готовності офіцерів тактичного командного рівня до виконання своїх професійних обов'язків як в штатних умовах проходження військової служби так і в бойовій обстановці.

Практика бойових оборонних і наступальних дій засвідчила, що основною проблемою військової освіти є потреба вдосконалення професійної підготовки офіцерських кадрів тактичного рівня, тобто фахівців, які вирішують в ході воєнних дій тактичні бойові завдання [5].

Практика ведення бойових дій висуває певні вимоги до концепції забезпечення якості військової освіти, та актуалізує проблему гарантування якісних результатів підготовки молодих офіцерів, здатних виконати бойові завдання без втрат особового складу, озброєння та військової техніки [7. С.34 – 35].

До інноваційних методів, які мають ефективність при використанні у вищих військових навчальних закладах ми відносимо: ситуаційний аналіз, ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуаційний аналіз, метод круглого столу. Надаємо характеристику кожного із вище зазначених інноваційних методів навчання [2 4 6].

Ситуаційний аналіз полягає в тому, що слухачі (учасники творчої групи), ознайомившись з описом проблеми, самостійно аналізують ситуацію, діагностують проблему й надають свої ідеї й рішення в дискусії з іншими слухачами (учасниками творчої групи).

Ситуація-Ілюстрація містить у собі приклад з практики діяльності (як позитивний, так і негативний) і спосіб рішення ситуації.

Ситуація-Оцінка являє собою опис ситуації й можливе вирішення в готовому виді: потрібно тільки оцінити, наскільки воно правомірно й ефективно.

Ситуація-Вправа полягає в тому, що конкретний епізод практичної діяльності підготовлений так, щоб його рішення вимагало яких-небудь стандартних дій.

Ситуаційний аналіз включає метод аналізу конкретних ситуацій, метод «кейс-стаді», метод «інциденту», розбір ділової кореспонденції («баскет-метод»). Метод круглого столу використовується, як правило, для проведення професійних зустрічей науковців з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом.

На ці заходи запрошуються певні компетентні особи – спеціалісти різних галузей знань. Вчені заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи. На круглому столі заслуховуються підготовлені науковцями

матеріали, після чого починається їх обговорення, аналіз, коментування та обмін думками.

Метод круглого столу використовується, як правило, для проведення професійних зустрічей науковців з метою обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. На такий захід запрошуються певні компетентні особи – спеціалісти різних галузей знань. Учасники заздалегідь готують доповіді, реферати та виступи, вони заслуховуються, після чого починається їх обговорення, аналіз, коментування, обмін думками [6].

Визначити методику проведення круглого столу у військовій установі (підрозділі) неможливо без урахування специфічних особливостей професійної діяльності такої організації та саме проведення наукових досліджень такого плану.

До такої методики належить, по-перше, персо-ніфікація інформації (учасники під час дискусії висловлюють особистісну точку зору, яка може виникнути спонтанно і бути не до кінця точно сформульованою. До такої інформації необхідно відноситися особливо обережно, вибираючи перлини коштовного і реалістичного, зіставляючи їх з думками інших учасників). По-друге, поліфонічність у «круглому столі» приймають цивільні особи із організацій які не відносяться до сфери наукових установ (підрозділів) МОУ та ЗСУ тому у процесі проведення круглого столу може панувати діловий шум, багатоголосе обговорення питань, що відповідає атмосфері емоційної зацікавленості та інте-лектуальної творчості.

Висновки. Інтерактивні методи навчання в активізації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах в умовах військового стану є одним з унікальних методів навчання, що допомагає курсантам (офіцерам-слухачам) подолати невизначеність, тому її використання є дуже важливим у процесі вивчення дисциплін. Рольова гра має багато можливостей і характеристик, оскільки вона є моделлю спілкування, припускає посилення особистісної причетності учасників до всього, що відбувається, сприяє розширенню асоціативної бази у процесі засвоєння навчального матеріалу, сприяє формуванню навчального співробітництва й партнерства.

Інтерактивні методи навчання – це спосіб розширення досвіду учасників освітнього процесу вищого військового навчального закладу шляхом запровадження і представлення їм неочікуваної ситуації, в якій пропонується прийняти роль будь-кого з учасників і потім опрацювати спосіб, який дозволяє довести цю ситуацію до гідного завершення. Інтерактивні методи навчання максимально наближують освітні процес до реальної професійної діяльності, що особливо важливо при підготовці офіцерського складу в умовах військового стану.

Література

1. Використання інтерактивних методів навчання під час проведення занять з цивільного права та процесу: навч.-метод. посібник / Р. Я. Демків, І. М. Євхутич, Т. В. Курило та ін. Львів: ЛьвДУВС, 2018. 188 с.

2. Інноваційні підходи організаційно-методичного забезпечення професійної діяльності наукового працівника в системі наукової роботи Міністерства оборони України: підручник /Рижиков В., Горячева К., Шевченко А., Лойшин А., Турченко Ю., Джус О. – К.: вид-во Компрінт, 2024. - 210 с.

3. Положення: Про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти: Наказ Міністерства оборони України 15 лютого 2024 року № 120.

4. Рижиков, В. С. (2012). Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія: Херсон, ТОВ «Айлант». – 280с.

5. Рижиков В.С. Контрактна військова служба в Україні: ретроспектива,генезис, сучасна система професійного відбору в Збройних силах України / Рижиков В.С., Кубявка М. Б. – К.: Національні інтереси України: науково-практичний журнал. 2025. № 3(8) 2025. . С. 380 - 388.

6. Рижиков В.С. Наукове обґрунтування та практична розробка проєкту проведення круглого столу, як однією з методик реалізації міжнародного наукового співробітництва в системі наукової роботи Міністерства оборони України / Рижиков В.С., Самойленко В.І.- К.: Успіхи і досягнення у науці (Серія «Освіта»): журнал. 2024. No 10(10) 2024. С. 729 – 737.

7. Станішовський А. С. Модернізація підготовки офіцерів Збройних Сил України у контексті переходу до стандартів провідних країн НАТО. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта. – Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, 2024.- 298 с.

References

1.*Vykorystannya interaktyvnykh metodiv navchannya pid chas provedennya zanyat z tsyvilnoho prava ta protsesu: navch.-metod. posibnyk* / R. Ya. Demkiv, I. M. Yevkhutych, T. V. Kurylo ta in (2018). Lviv: LvDUVS, 188 s. [in Ukrainian].

2. *Innovatsiyni pidkhody orhanizatsiyno-metodychnoho zabezpechennya profesiynoyi diyalnosti naukovoho pratsivnyka v systemi naukovoyi roboty Ministerstva oborony Ukrayiny: pidruchnyk* /Ryzhykov V., Horyacheva K., Shevchenko A., Loyshyn A., Turchenko Yu., Dzhus O. // (2024)– Kyiv: vyd-vo Komprint. - 210 s. [in Ukrainian].

3. *Polozhennya: Pro osoblyvosti orhanizatsiyi osvitnoho protsesu u vyshchykh viyskovykh navchalnykh zakladakh Ministerstva oborony Ukrayiny, viyskovykh navchalnykh pidrozdilakh zakladiv vyshchoyi osvity, zakladakh fakhovoyi peredvyshchoyi viyskovoyi osvity*: Nakaz Ministerstva oborony Ukrayiny 15 lyutoho 2024 roku № 120. [in Ukrainian].

4. Ryzhikov, V. S. (2012). *Teoriia i praktyka konstruiuvannia tsilovykh modelei (profesiogram) ta protsesu profesiinoi pidhotovky maibutnikh yurystiv: monohrafii*a. - Kherson: TOV «Ailant». [in Ukrainian]

5. Ryzhikov, V.S., & Kubiavka, M.B. (2025). *Kontraktna viiskova sluzhba v Ukraini: retrospektyva, henezys, suchasna systema pro-fesiinoho vidboru v Zbroinykh sylakh Ukrainy*.-

Kyiv: Natsionalni interesy Ukrainy - National Interests of Ukraine, *3*(48), 380-388 [in Ukrainian].

6. Ryzhykov V.S., Samoilenko V.I. (2024) *Naukove obgruntuvannia ta praktychna rozrobka proiektu provedennia kruhloho stolu, yak odniieiu z metodyk realizatsii mizhnarodnoho naukovoho spivrobitnytstva v systemi naukovoi roboty Ministerstva oborony Ukrainy*. - Kyiv Uspikhy i dosiahnennia u nautsi (Seriia «Osvita»): zhurnal. 2024. No 10(10). S. 729 – 737. [in Ukrainian].

7. Stanishovskyy A. S. (2024) *Modernizatsiya pidhotovky ofitseriv Zbroynykh Syl Ukrayiny u konteksti perekhodu do standartiv providnykh krayin NATO*. – Kvalifikatsiyna naukova pratsya na pravakh rukopysu. Dysertatsiya na zdobuttya vyshchoyi osvity stupenya doktora filosofiyi za spetsialnistyu 015 Profesiyna osvita. – Lvivskyy derzhavnyy universytet bezpeky zhyttyediyalnosti, Lviv, 2024.- 298 s. [in Ukrainian].

УДК 005.35:340.13

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1953-1961

Мукан Наталія Василівна доктор педагогічних наук, доктор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти**,** Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Гельжинська Тетяна Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти**,** Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-3280-5199

Рузяк Тетяна Іванівна доктор філософії, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-4697-8034

ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК АТРИБУТ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА

Анотація. Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню сутності та структури правової культури як невід'ємного атрибута професіоналізму сучасного менеджера в умовах гострої необхідності забезпечення легітимності управлінських рішень та мінімізації юридичних ризиків в контексті постійного ускладнення регуляторного поля його сфери діяльності. Її мета полягає в аналізі наукових інтерпретацій феномену правової культури та визначенні її сутності як важливого складника професійної компетентності майбутнього менеджера. У результаті дослідження констатовано можливість тлумачення правової культури в широкому та вузькому значенні: в першому випадку йдеться про позитивне суспільне надбання, що відображає сукупність найважливіших результатів правового розвитку суспільства, а в другому – про систему духовно-правових цінностей – знань, переконань, уявлень, які формують і виражають правову свідомість особистості. З'ясовано, що правова культура на індивідуальному рівні є аксіоматично необхідною складовою професійної компетентності будь-якого фахівця, в т. ч. й сучасного менеджера. Вона виходить далеко за межі суто формального знання нормативно-правових актів і відображає рівень його правової зрілості, яка є інтегральним показником здатності особистості до усвідомленої, ціннісно-

орієнтованої та правомірної поведінки в ході професійної діяльності. Правова культура в управлінському контексті виконує функцію внутрішнього регулятора, що детермінує моральну і юридичну відповідальність менеджера перед колективом, партнерами та суспільством.

Вона знаходить свій вияв у непохитній здатності діяти виключно в межах закону, що гарантує легітимність та етичність кожного управлінського рішення, сприяє мінімізації юридичних та фінансових ризиків для організації, забезпечуючи її стійкість і довгострокову конкурентоспроможність.

Ключові слова: правова культура, майбутній менеджер, професіоналізм, правова свідомість, управлінська діяльність.

Mukan Nataliia Vasylivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-4396-3408

Helzhynska Tetiana Yaroslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-3280-5199

Ruziak Tetiana Ivanivna Doctor of Philosophy (Ph.D.), Assisstant Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-4697-8034

LEGAL CULTURE AS AN ATTRIBUTE OF MODERN MANAGER'S PROFESSIONALISM

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation of the essence and structure of legal culture as an integral attribute of the professionalism of a modern manager in the context of the urgent need to ensure the legitimacy of managerial decisions and to minimize legal risks amid the increasing complexity of the regulatory environment in which managerial activity takes place. Its purpose is to analyze scholarly interpretations of the phenomenon of legal culture and to define its essence as an important component of the professional competence of a future manager.

As a result of the research, it was established that legal culture can be interpreted in both a broad and a narrow sense: in the first case, it refers to a positive social asset that reflects the totality of the most significant outcomes of the legal development of society; in the second, it denotes a system of spiritual

and legal values — knowledge, beliefs, and notions that form and express an individual's legal consciousness.

It has been determined that, at the individual level, legal culture is an axiomatically necessary component of the professional competence of any specialist, including that of a modern manager. It goes far beyond the mere formal knowledge of legal and regulatory acts, reflecting instead the level of one's legal maturity — an integral indicator of a person's ability to act consciously, value-orientedly, and lawfully in the course of professional activity.

In the managerial context, legal culture performs the function of an internal regulator that determines the moral and legal responsibility of a manager toward the team, partners, and society. It manifests itself in the unwavering ability to act exclusively within the boundaries of the law, thereby ensuring the legitimacy and ethical nature of every managerial decision, contributing to the minimization of legal and financial risks for the organization, and guaranteeing its stability and long-term competitiveness.

Keywords: legal culture, future manager, professionalism, legal consciousness, managerial activity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобалізації, трансформації суспільних відносин та посилення ролі права у регулюванні соціально-економічних процесів особливого значення набуває формування правової культури фахівця. Правова свідомість і відповідальна правова поведінка постають сьогодні не лише значущими особистісними характеристиками, а й важливими професійними якостями, вагомими показниками професіоналізму спеціаліста будь-якої сфери професійної діяльності, в т. ч. й менеджменту. В умовах зростаючої складності управлінських завдань та підвищених вимог до прийняття правомірних рішень правова культура займає чільне місце в структурі професійної компетентності сучасного менеджера.

Правова культура загалом є комплексним феноменом, що виходить за межі формальної обізнаності з положеннями нормативно-правових актів. Вона поєднує в собі знання, ціннісні орієнтації, навички правомірної поведінки, розуміння ролі права та закону в організації суспільного життя, здатність ефективного застосування правових норм у професійній практиці в конкретній галузі діяльності. В такому контексті набуває актуальності дослідження особливостей формування правової культури майбутніх менеджерів як важлива передумова підготовки конкурентноспроможних управлінських кадрів у XXI столітті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування та розвитку правової культури особистості традиційно перебуває в центрі

уваги вітчизняних та зарубіжних науковців, що свідчить про її високу теоретичну та практичну значущість. У своїх дослідженнях такі відомі вчені, як А. Бергсон, Ю. Битяк, П. Гленн, К. Поппер, Л. Розен, Г. Роттлейтер, С. Ковбасюк, С. Кравченко, С. Максимов, Н. Оніщенко, М. Панов, О. Скакун, В. Таційй, Р. Якобсон та інші докладно розглядають питання аксіосфери права, його культурологічного виміру, взаємозв'язку правової культури та правосвідомості, а також їх ролі у становленні громадянського суспільства та правової держави. Ці наукові студії заклали міцний філософсько-правовий та соціологічний фундамент для розуміння правової культури як комплексного, багатоаспектного феномену.

Наукові праці цієї тематики висвітлюють різні аспекти проблеми правової культури суспільства й особистості, серед них: умови розвитку правової свідомості (І. Романова), феноменологія правової культури (А. Овчинникова), роль правової культури у становленні правової держави (І. Осика), засоби формування правової культури (Т. Поліщук), теорія і методика правової освіти (А. Скуратівський, О. Фатхутдінова та ін.) тощо. Водночас в науково-педагогічній та юридичній літературі досі недостатньо розкрито питання правової культури як інтегративного атрибута професіоналізму та фахової компетентності сучасного менеджера.

Мета статті – аналіз наукових інтерпретацій феномену правової культури та обґрунтування її сутності як складника професійної компетентності майбутнього менеджера.

Виклад основного матеріалу. Проблематика визначення поняття «правова культура» належить до найбільш складних і дискусійних у сучасній правовій та соціогуманітарній науці. Її складність зумовлена поліаспектністю, адже категорія «правова культура» інтегрує два концептуальні виміри – культурологічний («культура») і юридичний («право»). Таке поєднання різних смислових полів зумовлює відсутність єдиного, загальновизнаного підходу до її трактування в суспільних науках. Так, за спостереженнями І. Когут, сучасний науковий дискурс характеризується неабияким методологічним плюралізмом при розгляді явища правової культурі.

Дослідниця систематизувала існуючі підходи до його тлумачення: перший підхід – суб'єктивний – передбачає трактування правової культури крізь призму правосвідомості її носіїв; другий підхід – аксіологічний - сфокусований на ціннісних аспектах феномену правової культури; третій підхід – діяльнісний – спрямований на розкриття суті правової культури в контексті специфіки її практичної реалізації; четвертий підхід – філософсько-соціальний – передбачає тлумачення правової культури як суспільного явища [6, с. 100-101].

В. Качур підкреслює, що проблема визначення поняття «правова культура» зберігає свою високу актуальність у сучасному науковому дискурсі [4, с. 17]. За його міркуваннями, вона є різновидом загальної культури, а отже, уособлює собою синтез права та культури. З огляду на це дослідник визначає правову культуру як специфічний спосіб організації та розвитку правової життєдіяльності учасників суспільного життя. З його переконаннями, вона виконує функцію внутрішнього регулятора та орієнтира, оскільки визначає правову орієнтацію та правову позицію суб'єкта. Правова культура, за твердженнями В. Качура, виявляється передусім у правових цінностях особистості. В цьому контексті він трактує правову культуру як динамічну, інтегративну якість, яка пов'язує морально-ціннісний світ людини з її практичною правовою поведінкою в суспільстві.

К. Горобець розглядає явище правової культури в її діяльнісному вимірі правової культури, стверджуючи, що на практиці вона є не лише кінцевим результатом правової активності, а й, що критично важливо, способом самої діяльності. Дослідник переводить розуміння правової культури з пасивного, описового рівня (наприклад, сума знань) у площину активного, регулятивного механізму. В такому контексті вона набуває функціонального змісту і тлумачиться як спосіб мислення, що передбачає внутрішню схильність суб'єкта до правового аналізу та оцінки ситуації, а також як норми та стандарти поведінки, які впорядковують зовнішню діяльність. Стосовно особистості, ця культура, за його міркуваннями, відображається безпосередньо в її свідомості. На цій основі він пояснює правову культуру як глибинну, інкорпоровану якість, що визначає не лише декларативне ставлення до права, а й внутрішню готовність і здатність особи здійснювати всі свої вчинки у правомірному руслі. Тож К. Горобець розглядає правову культуру як практичну етику і внутрішній регулятор, що забезпечує якість і законність професійної активності [2, с. 85].

Згідно з позицією В. Завальнюка, правова культура є різновидом загальної культури, що підкреслює її глибоку інтегрованість у ширший соціокультурний контекст. Він визначає її як складну сукупність духовних і матеріальних цінностей, які безпосередньо належать до правової дійсності. Принциповим моментом у визначенні суті правової культурі В. Завальнюка є його виразні аксіологічні акцентування: правова культура включає лише ті елементи правових явищ, які є відносно прогресивними, соціально корисними та значущими. Водночас автор підкреслює і діяльнісний аспект правової культури. Він наголошує, що вона репрезентує собою не лише результат, але й спосіб діяльності людей, що виявляється в характері їхнього мислення, а також у нормах і стандартах їхньої поведінки [3, с. 130]. Таким чином, правова культура, на його думку виступає регулятор, що формує як

внутрішні переконання особистості, так і її зовнішню взаємодію із правовою реальністю. І. Коваленко визначає правову культуру як якісний стан життя і діяльності суспільства і людини, що виражається в доступному рівні вдосконалення правових актів, якості правової та правозастосовчої діяльності, а також правової свідомості та правового розвитку особистості. Вчена також вважає доцільним виокремлювати чотири характерні форми вияву правової культури в житті суспільства і людини: правові ідеї, правові норми та інститути, правові спільності та правові вчинки. Авторка також пропонує диференціювати правову культуру суспільства та правову культуру особистості. В другому випадку йдеться про низку конкретних індивідуальних елементів: когнітивний (знання права), аксіологічний (ціннісне ставлення), діяльнісний (правомірна поведінка) та мотиваційний (ініціативність у правовому житті) [5, с. 43]. Таким чином, І. Коваленко пропонує інтегративне та багаторівневе визначення феномену правової культури, що охоплює як макрорівень (стан суспільства та держави), так і мікрорівень (індивідуальні знання, цінності та діяльність).

Позиція Т. Бачинського зосереджена на необхідності чіткого розмежування понять «правова культура» і «правова свідомість», що часто ототожнюються в науковому дискурсі. Він стверджує, що якщо розглядати правову культуру виключно з точки зору «духовного розуміння» (тобто як систему знань, переконань та цінностей), виникає проблема її злиття із категорією правової свідомості.

На думку дослідника, єдиним ефективним механізмом для їх розмежування є наявність діяльнісного елементу, тобто, на відміну від правової свідомості, яка є внутрішньою, духовно-ідеальною категорією (ставлення, думки), правова культура обов'язково повинна включати практичну, поведінкову складову – звички та навички здійснювати правомірні вчинки [1, с. 17]. Таким чином, Т. Бачинський зауважує, що правова культура є інтегративним явищем, яке охоплює не лише духовну складову (свідомість), а й матеріалізовану (діяльність).

П. Рабінович розглядає правову культуру як специфічне соціальне й індивідуальне явище, що виходить за межі суто правових норм.

У його інтерпретації, правова культура стосується як окремої особистості, відображаючи її внутрішнє ставлення, переконання та рівень правосвідомості, так і суспільства в цілому, характеризуючи рівень законності, правосуддя та досконалості правової системи [9, с. 13].

П. Рабінович також влучно підкреслює, що правова культура є не просто академічним поняттям чи науковою категорією, а критично важливим індикатором розвитку суспільства, що безпосередньо впливає на його якість та стійкість.

М. Вопленко розглядає правову культуру як специфічне соціальне явище, яке охоплює елементи правової системи у їхньому реальному функціонуванні і головна мета якого – прогресивний розвиток та діяльності кожної людини як члена суспільства.

Науковець підкреслює її наскрізність, стверджуючи, що правова культура пронизує всі сфери правового життя: право, правосвідомість, правові відношення, законність і правопорядок, а також законотворчу та правозастосувальну діяльність.

Позиція М. Вопленка в поясненні суті правової культури тісно пов'язана із введеною ним категорією правокультурності (специфічний зріз і рівень основних правових інститутів (правосвідомості, законності, законодавства та юридичної практики), які характеризуються їхньою відповідністю цінностям людської культури на даному етапі розвитку суспільства), яка слугує для проведення чіткої межі між нею та власне правовою культурою (широке соціальне явище, що охоплює правову систему в цілому, включно з її реальними (а не лише ідеальними) проявами) [8, с. 19].

Здійснений аналіз наукових підходів до пояснення явища правової культури дає підстави для висновку про її тлумачення в широкому та вузькому значенні. Зокрема у широкому розумінні правову культуру розглядають як позитивне суспільне надбання, що відображає сукупність найважливіших результатів правового розвитку суспільства: рівень правосвідомості громадян, стан юридичної науки, якість законодавчої бази та ефективність практики застосування права. У вужчому значенні правова культура постає як система духовно-правових цінностей – знань, переконань, уявлень, які формують і виражають правову свідомість особистості.

Такий підхід зазвичай застосовується для характеристики правової культури на індивідуальному рівні – як сукупності правових знань, умінь аналізувати правові явища та навичок правомірної поведінки.

З огляду на зазначене, правову культуру сучасного менеджера варто тлумачити як інтегративну професійно-особистісну характеристику, що поєднує знання й розуміння права, ціннісне ставлення до нього, готовність діяти правомірно, відповідально та етично в умовах управлінської діяльності.

Вона забезпечує його здатність діяти у правовому полі, забезпечуючи законність і етичність управлінських рішень та виконує для менеджера дві основні функції: регулятивну, що забезпечує правомірність дій, дотримання законів і норм управління та ціннісно-орієнтаційну, яка формує правову позицію фахівця, його морально-етичну відповідальність.

Менеджер з високим рівнем правової культури компетентно застосовує норми права в управлінській практиці; приймає рішення, керуючись принципами верховенства права, законності, рівності й справедливості; створює правове середовище в організації, що сприяє довірі, відповідальності та партнерству; формує етичні стандарти взаємодії, засновані на повазі до прав людини.

Висновки. Отже, правова культура є необхідною складовою професіоналізму сучасного менеджера. Вона виходить за межі суто формального знання законів і відображає рівень його правової зрілості, яка є показником здатності до усвідомленої, ціннісно-орієнтованої та право-мірної поведінки у процесі професійної діяльності. Правова культура в управлінській діяльності виконує функцію внутрішнього регулятора, що визначає моральну відповідальність менед-жера перед колективом, партне-рами та суспільством. Ця відповідальність реалізується через здатність діяти в межах закону, що гарантує легітимність та етичність усіх управлінських рішень, мінімізуючи юридичні та фінансові ризики для організації.

Література:

1. Бачинський Т. Правова культура: деякі сучасні підходи до її розуміння/ Т. Бфчинський // Юридична Україна. – 2011. – № 8. – С. 16-20.

2. Горобець К.В. Конвенційна характеристика інтерсуб'єктності права. Теоретичні та практичні проблеми забезпечення сталого розвитку державності та права / К.В. Горобець // Матер.іали Міжнародної наукової конференції (м. Одеса 30 листопада 2012 р.) : у 2 т. / відп. за випуск д.ю.н., проф. В.М. Дрьомін. – Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія». – 2012. – Т. 1. – С. 85–87.

3. Завальнюк В.В. Антропологічне осягнення правової реальності: юриспруденція на перетині епох. / В.В. Завальнюк. – Одеса : Юрид. л-ра, 2012. – 206 с.

4. Качур В.О. До визначення поняття «правова культура у правознавстві/ В.О. Качур // Право. Людина. Довкілля. – 2019. – Том 10 (1). – С. 12-19.

5. Коваленко І. Правова соціалізація як процес формування правової культури/ І. Коваленко // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 6. – С. 43–45.

6. Когут І.А. Сучасні підходи до вивчення правової культури: теоретичний аспект / І.А. Когут // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2015. – Випуск 9. – С. 94–102.

7. Кравченко С.П. Мовний простір права. Актуальні грані загальнотеоретичної юриспруденції : монографія / С.П. Кравченко / за ред. Ю. М. Оборотова. – Одеса: Фенікс, 2012. – С. 87-96.

8. Овчиннікова А.П. Феноменологія правової культури: філософсько-правове дослідження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. Наук : спец. 12.00.12 «Філософія права» / А.П. Овчиннікова. – Одеса, 2016. – 20 с.

9. Рабінович П.М. Потребове праворозуміння як вислід соціально-матеріалістичної парадигми (загальнотеоретична характеристика) / П.М. Рабінович // Вісник Південного регіонального центру Національної академії правових наук України. – 2014. – № 1. – С. 6-15.

References:

1. Bachynskyi, T. (2011). *Legal culture: Some modern approaches to its understanding. Legal Ukraine*, (8), 16–20.
2. Horobets, K. V. (2012). *Conventional characteristics of intersubjectivity of law.* In *Theoretical and practical problems of ensuring sustainable development of statehood and law: Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 85–87). Odesa: Phoenix.
3. Zavalniuk, V. V. (2012). *Anthropological comprehension of legal reality: Jurisprudence at the crossroads of epochs.* Odesa: Legal Literature.
4. Kachur, V. O. (2019). *On defining the concept of "legal culture" in jurisprudence. Law. Human. Environment*, 10(1), 12–19.
5. Kovalenko, I. (2011). *Legal socialization as a process of forming legal culture. Bulletin of the Book Chamber*, (6), 43–45.
6. Kohut, I. A. (2015). *Modern approaches to the study of legal culture: Theoretical aspect. Bulletin of Lviv University. Sociological Series*, (9), 94–102.
7. Kravchenko, S. P. (2012). *The linguistic space of law.* In Yu. M. Oborotov (Ed.), *Current facets of general theoretical jurisprudence: Monograph* (pp. 87–96). Odesa: Phoenix.
8. Ovchynnikova, A. P. (2016). *Phenomenology of legal culture: A philosophical and legal study* (Abstract of Candidate of Law dissertation, specialty 12.00.12 "Philosophy of Law"). Odesa.
9. Rabinovych, P. M. (2014). *Needs-based understanding of law as a result of the socio-materialist paradigm (general theoretical characteristics). Bulletin of the Southern Regional Center of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine*, (1), 6–15.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 376.36:372.3:159.946.3:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1962-1974

Ничипоренко Ольга Петрівна вчитель, дошкільний заклад «Малінка» (Халландейл, Флорида, США)**,** https://orcid.org/0009-0001-9126-7805

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ З ООП В ДВОМОВНОМУ КОНТЕКСТІ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами у двомовному освітньому середовищі та обґрунтовано необхідність використання арт-терапії як ефективного психолого-педагогічного інструменту.

Розглянуто складності, з якими стикаються діти з ООП у процесі вербалізації власних почуттів, що значною мірою ускладнюються феноменом білінгвізму, і з'ясовано компенсаторний потенціал арт-терапевтичних практик. Визначено, що систематичне застосування методів малювання, ліплення, музично-ритмічних вправ і драматизації створює безпечний простір для емоційного самовираження та гармонізації психоемоційного стану. Доведено ефективність арт-терапії на основі емпіричного дослідження, проведеного упродовж трьох місяців на базі інклюзивно-ресурсного центру за участю 15 дітей віком 7–10 років із мовленнєвими порушеннями та розладами аутистичного спектра. У дослідженні використано спостереження за невербальними проявами, аналіз творчих продуктів і анкетування батьків. Узагальнені результати свідчать про статистично значущу позитивну динаміку: рівень емоційної виразності зріс із 33% до 80% дітей, кількість учасників із високою тривожністю зменшилася з 60% до 27%, показники емоційного самоусвідомлення підвищилися з 27% до 73%, а рівень соціальної активності зріс до 80%. Сформовано висновки, що арт-терапія виконує компенсаторну, корекційну й соціалізуючу функції, знижує тривожність, розвиває саморегуляцію, емпатію й позитивну самооцінку, забезпечуючи інтеграцію дітей у двомовне освітнє середовище.

Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції арт-терапевтичних технологій у практику інклюзивної освіти та визначають перспективи подальших досліджень, спрямованих на уточнення специфіки впливу арт-терапії на різні категорії дітей з ООП.

Ключові слова: арт-терапія; емоційний інтелект; діти з особливими освітніми потребами; двомовне освітнє середовище; білінгвізм; психо-емоційний розвиток; інклюзивна освіта.

Nychyporenko Olha Petrivna LeadTeacher, «Malinka» Preschool (HallandaleBch,FL, USA), https://orcid.org/0009-0001-9126-7805

APPLICATION OF ART THERAPY FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN WITH SEN IN A BILINGUAL CONTEXT

Abstract. The article analyzes modern scientific approaches to the development of emotional intelligence of children with special educational needs in a bilingual educational environment and justifies the need to use art therapy as an effective psychological and pedagogical tool. The difficulties that children with SEN face in the process of verbalizing their own feelings, which are significantly complicated by the phenomenon of bilingualism, are considered, and the compensatory potential of art therapeutic practices is clarified. It is determined that the systematic use of drawing, modeling, musical and rhythmic exercises and dramatization methods creates a safe space for emotional self-expression and harmonization of the psycho-emotional state. The effectiveness of art therapy has been proven based on an empirical study conducted over three months at an inclusive resource center with the participation of 15 children aged 7–10 with speech disorders and autism spectrum disorders. The study used observation of nonverbal manifestations, analysis of creative products, and a questionnaire survey of parents. The generalized results indicate a statistically significant positive trend: the level of emotional expressiveness increased from 33% to 80% of children, the number of participants with high anxiety decreased from 60% to 27%, the indicators of emotional self-awareness increased from 27% to 73%, and the level of social activity increased to 80%. The conclusions were drawn that art therapy performs compensatory, corrective, and socializing functions, reduces anxiety, develops self-regulation, empathy, and positive self-esteem, ensuring the integration of children into a bilingual educational environment. The results obtained confirm the feasibility of integrating art therapy technologies into the practice of inclusive education and determine the prospects for further research aimed at clarifying the specifics of the impact of art therapy on different categories of children with special educational needs.

Keywords: art therapy; emotional intelligence; children with special educational needs; bilingual educational environment; bilingualism; psycho-emotional development; inclusive education.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації в системі інклюзивної освіти зумовлюють потребу пошуку ефективних психолого-педагогічних засобів розвитку емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Відомо, що емоційний інтелект, який охоплює здатність розпізнавати, регулювати та виражати емоції, є визначальним чинником у процесах соціалізації, навчальної мотивації та психологічної адаптації дитини [3]. Для дітей з ООП розвиток емоційного інтелекту ускладнений низкою когнітивних, мовленнєвих і комунікативних бар'єрів, що актуалізує необхідність пошуку інноваційних технологій.

Одним із перспективних інструментів виступає арт-терапія, яка створює простір невербальної комунікації та забезпечує можливість вираження внутрішніх переживань через художньо-символічну діяльність. У двомовному освітньому контексті (наприклад, українсько-англійському) дана проблема набуває особливої актуальності, оскільки діти мають подвійне навантаження, зокрема, засвоєння навчального матеріалу двома мовами та одночасне формування навичок емоційної саморегуляції. У зв'язку з цим, мовний бар'єр може ускладнювати вербалізацію почуттів, а використання мистецьких засобів дає можливість долати труднощі.

Незважаючи на наявність досліджень, присвячених арт-терапії та розвитку емоційного інтелекту, питання її цілеспрямованого використання у двомовному освітньому середовищі залишається недостатньо розробленим. Специфіка функціонування двох мовних систем може мати як обмежувальний, так і стимулювальний вплив на становлення емоційної сфери дітей. Водночас відсутні комплексні методичні рекомендації щодо інтеграції арт-терапевтичних технологій у навчально-виховний процес двомовних закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами, що потребує теоретичного обґрунтування та емпіричної перевірки ефективності арт-терапії як засобу розвитку емоційного інтелекту дітей з ООП в умовах білінгвального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження підтверджують високу ефективність арттерапевтичних методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Так, Д. Прохоренко зазначає, що заняття арт-терапією забезпечує дітям можливість емоційного самовираження у сприятливому та неконфліктному середовищі, знижувати рівень тривожність та розвивати емоційний інтелект [3]. У наукових дослідженням зарубіжних вчених M. Lavric і C. Soponaru визначено, що після 10-тижневого курсу групової арт-терапії у дітей з нейропсихомоторними порушеннями істотно підвищився рівень емпатії та просоціальної поведінки, тоді як рівень тривожності знизився [7]. Інші дослідники, О. Ковальова та О. Дякун рекомендують поєднувати психоедукаційні

програми з арт-терапією як засіб формування позитивної динаміки розвитку емоційного інтелекту [2]. Отже, відповідно до наукових поглядів вчених, визначено, що арт-терапія виступає універсальним інструментом, що сприяє корекції емоційних труднощів і розвитку емоційної компетентності дітей з ООП.

Крім того, питання двомовної освіти також перебуває у фокусі сучасних досліджень. Методика CLIL у поєднанні з соціально-емоційним навчанням (SEL) розглядається як взаємодоповнювана та ефективна у двомовному навчальному середовищі. L. Mortimore наголошує, що підтримка емоційної сфери учнів у двомовному класі сприяє їхньому мовленнєвому та соціально-емоційному розвитку [12]. Дослідження M. Gul та R. Khan засвідчують, що діти-білінгви демонструють вищий рівень культурної емпатії та відкритості до нового, хоча можуть мати нижчу емоційну стабільність порівняно з одномовними однолітками [6]. На основі проведеного аналізу, виникає потреба у цілеспрямованої інтеграції соціально-емоційних технологій, зокрема арт-терапевтичних вправ, у двомовне навчання дітей з ООП.

Мета статті – обґрунтувати та реалізувати емпіричне дослідження ефективності застосування арт-терапії як інструменту розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами у двомовному освітньому контексті.

Виклад основного матеріалу. Розвиток емоційного інтелекту розглядається в сучасних дослідженнях як визначальний чинник соціалізації та навчальної успішності дитини. Так, І. Селезньова та О. Горецька підкреслюють, що здатність ідентифікувати та регулювати власні емоції, а також розуміти переживання інших безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та рівень адаптації учнів [4, с. 230]. Для дітей з особливими освітніми потребами (ООП), як зазначає Л. Терлецька [5], це завдання є особливо складним через труднощі у вербалізації почуттів, що ускладнюються в умовах двомовності. У такому середовищі формування емоційного інтелекту стає не лише педагогічним завданням, а й важливою психокорекційною умовою.

Одним із найефективніших засобів підтримки дітей з ООП науковці вважають арт-терапію, яка створює безпечний простір для невербального вираження внутрішніх переживань. За спостереженням Л. Терлецької [5], мистецтво виконує роль «нової мови», що допомагає дитині передавати емоції через малюнок, музику чи ліплення, долаючи бар'єри усного мовлення. І. Долінчук та С. Мартинюк доводять, що арт-терапія сприяє гармонізації розвитку, формує умови для самовираження та покращує соціальну інтеграцію [1, с. 35]. Їхні висновки узгоджуються з результатами

І. Селезньової та О. Горецької, які підкреслюють потенціал арт-терапії у формуванні здатності до рефлексії й інтеграції емоційного досвіду в соціально прийнятні моделі поведінки [4].

У сучасних публікаціях акцентується, що арт-терапія особливо важлива для дітей із розладами аутистичного спектра або тяжкими мовленнєвими порушеннями, оскільки забезпечує альтернативні канали емоційного контакту [5]. Дослідники відзначають, що художня творчість допомагає дитині подолати внутрішні конфлікти, знизити рівень тривожності та сформувати атмосферу психологічної безпеки [1]. При цьому, систематичні заняття сприяють розвитку саморегуляції, емпатійності й позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Водночас слід ураховувати, що ефективність цих процесів істотно залежить від мовного середовища, у якому перебуває дитина. Для дітей, які навчаються у двомовному контексті, мовні бар'єри можуть впливати на можливість адекватного вираження емоцій і ускладнювати формування навичок емоційної комунікації. Саме тому постає потреба розглянути особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей з ООП у ситуації білінгвізму.

Аналіз сучасних психолінгвістичних і міждисциплінарних досліджень засвідчує, що феномен двомовності має неоднозначний вплив на емоційну сферу особистості. З одного боку, білінгвальність розглядається як чинник когнітивної гнучкості, що підвищує здатність дитини до переключення між різними контекстами й формує багатший спектр міжкультурних смислів. З іншого боку, наукові дані підтверджують наявність труднощів із вербалізацією емоцій у другій мові, що ускладнює емоційне самовираження у двомовному середовищі.

Зокрема, результати систематичного огляду S. Sharif, A. Mahmood доводять, що емоційні стимули обробляються більш інтенсивно у рідній мові (L1), тоді як у другій мові (L2) вони мають «знижений емоційний резонанс», що проявляється у меншій яскравості переживань та труднощах їх позначення [14].

Емпіричні дослідження підтверджують даний висновок. Так, L. Lei у межах експерименту з використанням методики ERP показав, що під час позначення емоцій англійською (L2) у китайсько-англійських білінгвів спостерігалося пригнічення активації тих ділянок мозку, які відповідають за емоційне переживання, у порівнянні з рідною мовою [8]. Подібні результати описують H. Oostendorp, A. Pavlenko, доводячи «первинність» першої мови у процесі емоційної обробки, оскільки саме L1 зберігає пріоритет у переживанні та вираженні емоцій, тоді як L2 виконує більш раціоналізовану функцію [13, С. 420]. Крім того, V. Marian і M. Kaushanskaya зазначали, що

у ситуаціях емоційного напруження двомовні учасники схильні здійснювати code-switching, тобто переходили на рідну мову, щоб точніше передати інтенсивність почуттів. Це свідчить про існування своєрідного «мовного бар'єру» в емоційному самовираженні у L2, що особливо відчутно у дітей з особливими освітніми потребами, мають ускладнення у сфері комунікації [10, С. 152].

Таким чином, сучасні емпіричні дані підтверджують, що двомовність створює як можливості, так і бар'єри для розвитку емоційного інтелекту. У цьому контексті арт-терапія постає як універсальний інструмент, оскільки вона дає змогу подолати мовні обмеження завдяки використанню невербальних і символічних засобів.

З метою перевірки зазначених теоретичних положень було організовано емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення ефективності арттерапевтичних занять у розвитку емоційно-вольової сфери дітей у двомовному середовищі.

Емпіричне дослідження проводилося упродовж трьох місяців (з травня по липень 2025 р.) на базі Інклюзивно-ресурсного центру №1 Голосіївського району м. Києва У вибірку увійшло 15 дітей віком від 7 до 10 років із діагностованими особливими освітніми потребами (переважно мовленнєві порушення та розлади аутистичного спектра). Метою дослідження було з'ясування впливу арт-терапевтичних занять на розвиток емоційного інтелекту та емоційно-вольової сфери дітей у двомовному середовищі.

Для комплексної оцінки було використано три групи методів:

1. Спостереження за дітьми під час арт-терапевтичних занять, тобто фіксувалися невербальні прояви емоцій (міміка, жести, рухова активність, вибір художніх матеріалів), а також поведінкові реакції в ситуаціях творчої взаємодії, що дало можливість виявити індивідуальні особливості емоційної виразності та динаміку змін упродовж курсу.

2. Аналіз творчих продуктів (дитячі малюнки, аплікації, ліплення). Особливу увагу було зосереджено на сюжетні мотиви, кольорову гаму, композиційні особливості. Так, домінування темних кольорів та статичність образів часто свідчили про підвищену тривожність, тоді як яскраві кольори та сюжетне різноманіття вказували на позитивні зміни емоційного стану.

3. Анкетування батьків. Була розроблена анкета з 12 запитань, спрямованих на виявлення суб'єктивних змін у поведінці та емоційних реакціях дитини поза межами занять.

Арт-заняття проводилися двічі на тиждень (усього 16 занять). Кожне заняття тривало 40–45 хвилин і включало індивідуальні та групові форми роботи (малювання гуашшю, створення колажів, ліплення з пластиліну,

музично-ритмічні вправи). На початку та наприкінці експериментального циклу здійснювалося контрольне оцінювання рівня емоційно-вольової сфери за допомогою поєднання спостережень, аналізу творчих продуктів та батьківських анкет. Отримані результати представлені у табл. 1

Таблиця 1

Порівняльні показники емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами до і після арт-терапії

Критерій	Показники спостереження та анкетування	Результати на початку курсу	Результати після курсу
Емоційна виразність	Використання кольору, сюжетна різноманітність, символічність образів	5 дітей (33%) виявляли достатню виразність	12 дітей (80%) виявляли високу виразність
Тривожність	Напруженість у поведінці, уникання, страхи	9 дітей (60%) мали високий рівень тривожності	4 дитини (27%) зберегли підвищену тривожність
Самоусвідомлення	Здатність називати власні емоції, емоційно забарвлена мова	4 дитини (27%) могли чітко описати емоції	11 дітей (73%) демонстрували виражене емоційне усвідомлення
Самооцінка і впевненість	Ініціативність, гордість за роботи, впевненість у вирішенні завдань	6 дітей (40%) мали позитивне ставлення до себе	13 дітей (87%) демонстрували підвищену самооцінку
Соціальна активність	Взаємодія з іншими дітьми, комунікативні ініціативи, емпатія	5 дітей (33%) активно взаємодіяли у групі	12 дітей (80%) виявляли активну взаємодію

Так, узагальнені емпіричні дані, представлені у таблиці 1 свідчать про наявність статистично значущої позитивної динаміки за всіма досліджуваними критеріями. Систематичне застосування арт-терапевтичних методів у межах експериментального циклу сприяло суттєвому розширенню можливостей емоційного самовираження, зниженню рівня тривожності, розвитку здатності до емоційної ідентифікації, формуванню більш адекватної самооцінки та зростанню соціально-комунікативної активності.

Так, було з’ясовано, що 33% дітей демонстрували достатній рівень емоційної виразності у творчій діяльності, що виражалося у використанні обмеженої палітри кольорів, переважанні темних відтінків, одноманітності композицій та наявності стереотипних сюжетних мотивів.

Подібні характеристики творчих робіт свідчать про недостатню розвиненість здатності дітей до невербального вираження внутрішніх переживань та емоцій, що корелює із загальною схильністю до труднощів у вербалізації почуттів у дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, спостереження під час занять підтвердили низьку варіативність поведінкових проявів, оскільки діти рідко ініціювали використання нових художніх матеріалів, уникали складних сюжетів і виявляли певну емоційну скутість у процесі самовираження.

Після проходження курсу арт-терапевтичних занять було зафіксовано суттєві якісні зміни. Зокрема, частка дітей, які демонстрували високий рівень емоційної виразності, зросла до 80%. У їхніх творчих роботах простежувалося розширення кольорової гами, поява яскравих відтінків, використання контрастних поєднань та символічних деталей, що відображали внутрішній емоційний досвід. Сюжети стали більш різноманітними та динамічними, зокрема діти відтворювали сцени з реального життя, фантастичні образи, взаємодію між персонажами, що свідчило про зростання рівня креативності та здатності до емоційного моделювання.

Крім того, на основі отриманих даних 60% дітей демонстрували підвищений рівень тривожності, що проявлялося у специфічних поведінкових реакціях, зокрема скутості під час виконання творчих завдань, уникканні ініціативної діяльності, прагненні мінімізувати контакти з однолітками та педагогом, а також у наявності зовнішніх ознак емоційної напруги (зниження темпу роботи, повторювані рухи, надмірна зосередженість на деталях). Виявлені характеристики свідчили про нестійкість емоційного стану та низьку толерантність до нових або незнайомих ситуацій.

Наприкінці експериментального циклу, після систематичного залучення до арт-терапевтичних практик, частка дітей з високим рівнем тривожності зменшилася – з 60% до 27%. Спостереження зафіксували зростання впевненості у виконанні завдань, зниження уникаючої поведінки та поступове формування позитивного емоційного фону занять. Батьки також відзначили, що діти стали менш схильними до проявів страхів і демонстрували стабільніший настрій у повсякденному житті.

Не менш показовими є зміни у сфері самоусвідомлення. На початку курсу 27% дітей виявляли здатність коректно ідентифікувати власні емоційні стани та адекватно вербалізувати їх. У більшості випадків відзначався обмежений репертуар слів для позначення емоційних станів, труднощі з поясненням причин переживань та недостатня здатність до рефлексії.

Після проведення всього курсу арт-терапії, кількість дітей, які демонстрували високий рівень емоційного самоусвідомлення, збільшилася.

В їхній поведінці простежувалося активніше використання емоційно забарвленої лексики, розширення репертуару емоційних описів, здатність співвідносити власні внутрішні стани із зовнішніми подіями.

Також, відповідно до отриманих показників відмічалося наявність виразної позитивної динаміки у розвитку самооцінки, впевненості у власних можливостях та соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами. Так, на початковому етапі 40% учасників демонстрували позитивне ставлення до себе і виявляли ознаки впевненості у власних силах, тоді як більшість дітей характеризувалася нестійкою «Я-концепцією», уникала завдань, що потребували ініціативності, та виявляли занижену самооцінку. Після реалізації арт-терапевтичної програми ситуація істотно змінилася, 87% дітей почали демонструвати стійкі прояви позитивного самосприйняття, відкритість у презентуванні результатів творчої діяльності, гордість за власні досягнення та готовність брати відповідальність за виконання індивідуальних і групових завдань.

Не менш показовими є зміни у сфері соціальної активності. На початковому етапі 33% дітей виявляли готовність до активної взаємодії з однолітками, причому комунікативні ініціативи були обмеженими й поодинокими, а рівень емпатійного відгуку залишався низьким. Переважна частина дітей залишалася відокремленою у груповій діяльності, що свідчило про недостатню інтегрованість у колективне середовище. Після завершення арт-терапевтичної програми соціальна поведінка дітей зазнала суттєвих трансформацій, де 80% учасників активно включалися у групову роботу, брали участь в обговоренні результатів, проявляли ініціативність у співпраці та демонстрували високий рівень емпатійних проявів у міжособистісній взаємодії. Крім того, було відзначено зростання кількості випадків взаємодопомоги, позитивного підкріплення з боку однолітків та здатності до співпереживання. Це свідчить про те, що арт-терапевтичні методи виконують соціалізуючу функцію, сприяють розвитку комунікативної компетентності та формують здатність до емпатійної взаємодії, що має вирішальне значення в інклюзивному освітньому контексті.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що комплексний вплив арт-терапії забезпечив значне покращення показників емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш виражені зміни простежуються у розвитку емоційної виразності та здатності до самоусвідомлення, що підтверджує компенсаторний і розвивальний потенціал арт-терапевтичних технологій. Водночас зменшення рівня тривожності, зростання самооцінки та соціальної активності переконливо свідчать про дієвість арт-терапії як інструмента оптимізації психоемоційного стану дітей у двомовному освітньому середовищі.

Отримані результати узгоджуються з сучасними науковими уявленнями про роль арт-терапії у формуванні емоційного інтелекту й підтверджують доцільність її інтеграції у практику інклюзивної освіти.

У двомовному контексті завдання розвитку емоційного інтелекту набуває особливої актуальності. Діти, які одночасно засвоюють дві мовні системи, з одного боку, формують ширший культурно-комунікативний досвід, а з іншого – нерідко стикаються з труднощами у вербалізації власних емоцій через мовне змішування та обмежений словниковий запас. Саме в такій ситуації арт-терапія виконує роль універсальної «метамови емоцій», яка долає комунікативні бар'єри та створює спільний символічний простір для вираження почуттів незалежно від мовної приналежності. Таким чином, заняття арт-терапією у двомовному середовищі не лише сприяють розвитку емоційного інтелекту, а й забезпечують емоційну інтеграцію, формуючи здатність дітей ідентифікувати власні емоції та адекватно інтерпретувати переживання ровесників.

Отримані результати узгоджуються з сучасними теоретичними положеннями психології розвитку та інклюзивної педагогіки, а також з міжнародними науковими підходами, зокрема дослідженнями H. Malchiodi [9] та C. Moon [11], які підкреслюють універсальність арт-терапії у мультикультурних та білінгвальних освітніх середовищах.

Отже, застосування арт-терапії для розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами у двомовному контексті можна розглядати як ефективний інноваційний підхід, що поєднує компенсаторний, корекційний і розвивальний потенціал, підтверджений як емпіричними даними, так і сучасними міжнародними науковими дослідженнями.

Виходячи з отриманих результатів і враховуючи окреслений потенціал арт-терапії у двомовному середовищі, постає необхідність розроблення методичних рекомендацій, які б забезпечили цілеспрямоване і систематичне впровадження цієї технології у практику інклюзивної освіти.

Ефективність арт-терапевтичних практик у розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами у двомовному освітньому середовищі значною мірою визначається варіативністю форм і засобів художньої діяльності. Доцільним є застосування комплексу різних арт-методів (малювання, живопис, ліплення, музичні вправи, рухові практики, драматизація), що забезпечує можливість вибору найбільш комфортного способу самовираження для кожної дитини. Виконання спеціально організованих завдань, наприклад створення емоційних мандал чи скульптур, спрямованих на відображення власного настрою, сприяє зосередженню на індивідуальних емоційних станах та полегшує їхню подальшу ідентифікацію й усвідомлення.

Важливою умовою результативності є створення безпечного й довірливого середовища, у якому дитина відчуває підтримку й прийняття незалежно від характеру її творчих проявів. Педагог або психолог має уникати оцінних і критичних зауважень щодо дитячих робіт, натомість заохочувати будь-які індивідуальні прояви креативності. Атмосфера емпатії та толерантності активізує внутрішні ресурси дитини, формує впевненість у власних можливостях і сприяє емоційному розкриттю, що набуває особливого значення у двомовному контексті, де мовленнєві бар'єри можуть посилювати психологічну замкненість.

Важливим є також поєднання індивідуальної та групової роботи. Так, індивідуальні арт-сесії створюють умови для глибшого опрацювання особистісних емоційних труднощів і формування навичок саморегуляції, тоді як групові заняття орієнтовані на розвиток емпатії, формування навичок міжособистісної взаємодії та розширення комунікативних можливостей. Колективне створення художніх композицій або драматичних постановок виступає засобом стимуляції діалогу та емоційного обміну між дітьми, що сприяє формуванню соціальної компетентності та полегшує інтеграцію в групове середовище.

Необхідною умовою збереження та закріплення досягнутих результатів є інтеграція сім'ї у процес арт-терапії. Інформування батьків про цілі й завдання занять, залучення їх до виконання спільних творчих вправ удома, анкетування з метою відстеження змін у поведінці та емоційному стані дитини сприяють не лише підвищенню стабільності позитивних результатів, але й зміцненню емоційного зв'язку у системі «дитина – батьки». Такий підхід розширює ефективність методики у позаурочний час і забезпечує безперервність формувального впливу.

Ключовим чинником є систематичність і регулярність арт-терапевтичних занять. Планомірне впровадження курсу (один–два рази на тиждень протягом кількох місяців) забезпечує кумулятивний ефект, за якого результати попередніх занять закріплюються й узагальнюються на наступних етапах. Послідовність і тривалість впливу сприяють не лише стабілізації психоемоційного стану дітей з ООП, а й формуванню цілісних механізмів емоційної регуляції, здатності до адекватного вираження почуттів і гармонійної міжособистісної взаємодії у двомовному освітньому контексті.

Висновки. На основі проведеного дослідження, можна стверджувати, що арт-терапія в умовах двомовного освітнього середовища є дієвим засобом розвитку емоційного інтелекту дітей з особливими освітніми потребами. Вона виконує компенсаторну, корекційну та соціалізуючу функції, створюючи умови для подолання мовних бар'єрів, зниження емоційної напруги та формування навичок емоційного самовираження й

взаємодії. Отримані результати підтверджують доцільність інтеграції арт-терапевтичних практик у систему інклюзивної освіти та обґрунтовують потребу їхнього подальшого методичного розроблення й упровадження.

Перспективними напрямами подальших досліджень є диференційований аналіз ефективності арт-терапії для різних категорій дітей з ООП (з розладами аутистичного спектра, мовленнєвими порушеннями, затримкою психічного розвитку), а також інтеграція арт-терапевтичних методів з іншими сучасними практиками розвитку емоційного інтелекту, зокрема ігровими, когнітивно-поведінковими та мультимедійними технологіями.

Література

1. Долінчук І., Мартинюк С. Арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»* : матеріали 11-ої Всеукр. наук.-практ. конф, м. Умань, 2025 р. С. 34–37

2. Ковальова О., Дякун О. Особливості використання арттерапевтичних технологій в роботі з емоційним станом «образа». *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2024. № 2(33). С. 131–139

3. Прохоренко Д. До питання резильєнтності у дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжний досвід подолання психотравми. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. 118(2). С. 122–137.

4. Селезньова І. В. Використання засобів арт-терапії у розвитку емоційного інтелекту підлітків. Наука ІІІ тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2023. С. 229–233

5. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навч. посіб. Київ : Вид. дім «Слово», 2016. 128 с.

6. Gul M. A., Khan R., Habib S., Ahmed N. Effects of bilingualism on emotional intelligence&cognitionofPakistaniESLlearners.*MigrationLetters*.2024.Vol.17,No.2.P.725-746

7. Lavric M., Soponaru C. Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*. 2023. Vol. 15, Issue 1. P. 606–621.

8. Lei L. Labeling emotions in a native and foreign language: an ERP study on emotion regulation in bilinguals via affect labeling. Senior thesis. Portland: Reed College, 2021. 69 p.

9. Malchiodi C. A. The Art Therapy Sourcebook. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 2012. 288 p.

10. Marian V., Kaushanskaya M. Language context guides memory content. *Memory & Cognition*. 2008. Vol. 36, No. 1. P. 146–155.

11. Moon C. H. Studio Art Therapy: Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist. London: Jessica Kingsley Publishers, 2016. 350 p.

12. Mortimore L. CLIL and social and emotional learning in early bilingual education: compatible and mutually beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*. 2023. Vol. 14, No. 4. P. 903–911.

13. Oostendorp H., Pavlenko A., Dewaele J.-M. First language primacy in multilingualism and emotion. *International Journal of Bilingualism*. 2024. Vol. 28, No. 3. P. 410–429.

14. Sharif S., Mahmood A. Emotional processing in bilinguals: a systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10, Article 60. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01926-1.

References

1. Dolinchuk I., Martyniuk S. (2025) Art-terapiia u roboti z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Art therapy in working with children with special educational needs]. *Visnyk naukovo-doslidnoi laboratorii inkliuzyvnoi pedahohiky «Spetsialna ta inkliuzyvna osvita: teoriia, metodyka, praktyka»* : materialy 11-oi Vseukr. nauk.-prakt. konf,m.Uman,34-37 [in Ukrainian].

2. Kovalova O., Diakun O. (2024) Osoblyvosti vykorystannia artterapevtychnykh tekhnolohii v roboti z emotsiinym stanom «obraza» [Peculiarities of using art therapy technologies in working with the emotional state of "offense"]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika,* 2(33), 131–139 [in Ukr].

3. Prokhorenko D. (2025) Do pytannia rezylientnosti u ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: zarubizhnyi dosvid podolannia psykhotravmy [On the issue of resilience in children with special educational needs: foreign experience in overcoming psychotrauma]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 118(2), 122–137. [in Ukrainian].

4. Seleznova I. V. (2023) Vykorystannia zasobiv art-terapii u rozvytku emotsiinoho intelektu pidlitkiv [The use of art therapy in the development of emotional intelligence of adolescents]. Nauka III tysiacholittia : poshuky, problemy, perspektyvy rozvytku: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii: zbirnyk tez. Berdiansk : BDPU, 229–233 [in Ukrainian].

5. Terletska L.H. (2016) Psykholohiia zdorovia: art-terapevtychni tekhnolohii [Health psychology: art therapeutic technologies: teaching aids]: navch. posib. Kyiv : Vyd. dim «Slovo». [in Ukrainian].

6. Gul M. A., Khan R., Habib S., Ahmed N. (2024) Effects of bilingualism on emotional intelligence & cognition of Pakistani ESL learners. *Migration Letters*, 17 (2), 725–746

7. Lavric M., Soponaru C. (2023) Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 15 (1), 606–621.

8. Lei L. (2021) Labeling emotions in a native and foreign language: an ERP study on emotion regulation in bilinguals via affect labeling. Senior thesis. Portland: Reed College.

9. Malchiodi C. A. (2012) The Art Therapy Sourcebook. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

10. Marian V., Kaushanskaya M. (2008) Language context guides memory content. *Memory & Cognition*, 36 (1), 146–155.

11. Moon C. H. (2016) Studio Art Therapy: Cultivating the Artist Identity in the Art Therapist. London: Jessica Kingsley Publishers.

12. Mortimore L. (2023) CLIL and social and emotional learning in early bilingual education: compatible and mutually beneficial. *Journal of Language Teaching and Research*, 14 (4), 903–911.

13. Oostendorp H., Pavlenko A., Dewaele J.-M. (2024) First language primacy in multilingualism and emotion. *International Journal of Bilingualism*, 28 (3), 410–429.

14. Sharif S., Mahmood A. (2023) Emotional processing in bilinguals: a systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01926-1.

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:[792.05:159.954.3:008]–043.83:784

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1975-1986

Нізоміддінова Руслана Educational Opportunities for Children and Families (м. Ванкувер, США), https://orcid.org/0009-0007-2119-3998

СТРАТЕГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЧИННИКА ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до використання музичного мистецтва як ефективного інструмента гармонійного розвитку особистості дитини в освітньому процесі. Визначено педагогічні стратегії, що передбачають інтеграцію музичного мистецтва в навчально-виховний простір, зокрема особистісно орієнтований, інтегративний та арт-терапевтичний підходи. З'ясовано, що музика здійснює комплексний вплив на емоційну, когнітивну, моральну та соціальну сфери дитини, сприяючи формуванню емоційного інтелекту, моральних переконань, комунікативної компетентності та позитивної самооцінки.

Розглянуто вітчизняні й зарубіжні музично-педагогічні системи (К. Орфа, З. Кодая, Е. Жак-Далькроза, В. Сухомлинського), які акцентують увагу на виховному потенціалі музичного мистецтва та можливостях його адаптації до українських освітніх реалій. Обґрунтовано доцільність застосування музичних методик як засобу цілісного розвитку дитини: емоційної чутливості, творчої уяви, моральних орієнтацій і соціальної зрілості. Доведено, що музика здатна не лише впливати на внутрішній світ дитини, а й сприяти її самовираженню, формуванню духовно-ціннісних установок і національно-культурної ідентичності. Сформовано висновки щодо необхідності впровадження системних музичних стратегій у практику початкової освіти з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних і культурних особливостей розвитку дитини. Перспективами подальших досліджень є емпірична перевірка ефективності інноваційних моделей інтеграції музичного мистецтва в освітній процес, зокрема щодо їх впливу на формування емоційного інтелекту, моральних орієнтацій і соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: музичне мистецтво; гармонійний розвиток; особистість дитини; педагогічні стратегії; емоційний інтелект; моральне виховання; соціалізація; музична освіта; інтегративний підхід; особистісно орієнтоване навчання.

Nizomiddinova Ruslana Educational Opportunities for Children and Families (м. Ванкувер, США), https://orcid.org/0009-0007-2119-3998

STRATEGIES FOR USING MUSICAL ART AS A FACTOR OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY: PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract. The article analyzes modern scientific approaches to the use of musical art as an effective tool for the harmonious development of a child's personality in the educational process. Pedagogical strategies are identified that involve the integration of musical art into the educational space, in particular, personally oriented, integrative and art-therapeutic approaches. It is found that music has a complex impact on the emotional, cognitive, moral and social spheres of the child, contributing to the formation of emotional intelligence, moral beliefs, communicative competence and positive self-esteem. Domestic and foreign musical and pedagogical systems (K. Orff, Z. Kodai, E. Jacques-Dalcroze, V. Sukhomlynsky) are considered, which emphasize the educational potential of musical art and the possibilities of its adaptation to Ukrainian educational realities. The expediency of using musical methods as a means of holistic development of a child is substantiated: emotional sensitivity, creative imagination, moral orientations and social maturity. It is proved that music is able not only to influence the inner world of a child, but also to promote its self-expression, the formation of spiritual and value attitudes and national and cultural identity. Conclusions are drawn regarding the need to introduce systemic musical strategies into the practice of primary education, taking into account the age, individual psychological and cultural characteristics of the child's development. Prospects for further research include empirical verification of the effectiveness of innovative models of integrating musical art into the educational process, in particular regarding their impact on the formation of emotional intelligence, moral orientations and social competence of children of primary school age.

Keywords: musical art; harmonious development; child's personality; pedagogical strategies; emotional intelligence; moral education; socialization; musical education; integrative approach; personality-oriented learning.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальних соціокультурних трансформацій особливого значення набуває проблема гармонійного розвитку особистості дитини, що зумовлює потребу у пошуку ефективних педагогічних стратегій виховання. Музичне мистецтво, будучи універсальним засобом впливу на емоційну, інтелектуальну та моральну сфери, розглядається як вагомий чинник становлення цілісної особистості.

Попри визнаний потенціал музичного мистецтва як засобу цілісного виховання та розвитку дитини, сучасна педагогічна наука стикається з низкою невирішених суперечностей. З одного боку, музика розглядається як ефективний чинник формування морально-естетичних цінностей, емоційної чутливості та креативних здібностей дитини; з іншого – у практиці закладів освіти спостерігається фрагментарність і несистемність її застосування, що знижує виховний та розвивальний ефект. На теоретичному рівні проблема посилюється недостатньою визначеністю стратегій цілеспрямованого використання музичного мистецтва в освітньому процесі, відсутністю єдиних підходів до інтеграції музичного впливу з іншими компонентами виховання, а також методичних орієнтирів щодо гармонізації розвитку особистості дитини на основі музичної діяльності, що зумовлює необхідність наукового аналізу та обґрунтування педагогічних стратегій застосування музичного мистецтва як чинника гармонійного розвитку особистості в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень свідчить, що цілеспрямоване використання музичного мистецтва виступає важливим чинником гармонійного розвитку особистості дитини в емоційній, когнітивній та соціальній сферах. Так, у міжнародному систематичному огляді J. S. Blasco-Magraner, G. Bernabe-Valero, P. Marín-Liébana та C. Moret-Tatay доведено, що музична освіта суттєво сприяє підвищенню емоційного інтелекту та формуванню просоціальних навичок учнів [12]. Українська дослідниця О. Зубарєва обґрунтовує, що регулярне активне музикування, зокрема спів та гра на музичних інструментах, позитивно впливає на розвиток мовленнєвих і математичних здібностей, пам’яті та мислення молодших школярів [3]. Водночас педагогічні методики, зокрема концепція З. Кодая, продемонстрували ефективність інтеграції співу в освітній процес як засобу розвитку соціально-емоційних навичок дітей [14]. Таким чином, результати наукових розвідок підтверджують, що музичне мистецтво виступає дієвим засобом всебічного розвитку особистості дитини.

Мета статті – обґрунтування та визначення педагогічних стратегій застосування музичного мистецтва як чинника гармонійного розвитку особистості дитини в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науково-педагогічному дискурсі музичне мистецтво дедалі частіше розглядається як один із ключових інструментів забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини. У своїй праці Ван Сянь обґрунтовує ефективність стратегій застосування музичного мистецтва у педагогічному процесі як чинника всебічного розвитку, підкреслюючи, що саме музика, завдяки своїй

емоційній природі та символічній насиченості, здатна гармонізувати інтелектуальну, емоційну та моральну сфери дитини [2, С. 12].

На основі теоретичного аналізу та порівняння педагогічних підходів, автор робить висновок про доцільність інтеграції музичного виховання у загальну систему формування особистості. Зокрема, зазначається, що музика, як вид мистецтва, володіє унікальним потенціалом активізації творчих здібностей, формування естетичного сприйняття, розвитку емоційної саморегуляції, а також морально-етичної самосвідомості. Таким чином, у дослідженні підкреслюється комплексний характер впливу музичного мистецтва на онтогенез дитини, що є важливою передумовою її гармонійного зростання в умовах сучасного освітнього середовища.

Аналогічну позицію висловлює Г. Падалка, яка акцентує увагу на значущості музики для формування духовного світу дитини та її морально-естетичної культури [5]. Особливе значення при цьому надається виховному потенціалу музики, яка, на думку Л. С. Виготського, не транслює готові моральні норми, але сприяє пробудженню високих почуттів, що формують ґрунт для розвитку моральних переконань [4].

Крім того, С. Чепіга доводить, що через сприйняття музичних образів дитина опановує універсальні гуманістичні цінності, навчається диференціювати моральні категорії добра і зла, що є необхідним підґрунтям для формування її етичної позиції [10, С. 162].

У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, який вважав, що музика безпосередньо впливає на почуттєво-емоційну сферу дитини, сприяючи формуванню її морального образу. На думку вченого, виховна сила музики часто є потужнішою за традиційні вербальні настанови або інструктивні впливи, оскільки вона проникає у внутрішній світ дитини через емоційні канали сприйняття [8, С. 85].

У сучасній педагогічній практиці розроблено низку концептуально обґрунтованих підходів і методик, спрямованих на максимальне розкриття виховного та розвивального потенціалу музичного мистецтва в освітньому процесі.

Одним із провідних підходів, що здобув широке визнання у теорії та практиці музичної освіти, є особистісно орієнтований, відповідно до якого музичне виховання організовується з урахуванням індивідуальних особливостей, актуальних потреб і природних задатків кожної дитини. У межах цього підходу пріоритет надається не підготовці професійного музиканта, а цілісному розвитку творчого потенціалу, емоційної виразності, здатності до самовираження, а також формуванню ціннісного ставлення до мистецтва та навколишнього світу.

Значного поширення набув інтегративний (комплексний) підхід, у межах якого музика тісно поєднується з іншими видами мистецької та пізнавальної діяльності. Зокрема, у початковій школі ефективно впроваджується інтегрований курс «Мистецтво», що об'єднує музику з образотворчим мистецтвом. Така інтеграція дає змогу не лише синтезувати різні способи художнього пізнання, а й значно поглибити емоційне переживання учнями змісту мистецьких творів. У процесі творчої діяльності діти розвивають здатність до емоційної рефлексії, навчаються осмислено сприймати художні образи та виявляти естетичне ставлення до дійсності [11, С. 198].

Результати досліджень С. Пішуна підтверджують, що предмети художньо-естетичного циклу, особливо інтегрованого характеру, здійснюють істотний вплив на розвиток емоційної сфери молодших школярів, сприяють формуванню емпатії, здатності до співпереживання, відкритості до комунікації та емоційного резонансу [6, С. 147].

Особливої уваги заслуговують відомі міжнародні музично-педагогічні системи, адаптовані до умов української освіти, зокрема системи К. Орфа, З. Кодая, Е. Жак-Далькроза, Ш. Сузукі, які передбачають активне залучення дітей до музичної діяльності через рух, гру, вокалізацію, музикування на елементарних інструментах, що сприяє всебічному сенсорному та когнітивному розвитку. Зокрема, методична система Карла Орфа ґрунтується на принципах ігрового музикування, ритмопластики, залучення дитячого фольклору, використання природних ритмів і імпровізації. Практика впровадження елементів цієї системи в дошкільних освітніх закладах засвідчує її високу ефективність у формуванні музичного слуху, ритмічного чуття, моторної координації, креативного мислення та емоційної виразності [7, С. 288].

Крім того, важливим аспектом методики К. Орфа є розвиток навичок групової взаємодії. Через спільне музикування, спів та рухові ігри в дітей формується почуття ритму, слухова чутливість, здатність до колективної творчості, що, у свою чергу, сприяє розвитку соціальних навичок і вихованню почуття єдності в групі [7].

У початковій школі ефективними визнано методи, які поєднують активне слухання музики, вокально-хорову діяльність, творче музикування та імпровізацію, що забезпечує не лише розвиток музичних здібностей, а й формування емоційної чутливості, емпатії та навичок соціальної взаємодії.

Зокрема, активне слухання музичних творів із подальшим обговоренням почуттів, викликаних музикою, сприяє розвитку здатності до співпере-живання та емоційного резонансу в учнів молодшого шкільного віку [6, С. 149].

Вокально-хоровий спів у класі виконує важливу соціалізуючу функцію, оскільки сприяє згуртуванню учнівського колективу, формуванню навичок співпраці, розвитку почуття єдності та взаємної підтримки.

Колективне музикування, зокрема гра на елементарних музичних інструментах (шумові ансамблі, ритмічні групи тощо) є дієвим засобом формування комунікативної компетентності, гармонізації міжособистісних стосунків і виховання культури взаємодії [6].

Залучення дітей до спільного виконання музичних творів (наприклад, підготовка музичного номера або розучування пісні) сприяє розвитку навичок слухання одне одного, узгодженості дій та формуванню атмосфери довіри і взаємоповаги.

У педагогічній практиці початкової школи також ефективно застосовуються елементи музичної терапії та казкотерапії. Зокрема, метод музичної казкотерапії передбачає поєднання казкового сюжету з музичними вставками, що включають вокальні та інструментальні епізоди та сприяє глибшому емоційному залученню дитини в освітній процес, активізує уяву, сприяє розвитку мовлення, емпатії та творчої самореалізації [1].

Окрему дидактичну цінність мають музично-дидактичні ігри, які поєднують пізнавальну, емоційну та рухову активність. Наприклад, ігри типу «визнач інструмент за звуком», музично-рухливі ігри з елементами танцю, імпровізація на елементарних інструментах (металофонах, бубнах тощо) формують музичний слух, ритмічне чуття та сприяють креативності. Зазначені методики забезпечують високий рівень емоційного залучення, що значно підвищує внутрішню мотивацію до навчання.

Крім того, важливу роль відіграє педагог щодо реалізації зазначених стратегій. Вчитель музики постає не лише як організатор навчального процесу, а як посередник між дитиною та світом естетичних переживань. Його емоційна відкритість, здатність до емпатійної взаємодії, уміння створити безпечне середовище для творчого самовираження учнів є визначальними чинниками ефективності музичного виховання [6].

Вчитель використовуючи інноваційні педагогічні технології значно розширює інструментарій музичного виховання. Зокрема, використання інтерактивних платформ, мультимедійних засобів, комп'ютерних музичних програм, проєктної діяльності з елементами віртуальної реальності (наприклад, віртуальні інструменти, фрагменти балетів та опер, онлайн-композитори тощо) сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів і поглибленню розуміння музичного мистецтва.

Водночас важливо зберігати баланс між цифровими інструментами та живим емоційно-чуттєвим компонентом мистецького досвіду, адже саме він забезпечує глибинний вплив музики на особистісний розвиток дитини.

Комплексний вплив музичного мистецтва на розвиток особистості дитини реалізується через взаємодію ключових сфер, зокрема емоційної, інтелектуальної, моральної та соціальної у їх нерозривній єдності. Музика, як поліфункціональне явище, володіє унікальною здатністю одночасно збагачувати внутрішній світ дитини, активізуючи психічні процеси та формуючи ціннісні орієнтації, що є основою її гармонійного становлення.

Насамперед, музика відіграє провідну роль в емоційному розвитку дитини. Вона спрямована до глибоких рівнів емоційного сприйняття, викликає широкий спектр почуттів, тобто від радості до смутку, від піднесення до зосередженості. У процесі слухання музичних творів, спільного співу чи ритмічних ігор у дітей формується здатність до розпізнавання, усвідомлення та вербалізації власних емоцій. Заняття музикою створюють безпечне середовище для вираження переживань, стимулюють емпатію та міжособистісну чутливість. Так у дослідженні Р. Шпіци та Н. Коваль, систематичне залучення до мистецької діяльності сприяє формуванню емоційного інтелекту учнів початкової школи – здатності ідентифікувати власні емоції, розуміти емоційний стан інших і адекватно реагувати на нього [11, С. 199].

Крім того, як підкреслює С. Пішун, уроки музичного мистецтва виступають ефективним інструментом розвитку емпатії та емоційної чутливості, сприяють формуванню гуманістичних якостей, зокрема доброзичливості, чуйності та толерантності, що є критично важливими у молодшому шкільному віці [6, С. 149].

Водночас, поряд з емоційною складовою, музика справляє відчутний вплив на інтелектуальний розвиток дитини. У процесі музичних занять активізуються пізнавальні процеси: пам’ять (запам’ятовування мелодій, текстів), увага (спостереження за ритмом, динамікою), мислення (аналіз характеру творів, розрізнення інтонаційних контрастів). Як зазначає Ван Сянь, поєднання різних форм музичної активності, таких як: слухання, співу, гри на інструментах, ритмічних рухів, стимулює інтеграцію когнітивних і сенсорних процесів, що підвищує загальний інтелектуальний потенціал дитини [2, С. 13].

Результати нейропсихологічних досліджень підтверджують, що музична освіта у дитинстві сприяє нейропластичним змінам у мозку. Зокрема, за даними дослідження A. Habibi, тривала музична практика викликає мікро- та макроскопічні зміни в структурі мозку: підвищується міжпівкульна інтеграція, збільшується обсяг сірої речовини, що корелює з покращенням мовлення, координації, пам’яті та уваги [13].

Крім того, музика позитивно впливає на мовленнєвий розвитока, а вправи з інтонацією та дикцією формують чітке мовлення, сприяють

збагаченню словникового запасу й розвитку фонематичного слуху. Як підкреслює Ван Сянь, мовленнєва активність, що супроводжує музичну діяльність, є ефективним засобом комунікативного розвитку, зокрема у дітей з низьким рівнем вербальної активності [2].

Отже, музичне мистецтво справляє глибокий і багатовимірний вплив на формування морально-ціннісної та соціальної сфери особистості дитини, виступаючи не лише засобом естетичного виховання, а й ефективним інструментом морального зростання та соціалізації. Через емоційно насичений образний ряд музичних творів здійснюється м'яке, але стійке формування базових моральних уявлень і ціннісних орієнтирів. Пісенний репертуар, зокрема твори народного, патріотичного, дитячого та фольклорного спрямування, несе в собі змістовні моделі позитивної поведінки, сприяє засвоєнню норм гуманістичної етики та формує емпатійне ставлення до світу. Як відомо, завдяки змісту й емоційному забарвленню вокальних творів музика виступає провідником у світ моральних категорій – добра, честі, дружби, гідності [2].

Прослуховування колискових формує у дитини почуття любові, безпеки й довіри; виконання героїчних або ліричних пісень сприяє становленню ідеалів, пов'язаних із відвагою, співпереживанням, шляхетністю. Вплив музики, що супроводжує казкові історії чи оповідання про моральні дилеми, дозволяє дитині емоційно осмислювати моральну суть людських вчинків, співвідносити художній зміст із власним досвідом. У шкільній практиці морально-ціннісний розвиток реалізується насамперед через добір змістовно насиченого репертуару: пісень про взаємодопомогу, мир, дружбу, любов до Батьківщини, а також обговорення текстів та моральних ідей, що в них містяться. У такий спосіб музика не нав'язує моральність, а створює умови для її внутрішнього прийняття через емоційне проживання, образну асоціацію та ідентифікацію [2].

У взаємозв'язку з моральною сферою розгортається соціальний потенціал музичного мистецтва, який виявляється у здатності музичної діяльності сприяти соціалізації, формуванню колективної свідомості, розвиткові комунікативних навичок та культури міжособистісної взаємодії. Музика, за своєю природою, є колективним видом діяльності. Спільний спів у хорі, участь у музично-театралізованих постановках, гра в ансамблях або оркестрах дитячих інструментів формують у дітей досвід взаємодії: вміння слухати інших, підлаштовуватися під загальний ритм і темп, дотримуватися правил, узгоджувати власні дії з діями партнерів. Колективна музична практика сприяє згуртуванню, формуванню почуття відповідальності, взаємоповаги, довіри й підтримки, що є основою здорового соціально-психологічного клімату у класі [9, С. 87].

Соціальний розвиток також виявляється у культурній ідентифікації. Вивчення народних пісень, танців, ритмів, музичних ігор сприяє засвоєнню національно-культурних традицій, вихованню поваги до культурної спадщини свого народу та толерантного ставлення до культур інших. Таким чином формується інклюзивна громадянська свідомість, що є запорукою демократичного суспільства.

Крім того, музична діяльність сприяє особистісному самоствердженню дитини в соціумі. Участь у концертах, музичних святах, виступах на сцені надає досвіду публічного самовираження, створює ситуації успіху, які формують адекватну самооцінку, впевненість у собі, мотивацію до творчості. Важливою умовою цього є педагогічна підтримка: учитель музики виступає не лише організатором навчального процесу, а й фасилітатором соціального розвитку учнів, зберігаючи емоційно підтримувальний і відкритий стиль взаємодії [6].

Узагальнення результатів досліджень дає підстави стверджувати, що музичне мистецтво в освітньому процесі виконує не лише естетичну чи розважальну функцію, а є стратегічно важливим засобом виховання особистості, орієнтованим на цілісний розвиток дитини. Його потенціал охоплює емоційну сферу (через емпатію та емоційний інтелект), когнітивну (через стимуляцію мислення, мовлення, уваги), моральну (через переживання змісту творів і формування ідеалів) та соціальну (через спільну творчу діяльність і формування соціальних навичок).

Крім того, застосування музичного мистецтва як педагогічного інструмента цілеспрямованого виховання відповідає сучасним вимогам гуманістично орієнтованої освіти, оскільки «сприяє становленню гармонійної, емоційно розвиненої особистості, здатної до співпереживання, взаємодії та культурного самовираження». Отже, впровадження цілісних педагогічних стратегій, орієнтованих на системне використання музики, становить дієвий шлях до формування морально та соціально зрілої, внутрішньо вмотивованої особистості дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення теоретичних і прикладних підходів до використання музичного мистецтва в сучасному освітньому процесі дозволяє констатувати, що воно виступає потужним чинником гармонійного розвитку особистості дитини. Музика забезпечує цілісне формування емоційної чутливості, когнітивної активності, морально-ціннісних орієнтацій та соціальних компетентностей. Інтеграція музичних стратегій у педагогічну практику через особистісно орієнтований, інтегративний та арт-терапевтичний підходи, що сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу дитини, її емоційному вираженню, естетичному досвіду та розвитку здатності до емпатії.

Результати дослідження засвідчують доцільність системного використання музичного мистецтва як інструмента цілеспрямованого виховання, що відповідає засадам гуманістично орієнтованої освіти й забезпечує умови для становлення морально, емоційно й соціально зрілої особистості. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та емпіричній верифікації інноваційних педагогічних моделей інтеграції музичного мистецтва в освітній процес з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних та соціокультурних особливостей розвитку дитини.

Література

1. Антонова-Турченко О., Дробот Л. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. Київ: ІЗМН, 1997. 260 с.

2. Ван Ся. Стратегії застосування музичного мистецтва як чинника гармонійного розвитку особистості дитини: педагогічний аспек. *Освітньо-науковий простір.* 2024. Вип. 6 (1). Т. 2. С. 7–14.

3. Зубарєва О. Музично-творча діяльність як фактор забезпечення розвитку здобувачів початкової освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1(103). С. 53–60

4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Суми : Наука, 2004. 210 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

6. Пішун С. Г. Уроки музичного мистецтва як засіб розвитку емпатії та емоційної чутливості молодших школярів. *Pedagogical Sciences.* Hlukhiv: Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 2025. С. 143–150.

7. Просяник М. Використання елементів системи навчання К. Орфа на музичних заняттях у закладах дошкільної освіти. Актуальні проблеми мистецької підготовки майбутнього вчителя (IX школа методичного досвіду): матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 22–23 листопада 2022 року. Вінниця, 2022. С. 285–290.

8. Ткаченко Т. Т. В. О. Сухомлинський щодо значущості музики й співу в гармонійному розвитку особистості. Стратегічні питання світової науки. 2009. Матеріали V Міжнародно-практичної конференції, 7–15 лютого 2009 року. Серія 9. Філологічні науки, психологія та соціологія, музика. Наука і освіта, 2009. С. 84–86.

9. Чабан-Чайка С. В. Урок музичного мистецтва – основна форма музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2020. № 1. С. 85–90

10. Чепіга С. Г. Спрямованість музичного виховання на формування морально-естетичних якостей особистості. 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи: матеріали конф., 22 трав. 2014 р., м. Київ. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. С. 154–164.

11. Шпіца Р. І., Коваль Н. О. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи в контексті мистецької освіти. Молодий вчений, 2021, № 99 (11), С. 197–200

12. Blasco-Magraner J. S., Bernabe-Valero G., Marín-Liébana P., Moret-Tatay C. Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development:

a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, No. 7. DOI: 10.3390/ijerph18073668.

13. Habibi A., Damasio A., Ilari B., Veiga R., Joshi A., & Bhattacharya J. (2018). Childhood Music Training Induces Change in Micro and Macroscopic Brain Structure. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336–4347.

14. Váradi J. A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*. 2022. № 1. DOI: 10.1177/ 21582440211068501

References:

1. Antonova-Turchenko O., Drobot L. (1997) Muzychna psykhoterapiia [Music psychotherapy]: posibnyk-khrestomatiia. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].

2. Van Sia (2024) Stratehii zastosuvannia muzychnoho mystetstva yak chynnyka harmoniinoho rozvytku osobystosti dytyny: pedahohichnyi aspek [Strategies for applying musical art as a factor in the harmonious development of a child's personality: pedagogical aspect]. Osvitno-naukovyi prostir, 6 (1), 7–14. [in Ukrainian].

3. Zubarieva O. (2023) Muzychno-tvorcha diialnist yak faktor zabezpechennia rozvytku zdobuvachiv pochatkovoi osvity [Musical and creative activity as a factor in ensuring the development of primary school students]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, 1(103), 53–60 [in Ukrainian].

4. Mykhailychenko O. V. (2004) Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: teoriia ta istoriia [Fundamentals of general and musical pedagogy: theory and history.]. Sumy : Nauka. [in Ukrainian].

5. Padalka H. M. (2008) Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of art (theory and methodology of teaching art disciplines)]. Kyiv : Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].

6. Pishun S. H. (2025) Uroky muzychnoho mystetstva yak zasib rozvytku empatii ta emotsiinoi chutlyvosti molodshykh shkoliariv [Lessons of musical art as a means of developing empathy and emotional sensitivity of younger schoolchildren]. *Pedagogical Sciences.* Hlukhiv: Oleksander Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, 143–150. [in Ukrainian].

7. Prosianyk M. (2022) Vykorystannia elementiv systemy navchannia K. Orfa na muzychnykh zaniattiakh u zakladakh doshkilnoi osvity [Using elements of the K. Orff teaching system in music classes in preschool educational institutions]. Aktualni problemy mystetskoi pidhotovky maibutnoho vchytelia (IKh shkola metodychnoho dosvidu): materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, 22–23 lystopada 2022 roku. Vinnytsia, 285–290. [in Ukrainian].

8. Tkachenko T. T. (2009) Sukhomlynskyi shchodo znachushchosti muzyky y spivu v harmoniinomu rozvytku osobystosti [Sukhomlynsky on the significance of music and singing in the harmonious development of the personality]. Stratehichni pytannia svitovoi nauky. 2009. Materialy V Mizhnarodno-praktychnoi konferentsii, 7–15 liutoho 2009 roku. Seriia 9. Filolohichni nauky, psykholohiia ta sotsiolohiia, muzyka. Nauka i osvita, 84–86. [in Ukrainian].

9. Chaban-Chaika S. V. (2020) Urok muzychnoho mystetstva – osnovna forma muzychnoi osvity uchniv zahalnoosvitnikh shkil [The lesson of musical art is the main form of musical education of secondary school students]. *Naukovi zapysky. Seriia: Psykholoho-pedahohichni nauky.* Nizhyn: NDU imeni Mykoly Hoholia, 1, 85–90 [in Ukrainian].

10. Chepiha S. H. (2014) Spriamovanist muzychnoho vykhovannia na formuvannia moralno-estetychnykh yakostei osobystosti [The focus of musical education on the formation

of moral and aesthetic qualities of the personality]. 1025-richchia istorii osvity v Ukraini: tradytsii, suchasnist ta perspektyvy: materialy konf., 22 trav. 2014 r., m. Kyiv. Kyiv : Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka, 154–164. [in Ukrainian].

11. Shpitsa R. I., Koval N. O. (2021) Rozvytok emotsiinoho intelektu uchniv pochatkovoi shkoly v konteksti mystetskoi osvity [Development of Emotional Intelligence of Primary School Students in the Context of Art Education]. *Molodyi vchenyi*, 99 (11), 197–200 [in Ukrainian].

12. Blasco-Magraner J. S., Bernabe-Valero G., Marín-Liébana P., Moret-Tatay C. (2021) Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Healt*, 7. DOI: 10.3390/ijerph18073668.

13. Habibi A., Damasio A., Ilari B., Veiga R., Joshi A., & Bhattacharya J. (2018). Childhood Music Training Induces Change in Micro and Macroscopic Brain Structure. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336–4347.

14. Váradi J. A (2022) review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*, 1. DOI: 10.1177/215824 40211068501

УДК 355.233:004.94

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1987-1998

Олійник Ігор Миколайович професор кафедри аеродинаміки та динаміки польоту, Харківський національний університет Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7243-6300

Козак Володимир Вікторович доцент кафедри аеродинаміки та динаміки польоту, Харківський національний університет Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/ 0000-0003-4656-9190

Іщук Віктор Олександрович начальник льотного факультету, Харківський національний університет Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-0266-3679

Калкаманов Салім Аюпович доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри аеродинаміки та динаміки польоту, Харківський національний університет Повітряних сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, https://orcid.org/0000-0001-8105-3814

ІНТЕРАКТИВНЕ ПІЗНАННЯ В АВІАЦІЇ: ВПЛИВ СИМУЛЯТОРІВ НА РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ

Анотація. Розглянуто актуальність застосування сучасних навчально-тренувальних засобів, зокрема авіаційних симуляторів, як невід'ємної складової системи військової авіаційної освіти. Необхідність їхньої інтеграції зумовлена об'єктивними вимогами сьогодення: потребою в максимально реалістичній підготовці майбутніх військових льотчиків в умовах, які неможливо повною мірою відтворити під час реальних польотів через економічні обмеження та високий ризик.

Основна мета дослідження полягає у вивченні та експериментальному обґрунтуванні впливу тренування з використанням сучасних засобів та технологій на когнітивний розвиток курсантів, а саме – на ефективність засвоєння ними складних теоретичних знань про закони руху та динаміку польоту літального апарату. Традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми для формування цілісного, динамічного уявлення про поведінку літака, особливо в позаштатних ситуаціях. На відміну від них, симулятори створюють інтерактивне та безпечне середовище, що імітує реальний експлуатаційний режим, включаючи вплив атмосферних явищ та

технічних відмов. На підставі результатів практичної апробації та аналізу навчально-пізнавальної діяльності курсантів, проведеної на базі льотного факультету університету Повітряних Сил, визначено, що авіаційні симулятори з окулярами віртуальної реальності забезпечують якісно покращене сприйняття та розуміння динаміки польоту літального апарату. Імерсійне навчальне середовище, реалізоване через віртуальну реальність, сприяє не лише розвитку моторних навичок, але й, що критично важливо, активізації пізнавальної діяльності. Тренування з використанням авіасимуляторів дозволяє багаторазово відпрацьовувати складні маневри та аварійні процедури, забезпечуючи негайний об'єктивний зворотний зв'язок щодо допущених помилок. Описано наступні ключові переваги симуляторів у контексті розвитку мислення курсантів: формування вербально-аналітичного образу польоту; розвиток когнітивних здібностей; ефективність післяопераційного аналізу. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що інтеграція авіаційних симуляторів, поєднана з ефективними інтерактивними методиками, є стратегічно важливою для підготовки висококваліфікованих військ-кових льотчиків, здатних ефективно діяти в умовах високої невизначеності та стресу.

Ключові слова: Авіасимулятор, навчально-тренувальні засоби (НТЗ), динаміка польоту, практична аеродинаміка, вербально-аналітичний образ польоту, когнітивні здібності, післяопераційний аналіз (AAR), навчально-пізнавальна діяльність, льотна підготовка, безпека польотів, імітаційне моделювання.

Oliinyk Ihor Mykolaiovych Professor of the Department of Aerodynamics and Flight Dynamics, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7243-6300

Kozak Volodymyr Viktorovych Associate Professor of the Department of Aerodynamics and Flight Dynamics, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-4656-9190

Ischuk Viktor Oleksandrovych Head of the Flight Faculty Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-0266-3679

Kalkamanov Salim Aiupovych Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Aerodynamics and Flight Dynamics, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0001-8105-3814

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

INTERACTIVE COGNITION IN AVIATION: THE IMPACT OF SIMULATORS ON CADETS' THINKING DEVELOPMENT

Abstract. The relevance of the use of modern educational and training facilities, in particular aviation simulators, as an integral part of the military aviation education system is considered. The need for their integration is due to the objective requirements of the present: the need for the most realistic training of future military pilots in conditions that cannot be fully reproduced during real flights due to economic constraints and high risk.

The main goal of the study is to study and experimentally substantiate the impact of training using modern facilities and technologies on the cognitive development of cadets, namely on the effectiveness of their assimilation of complex theoretical knowledge about the laws of motion and flight dynamics of an aircraft. Traditional training methods often prove insufficient for the formation of a holistic, dynamic understanding of the behavior of an aircraft, especially in emergency situations.

In contrast, simulators create an interactive and safe environment that simulates real operational conditions, including the impact of atmospheric phenomena and technical failures.

Based on the results of practical testing and analysis of the educational and cognitive activities of cadets, conducted at the Flight Faculty of the Air Force University, it was determined that aviation simulators with virtual reality goggles provide a qualitatively improved perception and understanding of the dynamics of aircraft flight.

The immersive learning environment implemented through virtual reality contributes not only to the development of motor skills, but also, critically important, to the activation of cognitive activity. Training using flight simulators allows you to repeatedly practice complex maneuvers and emergency procedures, providing immediate objective feedback on mistakes made. The following key advantages of simulators in the context of the development of cadets' thinking are described: the formation of a verbal-analytical image of flight; the development of cognitive abilities; the effectiveness of postoperative analysis.

Thus, the results of the study confirm that the integration of aviation simulators, combined with effective interactive techniques, is strategically important for training highly skilled military pilots capable of operating effectively in conditions of high uncertainty and stress.

Keywords: Flight simulator, training aids (TAAs), flight dynamics, practical aerodynamics, verbal-analytical image of flight, cognitive abilities, after-operational analysis (AAR), educational and cognitive activity, flight training, flight safety, simulation modeling.

Постановка проблеми. Відповідно до Концепції трансформації військової освіти [1], недостатній рівень сумісного застосування Збройних Сил України зі структурами НАТО частково обумовлений застарілими підходами та повільним впровадженням сучасних інтерактивних технологій у професійну підготовку. Це створює нагальну потребу у трансформації військової професійної підготовки.

Однією з ключових проблем підготовки курсантів-льотчиків є зниження рівня їхніх компетентностей у сфері динаміки польоту та теорії пілотування.

Ця негативна тенденція є наслідком протиріччя між збільше-нням державного оборонного замовлення на фахівців льотного профілю та обмеженими можливостями наявної навчально-матеріальної бази. До того ж, ситуація ускладнюється через поступове зменшення обсягу навчальних годин з ключових дисциплін, як-от аеродинаміка, та скасування базових освітніх компонентів ("Теоретична механіка", "Аерогідрогазодинаміка").

Для усунення зазначених недоліків та підвищення ефективності підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня пропонується комплексний підхід. Він включає:

– підвищення якості військової освіти за дисциплінами військово-спеціального спрямування.

– імплементацію оновлених освітніх програм, спрямованих на формування нового стилю лідерства, з урахуванням досвіду Збройних Сил України та стандартів НАТО.

Для досягнення цих цілей запропоновано впровадження сучасних активних методів навчання, що базуються на використанні авіаційних симуляторів та елементів підготовки і аналізу за стандартами НАТО (AAR – en: After action review) [2].

Це дозволить не лише оптимізувати навчально-пізнавальний процес, а й забезпечить формування необхідних компетенцій для інтеграції в міжнародні військові структури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання аудіовізуальних засобів навчання є важливим напрямом досягнення позитивних практичних результатів в авіаційній освіті.

Доцільність застосування сучасних навчально-тренувальних засобів (НТЗ) зумовлена особливостями пізнавальних процесів та впливом на сенсорні органи пілота у динамічних умовах [3, 4].

За умови зростання дефіциту навчального часу, сучасні НТЗ забезпечують якісне засвоєння складних концептуальних знань шляхом збільшення інтерактивності та наочності, підвищення рівня мотивації та концентрації уваги.

Таким чином, методично організовані тренування на авіасимуляторі, що включають відпрацювання маневрів та детальний розбір польотів, дозволяють значно інтенсифікувати навчальний процес.

На основі досліджень [4–10], використання НТЗ дозволяє приблизно на 35% збільшити обсяг інформації, що запам'ятовується, та на 20% підвищити ефективність занять. Це надає навчальному процесу більш насичений, динамічний і творчий характер, одночасно зменшуючи інформаційне перевантаження. Розробка та імплементація НТЗ є ключовим компонентом методичної роботи вищих навчальних закладів [11].

Для формування якісного візуального образу навчальної інформації з динаміки польоту необхідно враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності, яка вимагає формування вербально-аналітичної моделі польоту [5, 12].

Одним із пріоритетних напрямів активізації пізнавальної діяльності курсантів є застосування сучасних авіасимуляторів, зокрема з окулярами віртуальної реальності (VR). Ці технології дозволяють реалізувати мультимедійні та динамічні методи навчання, що значно підвищує ефективність підготовки.

Мета статті – дана стаття присвячена дослідженню та визначенню ефективних методів використання авіаційних симуляторів та аналітичних інструментів AAR (After Action Review), що відповідають стандартам НАТО. Кінцевою метою є підвищення якості підготовки курсантів-льотчиків, забезпечуючи глибоке розуміння динаміки польоту та розвиток їхніх інтелектуальних навичок. Застосування цих інструментів забезпечує ефективну імплементацію теоретичних знань у практичні навички пілотування. Крім того, методика AAR дозволяє налагодити об'єктивний зворотний зв'язок, що сприяє постійному вдосконаленню навчального процесу та індивідуальному прогресу курсанта.

Виклад основного матеріалу. Професійне володіння знаннями динаміки польоту є основою якісної експлуатації літальних апаратів, забезпечуючи належний рівень безпеки польотів та ефективність бойового застосування.

Основними задачами курсу динаміки польоту є:

– вивчення законів руху ЛА, характерних траєкторій, параметрів стійкості, керування та балансування;

– уточнення, удосконалення та використання методів розрахунку (оцінки) льотно-технічних характеристик ЛА;

– аналіз впливу льотних обмежень та різноманітних експлуатаційних факторів на характеристики маневрів, ефективність та безпеку виконання польотного (бойового) завдання.

Знання динаміки польоту дозволяє ефективно вирішувати дві фундаментальні взаємопов'язані задачі. Пряма задача полягає у визначенні траєкторії руху літального апарату (ЛА) та його положення у просторі (рис. 1) за відомими силами та моментами, що діють на нього. Натомість, зворотна задача передбачає визначення необхідних сил та моментів, які повинні діяти на ЛА для забезпечення заданої траєкторії та закону руху. Комплексне розв'язання цих задач створює основу для оптимізації ключових параметрів маневру, включаючи швидкості, висоти, тривалості, радіуси та перевантаження.

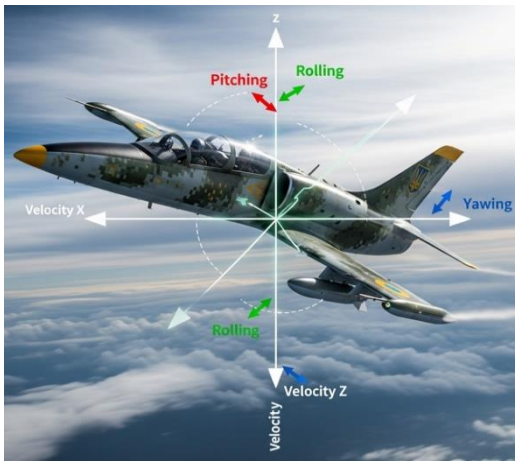


Рис. 1. Просторові параметри

Авіасимулятори відіграють ключову роль у вивченні практичної аеродинаміки, виступаючи як динамічний навчальний інструмент. Вони дозволяють курсан-там:

– перетворювати абстрактні математичні моделі та аеродинамічні закони на наочні, динамічні картини. Це дозволяє курсантам бачити, як зміна кута атаки, швидкості чи конфігурації крила безпосередньо впливає на підйомну силу та опір, а також на загальну поведінку літака;

– інтегрувати теорію з практикою. Тренажери є "містом" між аудиторними заняттями та реальним польотом. Вони дають змогу курсантам відпрацьовувати маневри та льотні режими (зліт, посадка, віражі) в безпечному віртуальному середовищі, що сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу;

– моделювати складні умови. Симулятори дозволяють імітувати різноманітні експлуатаційні фактори (вплив вітру, зміну центрування, різні стани зльотно-посадкових смуг), що неможливо або небезпечно відтворити в реальному польоті. Це розвиває здатність пілота аналізувати та приймати рішення в умовах, наближених до реальних;

– сприяти формуванню "образу польоту": Завдяки можливості спостерігати за літаком з різних ракурсів (з кабіни та зовнішнього спостерігача) у свідомості курсанта формується вербально-аналітична модель поведінки літака, що є основою професійної майстерності.

Попри значні переваги, авіасимулятори мають певні обмеження, які важливо враховувати:

– недосконаліть моделювання. Симулятори можуть неадекватно відтворювати нестаціонарні та нелінійні аеродинамічні характеристики, що є особливо важливим для вивчення поведінки літака на критичних режимах;

– відсутність тактильного та вестибулярного зворотного зв'язку. На відміну від реального польоту, тренажери не передають відчуття перевантаження, вібрацій та кінестетичних відчуттів, які є критично важливими для формування інтуїтивних навичок пілота;

– спрощене сприйняття. Курсант може сприймати симуляцію як гру, що може знизити рівень відповідальності та усвідомлення ризиків, пов'язаних з реальним пілотуванням;

– залежність від навчально-матеріальної бази. Ефективність навчання безпосередньо залежить від технічного рівня симулятора та його відповідності типу літального апарату, що вивчається.

На кафедрі аеродинаміки та динаміки польоту льотного факультету було практично апробовано використання авіасимуляторів під час вивчення курсантами 4-го курсу розділу "Динаміка польоту" навчальної дисципліни "Практична аеродинаміка" з питань впливу експлуатаційних факторів на характеристики маневрування літака Л-39, а саме: розгону та гальмування; усталених та граничних по тязі віражів; усталених підйомів та знижень; гірок та пікірувань; напівпетлі, петлі

Нестерова, перевороту (окремо та у комплексі); висхідної та низхідної спіралі; бойового розвороту.

За задумом методу усі курсанти навчальної групи були поділенні на екіпажі. Було визначено етапи та порядок проходження тренувального курсу за кожним етапом, який складався з теоретичної (брифінг), практичної (імітаційні польоти) та аналітичної (дебрифінг) частини. Під час проведення дебрифінгу використовувалися спрощені (неформальні) варіанти AAR за процедурами НАТО.

У ході теоретичної фази експерименту (брифінг) курсанти поетапно отримували та аналізували завдання на виконання певних маневрів. На цьому етапі визначалися ключові експлуатаційні фактори та їхній потенційний вплив на льотно-технічні характеристики. Також встановлювалися вихідні умови та кінцеві параметри для кожного маневру.

Під час практичної фази курсанти, розділені на екіпажі, почергово виконували імітаційні польоти на окремих авіасимуляторах, дотримуючись обраних умов. Інші члени екіпажу здійснювали збір та первинну обробку даних щодо параметрів виконаних маневрів.

На етапі аналізу (дебрифінг) під керівництвом викладача курсанти виконували наступні завдання:

– аналіз характеру та ступеня впливу експлуатаційних факторів на характеристики маневрів;

– порівняння результатів, отриманих в імітаційних польотах, із завчасно розрахованими теоретичними показниками;

– оцінка якості пілотування та ефективності розподілу уваги в різних умовах;

– формування пропозицій щодо доцільності застосування маневрів в конкретних експлуатаційних умовах.

По завершенню кожного дебрифінгу проводився післяопераційний аналіз (AAR) за процедурою, адаптованою до стандартів НАТО.

Ключовими питаннями аналізу були:

1. Визначення початкової мети та задуму етапу.
2. Порівняння очікуваних результатів з фактичними.
3. Ідентифікація сильних та слабких сторін підготовки.
4. Розробка рекомендацій для вдосконалення.
5. Підсумування та обмін досвідом.

Після завершення розділу «Динаміка польоту літака» курсанти сформулювали загальні висновки щодо ефективності та якості апробованого методу з використанням авіасимуляторів.

Отримані результати були обговорені як у навчальній групі, так і на навчально-методичних зборах з науково-педагогічним складом льотного факультету.

В ході дослідження було ідентифіковано низку обмежень, що потребують подальшого вивчення та вирішення. Основними недоліками методу є:

– недостатня кількість авіасимуляторів унеможливлює індивідуальне відпрацювання повного обсягу завдань кожним курсантом;

– висока залежність від розташування та кількості тренажерів, а також скорочення загального обсягу навчальних годин з блоку навчальних дисциплін “Аеродинаміка та динаміка польоту”, що впливає на всеохоплюючу якість підготовки.

Застосування запропонованого методу продемонструвало позитивні результати, які були систематизовані за наступними категоріями.

А) когнітивне сприйняття та розуміння динаміки польоту:

– після імітаційних польотів курсанти більш глибоко розуміли вплив експлуатаційних факторів (маса, висота) на характеристики маневрів (розгін, гальмування), що дозволило їм надавати обґрунтовані пропозиції щодо розширення експлуатаційного діапазону літака;

– виявлено чітку кореляцію між поведінкою літака на різних висотах (особливо при виконанні віражів на граничних режимах) та теоретичним описом його руху. Це підтверджує, що симуляція сприяє усвідомленому аналізу рівнянь руху;

– відпрацювання складних фігур пілотажу (переворот-петля-напівпетля) у безпечному віртуальному середовищі дозволило курсантам

отримати цінний досвід спостереження за динамікою польоту на режимах, що є небезпечними в реальних умовах;

– аналіз бойових розворотів сприяв розвитку навичок швидкого прийняття рішень та коригування дій у складних умовах, підвищуючи загальну стійкість та готовність до реальних польотів.

Таким чином, застосування імітаційного моделювання забезпечило поглиблене розуміння аеродинамічних особливостей маневрування та сприяло підвищенню загального рівня професійних знань курсантів щодо законів руху літального апарату в усіх площинах та умовах експлуатації.

Б) формування вербально-аналітичного образу польоту:

– високий рівень реалізму тренувань сприяв повнішому формуванню вербально-аналітичного образу польоту, що є поєднанням теоретичних, практичних та аналітичних знань;

– можливість візуалізації польотної ситуації як з кабіни (вид від першої особи), так і ззовні (вид від зовнішнього спостерігача) забезпечує краще просторове розуміння поведінки літака та її залежності від керуючих дій;

– метод дозволив сформувати у свідомості курсантів образ фігур складного пілотажу, що не включені в програму льотного навчання, але є важливими для комплексного розуміння динаміки.

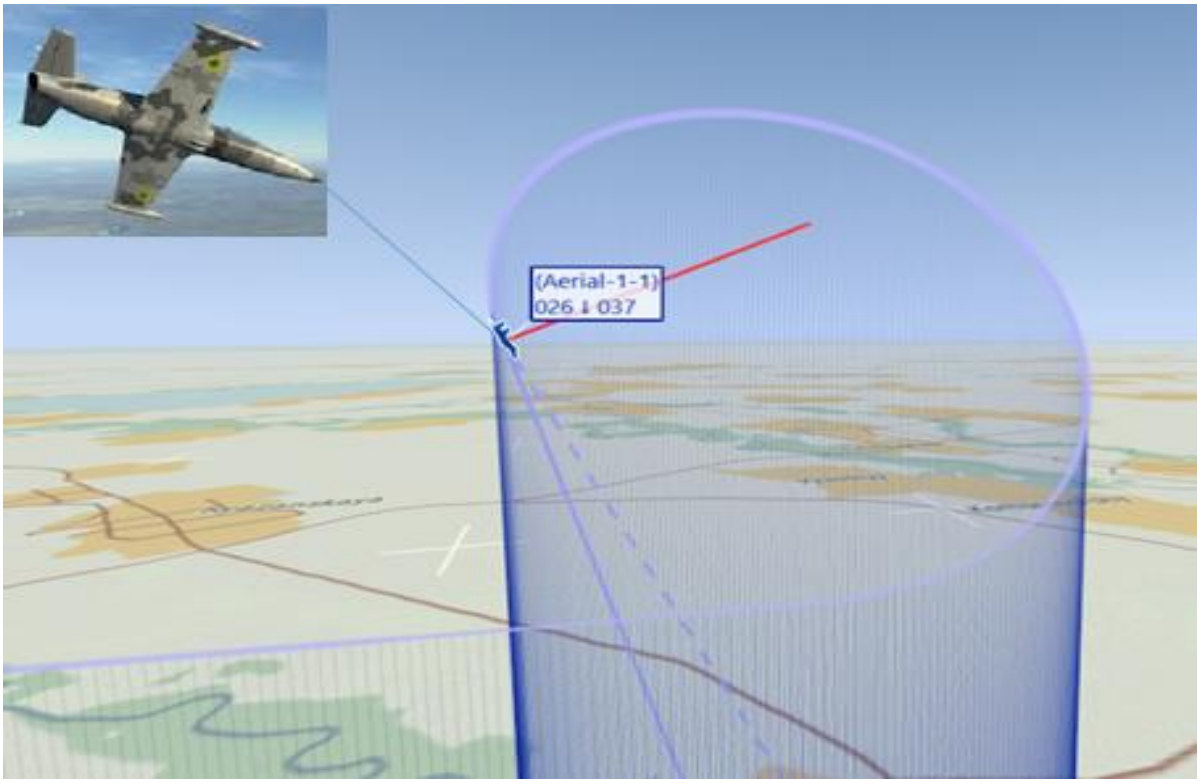


Рис. 2. Приклад виконання (відображення) просторового маневру

в) мотивація та інтелектуальна активність:

– курсантам дійсно сподобалися ці заняття. Вони відзначили, що було не просто цікаво, а й дуже корисно. Завдяки цьому вони набагато краще зрозуміли аеродинамічні принципи та маневри, які вивчали;

– прокинувся інтерес до аналізу, оцінки та вибору найкращих параметрів маневрів залежно від умов. Іншими словами, вони почали думати як справжні пілоти;

– симулятори допомогли змінити ставлення до навчання. Пояснення складної та абстрактної математичної моделі, що описує рух літака, тепер стало зрозумілішим і "живішим";

– це заняття розвинуло їхнє критичне мислення та навички аналізу, моделювання та розрахунків, що є ключовим для майбутніх професіоналів.

Курсанти відзначили, що якщо почати використовувати симулятори вже з молодших курсів, це дозволить закріпити знання з самого початку і поступово підвищувати складність завдань.

г) психологічна підготовка та безпека польотів:

– можливість багаторазового повторення маневрів сприяє інтенсивному формуванню та закріпленню моторної пам'яті, що дозволяє курсантам своєчасно виявляти та коригувати помилки без ризику для життя та обладнання;

– виконання віртуальних маневрів створює умови для експериментування з різними варіантами дій та пошуку оптимальних рішень у ситуаціях, які є неприпустимими або небезпечними у реальному польоті;

- моделювання критичних і позаштатних ситуацій допомагає курсантам розвивати навички швидкого реагування та приймати обґрунтовані рішення в умовах високого стресу та невизначеності.

Висновки. Симулятори однозначно визнані наріжним каменем сучасної авіаційної освіти, що виходить далеко за межі простого тренування мануальних навичок. Вони є потужним інструментом для розвитку когнітивних здібностей (прийняття рішень, ситуаційна обізнаність, вирішення проблем) курсантів, особливо при їх інтеграції з педагогічно обґрунтованими та даними керованими навчальними програмами.

Розглянутий в статті метод практичного закріплення теоретичних знань із застосуванням авіаційних симуляторів значно підвищує ефективність підготовки військових фахівців авіаційного профілю.

В цілому, такий підхід забезпечує поглиблення та систематизацію знань щодо впливу експлуатаційних факторів на маневрові характеристики літального апарату, ефективність та безпеку виконання польотних завдань. Застосування імітаційного моделювання є дієвим інструментом для підготовки курсантів до реальних польотів.

Література:

1. Про трансформацію системи військової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410. https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/1410-97-п#Text.
2. After-Action Review. Посібник із застосування в умовах війни. "Вдосконалення в дії", 2024 https://tro.mil.gov.ua/after-action-review-posibnyk-iz-zastosuvannya-v-umovah-vijny.
3. Павелків Р. В. Загальна психологія: підручник / Р.В. Павелків. – К.: Кондор, 2009. – 576 с.
4. Bowers J. S. The Practical and Principled Problems with Educational Neuroscience / J. S. Bowers // Psychological Review. – 2016. – № 123(5). – P. 600-612.
5. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. / О. І. Пометун. – Київ: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
7. Онопрієнко М. В. Феномен когнітивної науки і технології / М. В. Онопрієнко // Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія. – 2011. – № 1. – С. 68-72.
8. Corballis M.C. The Many Sides of Hemispheric Asymmetry: A Selective Review and Outlook / M.C. Corballis, I.S. Häberling //Journal of the International Neuropsychological Society. – 2017. – №23(9-10). – P. 710-718.
9. Нестерова М. Інформаційно-когнітивні технології в системі вищої освіти суспільства знань / М. Нестерова // Вища освіта України. – 2015. – № 1. – С. 40-45.
10. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. /За заг. ред. П.Шевчука і П.Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
11. Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір: зб. тез доп. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2024 р. [Електронне видання]. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2024. 292 с.
12. Калкаманов С.А. Інноваційні підходи до формування візуального мислення курсантів-льотчиків в умовах використання авіаційних симуляторів у професійній підготовці. / С.А. Калкаманов, С.І. Пчельников, О.С. Мірошніченко О.С. //Вісник науки та освіти. 2025. – №9(397). С.1206-1214.

References:

1. Pro transformatsiiu systemy viiskovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 15.12.1997 № 1410. (1997). [On the transformation of the military education system: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 15.12.1997 № 1410]. zakon.rada.gov.ua. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-п#Text [in Ukrainian].
2. After-Action Review. Posibnyk iz zastosuvannia v umovakh viiny. (2024). [After-Action Review. Manual on application in war conditions]. Vdoskonalennia v dii [in Ukrainian].
3. Pavelkiv, R.V. (2009). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
4. Bowers, J. S. (2016). The Practical and Principled Problems with Educational Neuroscience. Psychological Review, 123(5), 600–612.
5. Symonenko, S.M. (2005). Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid [Psychology of Visual Thinking: Strategic-Semantic Approach]. Odesa: PNTS APN Ukrainy [in Ukrainian].

6. Pometun, O.I. (2003). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern Lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv: Vydavnytstvo A.S.K. [in Ukrainian].

7. Onopriienko, M.V. (2011). Fenomen kohnityvnoi nauky i tekhnolohii [The phenomenon of cognitive science and technology]. Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Filosofiia. Kulturolohiia - Bulletin of the National Aviation University. Philosophy. Cultural Studies, (1), 68–72. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnau_f_2011_1_18 [in Ukrainian].

8. Corballis, M.C., & Häberling, I.S. (2017). The Many Sides of Hemispheric Asymmetry: A Selective Review and Outlook. Journal of the International Neuropsychological Society, 23(9-10), 710–718.

9. Nesterova, M. (2015). Informatsiino-kohnityvni tekhnolohii v systemi vyshchoi osvity suspilstva znan [Information and cognitive technologies in the system of higher education of the knowledge society]. Vyshcha osvita Ukrainy - Higher Education of Ukraine, (1), 40–45. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2015_1_7 [in Ukrainian].

10. Shevchuk, P., & Fenrykh, P. (Eds.). (2005). Interaktyvni metody navchannia: navchalnyi posibnyk [Interactive teaching methods: Study guide]. Shchetsin: Vydavnytstvo WSAP.

11. Intehratsiia systemy osvity Ukrainy v yevropeiskyi osvitnii prostir: zbirnyk tez dopovidei VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Integration of the education system of Ukraine into the European educational space: Abstracts of Papers of the VI International Scientific and Practical Conference]. (2024). Kyiv: DNU «Instytut osvitnoi analityky».

12. Kalkamanov, S.A., Pchelnykov, S.I., & Miroshnichenko, O.S. (2025). Innovatsiini pidkhody do formuvannia vizualnoho myslennia kursantiv-lotchykiv v umovakh vykorystannia aviatsiinykh symuliatoriv u profesiinii pidhotovtsi [Innovative approaches to the formation of visual thinking of pilot cadets in the use of aviation simulators in vocational training]. Visnyk nauky ta osvity, 9(397), 1206–1214.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-1999-2008

Остапенко Емілія Миколаївна кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри біологічної фізики, медичної апаратури та інформатики, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0001-8264-6304

Чередник Лідія Миколаївна кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Діра Надія Олександрівна доктор філософії (PhD), доцент кафедри педагогіки, Бердянський державний педагогічний університет, тимчасово переміщений до м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0001-5523-7943

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У процесі дослідження автори здійснили комплексний аналіз проблеми розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в контексті інтенсивної цифровізації освітнього процесу. Актуальність дослідження підтверджується безпрецедентною трансформацією соціально-професійної ролі викладача, який в умовах гібридного навчання, викликів воєнного стану і технологічної модернізації має виступати не лише як транслятор знань, а як фасилітатор, коуч, тьютор та лідер змін, здатний до самоорганізації та адаптивності. Був використаний компетентнісний та системний аналіз для теоретичного обґрунтування структури педагогічної майстерності викладача, яка, окрім базових складових, повинна включати цифрову дидактичну та стратегічну компетентності. Сфокусовано увагу на доцільності вважати сформовану педагогічну майстерність інтегративною якістю особистості, яка забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі та здатність до гуманізації знань у цифровому середовищі, що відповідає засадам «Педагогіки Добра» академіка І. Зязюна.

В результаті дослідження встановлено, що педагогічне спілкування є ключовим елементом майстерності викладача, що забезпечує реалізацію

цілей навчання, виховання та розвитку. В умовах цифровізації воно вимагає інтеграції комунікативної і цифрової компетентності для підтримки емоційно-психологічного контакту у гібридних форматах. Майстерність проявляється у здатності створювати довірливу атмосферу та стимулювати діалог незалежно від каналу взаємодії, що є основою ефективності освіти.

Виокремлено ключові зовнішні чинники впливу (суспільний запит, управлінська спроможність, цифрова інфраструктура) та педагогічні технології (проєктне та проблемне навчання), необхідні для ефективного підвищення майстерності в ЗВО. Обґрунтовано, що розвиток майстерності є динамічним процесом самоорганізації, обмеженим лише можливостями самореалізації викладача та відповідальністю за свою справу. В результаті проведеного педагогічного дискурсу, виокремлено рекомендації, спрямовані на системний розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти у сучасному цифровому освітньому просторі.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна майстерність, цифровізація, цифрова компетентність, викладач ЗВО.

Ostapenko Emiliia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biological Physics, Medical Equipment and Informatics, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0000-0001-8264-6304

Cherednyk Lidiia Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the Department of Pedagogy of the Faculty of Humanities and Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, м. Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-1006-1363

Dira Nadiia Oleksandrivna PhD, Associate Professor of the Department of Pedagogy at Berdiansk State Pedagogical University, temporarily relocated to Zaporizhzhia, orcid.org/0000-0001-5523-7943

DEVELOPMENT OF TEACHING SKILLS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION LECTURERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. In the course of the study, the authors conducted a comprehensive analysis of the problem of developing the pedagogical skills of higher education teachers in the context of the intensive digitalization of the educational process. The relevance of the study is confirmed by the unprecedented transformation of the socio-professional role of the teacher, who, in the conditions

of hybrid learning, the challenges of martial law, and technological modernization, must act not only as a transmitter of knowledge, but also as a facilitator, coach, tutor, and leader of change, capable of self-organization and adaptability. Competency-based and systematic analysis was used to theoretically substantiate the structure of a teacher's pedagogical skills, which, in addition to the basic components, should include digital didactic and strategic competencies. The focus is on the expediency of considering the formed pedagogical skills as an integrative quality of personality, which ensures self-organization of a high level of professional activity on a reflective basis and the ability to humanize knowledge in a digital environment, which corresponds to the principles of "Pedagogy of Good" by Academician I. Ziaziun.

The study found that pedagogical communication is a key element of teaching skills, ensuring the achievement of learning, education, and development goals. In the context of digitalization, it requires the integration of communicative and digital competence to maintain emotional and psychological contact in hybrid formats. Mastery manifests itself in the ability to create a trusting atmosphere and stimulate dialogue regardless of the channel of interaction, which is the basis for effective education.

Key external factors of influence (social demand, managerial capacity, digital infrastructure) and pedagogical technologies (project-based and problem-based learning) necessary for the effective improvement of skills in higher education institutions are identified. It is argued that the development of skills is a dynamic process of self-organization, limited only by the teacher's opportunities for self-realization and responsibility for their work. As a result of the pedagogical discourse, recommendations are identified aimed at the systematic development of the pedagogical skills of teachers in higher education institutions in the modern digital educational space.

Keywords: pedagogical skills, professional skills, digitalization, digital competence, higher education institution teacher.

Постановка проблеми. Досліджувана наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти (далі - ЗВО), відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [3], становить невід'ємний компонент освітнього процесу. Її ключова мета — забезпечити інтеграцію наукової, освітньої та виробничої діяльності у системі вищої освіти. З впровадженням Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України відбувається суттєва зміна механізму організації цієї діяльності. Предмет наукової й інноваційної роботи активно переміщується в Електронне освітнє середовище. Як наслідок, наукова діяльність стає більш відкритою і прозорою. Це вимагає обов'язкової верифікації одержаних наукових

результатів, включаючи перевірку на наукову новизну, достовірність, відсутність плагіату в цифровому просторі. Враховуючи безпрецедентні виклики, сучасний розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу має розглядатися як багатоаспектний, важливий процес. Цей розвиток не може зводитися лише до технічного освоєння цифрових інструментів. Він вимагає переорієнтації з позицій особистісно-професійної діяльності суб'єктів педагогічної дії в умовах як воєнного стану, так і прискореної технологічної модернізації.

Метою є забезпечення їхнього повноцінного функціонування, психологічної адаптації до нових реалій, де гібридні формати навчання стають нормою. Важливою є необхідність збереження стабільності, сталості розвитку та незалежності Української держави, а також реалізації національних пріоритетів в освіті через ефективне впровадження цифрової дидактики. Таким чином, розвиток майстерності викладача розглядається як динамічний процес самоорганізації і саморозвитку, спрямований на формування ефективних лідерів змін, здатних до гнучкої, інноваційної роботи в умовах цифрового, але невизначеного освітнього середовища. Це інтегрально поєднує військово-політичні, соціально-психологічні та технологічні аспекти.

До того ж, взявши до уваги своєрідність досліджуваного конструкту, принципово важливо не лише вдосконалювати професійну компетентність викладачів ЗВО, але й розуміти її багатокомпонентну структуру. Ця компетентність охоплює низку взаємопов'язаних складових, які виходять за межі суто дидактичних навичок. Зокрема, вона включає аксіологічний компонент, який формується через критичну оцінку та присвоєння загальнолюдських цінностей. Не менш важливим є культуротворчий компонент, що відображає активну участь викладача у різних культурних сферах (академічна, креативна). Компетентність також містить життєтворчий компонент – здатність до організації власного життя та адаптації до змін у мікросоціумі, а також морально-естетичний та громадянський компоненти, які передбачають досвід гуманної поведінки, толерантності та активної участі у суспільно корисних справах. Цей комплексний підхід є запорукою цілісного розвитку педагогічної майстерності. У сучасних умовах цифрова компетентність викладача є не просто додатковою навичкою, а фундаментальним імперативом його професійної діяльності, що актуалізується потребою у забезпеченні безперервності та якості освіти в умовах гібридних і дистанційних форматів. Вона являє собою інтегративну якість, що охоплює не лише технічне володіння інструментами (hard skills), але й цифрову дидактику й інформаційну культуру. Компетентність включає здатність ефективно використовувати LMS-платформи для

організації змішаного навчання, створювати якісний мультимедійний контент, застосовувати інструменти для віртуального оцінювання та аналізу навчальних даних. Крім того, вона передбачає вміння забезпечувати кібербезпеку освітнього процесу, дотримуватися академічної доброчесності в цифровому середовищі та оцінювати достовірність мережевих ресурсів, перетворюючи викладача на технологічно обізнаного фасилітатора освітніх змін.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та методичному розкритті сутності й умов розвитку педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в контексті цифровізації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діяльність викладача, завжди була об'єктом підвищеної уваги значної кількості наукових досліджень. Серед науковців, які досліджували питання «педагогічної майстерності» та «професійної майстерності виділимо В.Андрущенко, Т. Печерицю, З. Курлянд, І.Білецьку, В.Юрченко, В. Вакуленка, Ю. Ірхіну та ін.

Існує певна варіативність у використанні науковцями термінів «педагогічна майстерність» і «професійна майстерність». Ми поділяємо позицію З. Курлянд [7], згідно з якою термін «професійна майстерність» є значно ширшим за обсягом. Вчена аргументує це тим, що «педагогічна майстерність» сфокусована на виконанні функцій власне педагогічного процесу, тобто на навчанні та вихованні. Натомість, «професійна майстерність» викладача ЗВО додатково охоплює науково-дослідну діяльність, що є невід'ємною складовою їхньої роботи.

Науковиця Т. Печериця [9] вважає, що «основи професійної майстерності мають закладатися з початку підготовки майбутнього викладача ЗВО.

Методологія. У процесі дослідження авторами було забезпечено використання потенціалу компетентнісного та системного наукових підходів. Їхня сукупність дозволила здійснити всебічний та глибокий аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої обраній темі. Це сприяло не лише глибшому осмисленню теоретичних засад, але й конкретизації своєрідності наявних наукових концепцій і поглядів, що, своєю чергою, дозволило більш обґрунтовано сформулювати висновки, спрямовані на подальший розвиток і вирішення актуальних проблемних питань.

Виклад основного матеріалу. Концептуалізуючи засади «Педагогіки Добра», фундатор теорії «Педагогічної майстерності», академік Іван Андрійович Зязюн (1930–2014), визначав освіту як «наукове утворення» відкритого типу. Він наголошував, що буття індивіда лише обумовлюється, але не детермінується зовнішніми обставинами. З цієї позиції випливає, що педагоги, які самі є постійними учнями, не можуть бути ізольовані від

суспільних процесів [4]. Саме педагогічна майстерність — яка розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі — є визначальною для ефективності поступу сучасної української освіти. Ця ефективність досягається через «опочуттєвлення» та «олюднення» професійних знань і вмінь, що реалізується безпосередньо через дії Педагога.

На переконання академіка І. Зязюна, який виокремлював принцип «свобідності» у професійній підготовці національної педагогічної еліти, викладач ЗВО має бути найактивнішим суб'єктом освітнього процесу. Його активність повинна мати внутрішню мотивацію, а не диктуватися адміністративним примусом. Свобідна діяльність педагога є необхідною передумовою ефективного функціонування освітнього процесу. І. Зязюн стверджував, що єдиними обмеженнями свободи викладача мають бути власні можливості самореалізації через педагогічну дію та висока відповідальність за результати своєї праці. Відповідно до ключової ролі педагога в суспільстві, його правове та матеріальне становище мусить бути підняте на належну висоту для забезпечення привабливості професії для всіх здібних громадян [4].

Найвищий рівень методичної майстерності викладача (педагогічної майстерності) досягається тоді, коли засвоєні методики повністю інтегруються в його професійну особистість. На цьому етапі методика трансцендує і перестає бути зовнішнім набором правил, а стає невід'ємною частиною індивідуального стилю. Це дозволяє педагогу самостійно і ситуативно генерувати найбільш релевантні прийоми й інструменти, необхідні для конкретного освітнього контексту. Таким чином, викладач переходить від керування методикою до творчого продукування власної унікальної методичної системи [1].

Аналіз наукових праць [1;2;8] та власний педагогічний досвід дозволяє зробити висновки, що для забезпечення високої ефективності викладання недостатньо лише володіти педагогічною майстерністю. Важливим є інтегроване застосування допоміжних педагогічних технологій, які функціонально доповнюють і розширюють можливості педагога.

Зокрема, ці технології мають бути спрямовані на систематичне набуття здобувачами досвіду наукової діяльності. Це реалізується шляхом активного використання проєктного навчання та проблемного навчання. Ці підходи стимулюють критичне мислення, самостійний пошук рішень та науково-дослідну ініціативу, готуючи здобувачів до інноваційної діяльності у професійній сфері.

У науковому контексті, професійно-педагогічна компетентність викладача ЗВО трактується як інтегративна якість педагога [5]. Ця якість

формується в процесі навчання і розвивається під час безпосередньої професійної діяльності. Вона являє собою систему ключових, загальних та спеціальних компетенцій, що, у сукупності, утворюють професійно значущі властивості особистості. Фінальною метою цієї інтеграції є забезпечення успішної та ефективної реалізації педагогічної діяльності-дії.

Базова складова педагогічної компетентності викладачів ЗВО інтегрує систему ключових (соціальна, комунікативна, загальнокультурна, когнітивна) та загальних (мовна, мовленнєва, цифрова, валеологічна, екологічна та інші) компетенцій. Однак, цієї сукупності недостатньо для адекватного відображення поліфункціонального характеру педагогічної дії. Відповідно, існує нагальна потреба у визначенні та включенні до системи професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО додаткового ряду професійно-педагогічних компетенцій, які забезпечують успішну реалізацію складних, багатогранних освітніх завдань.

Здійснюючи аналітичний огляд відзначаємо, що на професійний розвиток викладача за межами його індивідуальної діяльності впливає низка зовнішніх чинників:

1. Суспільний запит на якість. Соціальна потреба й очікування суспільства щодо наявності у викладачів високого рівня педагогічної майстерності та інноваційної готовності.

2. Управлінська спроможність. Професійна підготовленість адміністративно-управлінського персоналу ЗВО та освітніх органів у сфері стратегічного планування і підвищення якості освіти усіх рівнів.

3. Ресурсне забезпечення та статус. Наявність зовнішніх ресурсів (включаючи можливість протекції), матеріальне становище викладачів як фактор, що стимулює залучення й утримання висококваліфікованих кадрів.

4. Інституційне середовище. Стан та рівень розвитку корпоративної культури, інституційного середовища ЗВО, що сприяє обміну досвідом та визнанню професійних досягнень.

5. Нормативно-правова база: Наявність сприятливої та гнучкої нормативно-правової бази (на рівні держави та ЗВО), яка стимулює інноваційну діяльність, дослідницьку роботу і постійне підвищення кваліфікації.

6. Цифрова інфраструктура. Ступінь розвитку і доступність сучасної цифрової інфраструктури (технологічні платформи, доступ до високошвидкісного Інтернету, ліцензійне програмне забезпечення), що є необхідною передумовою для роботи в умовах цифровізації.

Важливим елементом педагогічної майстерності є педагогічне спілкування у закладі освіти. Як сфера реалізації майстерності та творчості педагога, воно відрізняється неповторністю своїх елементів, зв'язків та

взаємовідносин. У цьому контексті спілкування є процесом вирішення основних педагогічних цілей — навчання, виховання, розвитку, а вони завжди є своєрідними та індивідуально неповторними. Сучасне педагогічне спілкування в умовах цифровізації і змішаного чи дистанційного навчання вимагає від викладача інтеграції комунікативної й цифрової компетентності. Це означає здатність підтримувати емоційно-психологічний контакт зі здобувачами освіти як під час очних занять, так і через асинхронні або синхронні цифрові канали. Майстерність викладача проявляється у вмінні створювати довірливу атмосферу, стимулювати діалог та рефлексію незалежно від формату взаємодії, що є ключовим для особистісного та професійного розвитку студентів і підвищення ефективності освітнього процесу.

В результаті проведеного педагогічного дискурсу, який базувався на основі аналізу наукових джерел та саморефлексії досвіду викладацької діяльності в умовах цифровізації, виокремлено рекомендації, спрямовані на системний розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти у сучасному цифровому освітньому просторі:

1. Необхідний якісний перехід від простого технічного володіння цифровими інструментами до їхнього методично обґрунтованого застосування. Рекомендується поглиблене опанування LMS-платформ, використання функціоналу платформ управління навчанням не лише як сховища матеріалів, а як інтерактивного інструменту для автоматизації зворотного зв'язку, гейміфікації й аналізу навчальних даних для персоналізації освітніх траєкторій.

2. Педагогічна майстерність у цифровому середовищі вимагає від викладача здатності розвивати якості самоменеджменту, рефлексії у себе та у здобувачів.

3. Посилення цифрової безпеки й етики, адже збільшення онлайн-присутності вимагає підвищеної уваги до етичних та безпекових аспектів.

4. Інтеграція наукової діяльності та інновацій. Розвиток майстерності нерозривно пов'язаний з науковою активністю, тому варто спрямувати зусилля на розробку міждисциплінарних науково-дослідницьких проєктів, які використовують цифрові інструменти (аналіз великих даних, моделювання) і дозволяють вирішувати здобувачам реальні проблемні ситуації у сфері їхньої майбутньої професійної діяльності.

Висновки. У процесі дослідження авторами встановлено, що розвиток педагогічної майстерності викладачів ЗВО в умовах цифровізації вимагає комплексної трансформації їхньої професійно-педагогічної компетентності. Ключовою вимогою є опанування цифрової дидактики й інтеграція її в освітній процес. Майстерність викладача має базуватися на

самоорганізації, рефлексії та здатності виконувати нові ролі (фасилітатора, тьютора). Розвиток цієї майстерності є необхідним чинником для забезпечення якості та стійкості української вищої освіти. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробці моделі розвитку педагогічної майстерності викладачів ЗВО, яка інтегрує цифрову дидактику та навички саморегуляції.

Література

1. Андрієвський Б. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної майстерності викладача. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, (96), 2021, с.49-53.

2. Бойко Н., Машинська Н. Розвиток професійної майстерності викладача вищої школи упродовж життя. *Continuing Professional Education: Theory and Practice,* (1), 2022, с.89-96.

3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII, ухвалений 1 липня 2014 року. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 27.10.2025).

4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посіб. К.:МАУП, 2000. 312с. URL:https://www.pedagogicmaster.com.ua/public/Pedagogika_dobra.pdf (дата звернення: 27.10.2025).

5. Козубцов І. М. Розділ 6 розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час. *Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 11 від 24 жовтня 2024 року)*, 142 с.

6. Козубцов І. Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час. 2014. С.142-148 URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742926/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C_2024.pdf#page=143

7. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності : [навч. посіб.] Одеса: УКМН, 2015. 160 с.

8. Лавріненко О. А. Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час / Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. Електронне видання. 125 с.

9. Печериця Т. Особистість – фундаментальне поняття педагогічної науки. *Вища освіта України*, № 2. 2006. С. 116-119

References

1. Andriievskyi B. M. (2021). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi maisternosti vykladacha [Organizational and pedagogical conditions for the development of professional skills of teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»,* (96), s.49-53.

2. Boiko H., Mashynska N. (2022). Rozvytok profesiinoi maisternosti vykladacha vyshchoi shkoly uprodovzh zhyttia [Lifelong development of professional skills of higher education teachers]. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (1), s.89-96.

3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine “On Higher Education”]№ 1556-VII, ukhvalenyi 1 lypnia 2014 roku. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (data zvernennia: 27.10.2025).

4. Ziaziun I. A. (2000). Pedahohika dobra: idealy i realii : Nauk.-metod. Posib [Pedagogy of Goodness: Ideals and Realities: Scientific and Methodological Manual.]. K. :MAUP, 312s. URL:https://www.pedagogicmaster.com.ua/public/Pedagogika_dobra.pdf (data zvernennia: 27.10.2025).

5. Kozubtsov I. M. (2024). Rozdil 6 rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi u povoiennyi chas [Chapter 6 Development of pedagogical skills of teachers of higher education institutions in the digital educational environment in the post-war period]. Rekomendovano do druku Vchenoiu radoiu Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy (protokol № 11 vid 24 zhovtnia 2024 roku), 142 s.

6. Kozubtsov I. (2014).Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi u povoiennyi chas [Development of pedagogical skills of teachers of higher education institutions in the digital educational environment in the post-war period]. S.142-148 URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742926/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C_2024.pdf#page=143

7. Kurliand Z. N.(2015). Profesiina ustalenist vchytelia – osnova yoho pedahohichnoi maisternosti : [navch. posib.] [Professional stability of teachers – the basis of their pedagogical skills: [textbook]Odesa: UKMN, 160 s.

8. Lavrinenko O. A. (2024). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v tsyfrovomu osvitnomu seredovyshchi u povoiennyi chas [Development of pedagogical skills of teachers of higher education institutions in the digital educational environment in the post-war period] / Kyiv: Vyd-vo TOV «Yurka Liubchenka». Elektronne vydannia. 125 s.

9. Pecherytsia T. (2006). Osobystist – fundamentalne poniattia pedahohichnoi nauky [Personality – a fundamental concept in pedagogical science]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, № 2. S. 116-119

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 371.321

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2009-2021

Пасічник Тетяна Дмитрівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5176-6661

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬНИЙ ОПИС СТРУКТУРИ ПИСЕМНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ

Анотація. Актуальність дослідження визначається зростаючими вимогами сучасного глобалізованого ринку праці до високої якості та комплексності професійної підготовки фахівців, здатних ефективно виконувати складні письмові переклади у різноманітних галузях. У контексті перекладознавства та методики професійної освіти наукове завдання полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному описі цілісної структури писемної перекладацької компетентності (ППК), яка є системоутворюючим елементом будь-якої моделі навчання. Вирішення цієї теоретичної прогалини безпосередньо пов'язане з прикладною науковою задачею підвищення якості підготовки перекладачів шляхом удосконалення навчальних планів та діагностичних інструментів. Метою роботи є критичний аналіз існуючих концепцій змісту перекладацької компетентності та, на основі їх синтезу, обґрунтування власної структури ППК для подальшої розробки адекватного комплексу вправ для студентів мовних закладів вищої освіти. Методологічна основа дослідження ґрунтується на критичному аналізі та синтезі основних наукових парадигм щодо змісту перекладацької компетентності. Розглянуто позиції зарубіжних та вітчизняних науковців, які розглядають перекладацьку компетентність у трьох ключових тенденціях: як форму білінгвізму, як мультикомпонентну компетентність та як "суперкомпетенцію". Визначено, що підхід, який розглядає компетентність як мультикомпонентну структуру, є найбільш доцільним для дидактичних цілей, незважаючи на відсутність єдиної думки серед дослідників щодо її кінцевого складу. Основні результати полягають у розробці та детальному описі робочої моделі ППК, яка інтегрує: 1) мовну компетентність**:** знання систем та норм обох мов на контрастивному рівні, вміння знаходити адекватні лексичні та граматичні відповідники, долаючи "лакуни"; 2) мовленнєву компетентність: вміння рецептивного характеру (читання та повне розуміння тексту-оригіналу) та продуктивного характеру

(створення когерентного тексту-перекладу); 3) соціокультурну компетентність: знання культурної специфіки, лінгвістичних маркерів соціальних стосунків та вміння здійснювати прагматичну адаптацію тексту-перекладу. 4) базову перекладацьку компетентність: знання теоретико-прикладних основ перекладу, вміння обирати загальну стратегію, здійснювати перекладацький аналіз та оцінювати адекватність кінцевого тексту; 5) специфічну перекладацьку компетентність: знання та вміння, необхідні для роботи з текстами певного функціонального стилю та жанру, які формуються на основі вже сформованої базової компетентності. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації та інтеграції цих компонентів у цілісну динамічну модель ППК, адаптовану для навчання перекладу з іноземної на рідну мову з урахуванням специфіки писемної мовленнєвої діяльності.

Практична значущість результатів полягає у створенні теоретико-методичної основи для оптимізації процесу професійної підготовки, зокрема для розробки комплексно-цільових навчальних програм та дидактичних матеріалів, спрямованих на формування визначених компонентів ППК у студентів-філологів.

Ключові слова: базова перекладацька компетентність, мовленнєва компетентність, мовна компетентність, перекладацька компетентність, соціокультурна компетентність, специфічна перекладацька компетентність.

Pasichnyk Tetiana Dmytrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the English Philology Department, Kyiv National Linguistic University, Kyiv,Ukraine, https://orcid.org/0000-0001-5176-6661

THEORETICAL FOUNDATIONS AND A MODEL DESCRIPTION OF THE STRUCTURE OF PHILOLOGISTS' WRITTEN TRANSLATION COMPETENCE

Abstract. The relevance of this research is dictated by the increasing demands of the contemporary globalized labor market for high-quality and comprehensive professional training of specialists capable of efficiently executing complex written translations across various fields. Within the context of Translation Studies and professional education methodology, the scientific objective is to provide a theoretical substantiation and empirical description of the holistic structure of Written Translation Competence (WTC), which serves as a system-forming element in any training model. Resolving this theoretical gap is directly related to the applied scientific task of enhancing the quality of translator training through the improvement of curricula and diagnostic tools. The aim of the study is a critical analysis of existing conceptualizations of translation

competence and, based on their synthesis, the substantiation of an original WTC structure for the subsequent development of an adequate set of exercises for students in linguistic higher education institutions. The methodological foundation is based on the critical analysis and synthesis of the main scientific paradigms concerning the content of translation competence. The positions of both foreign and domestic scholars are considered, who view translation competence through three key lenses: as a form of bilingualism, as a multi-component competence, and as a "super competence." The multi-component approach is identified as the most appropriate for didactic purposes, despite the lack of consensus among researchers regarding its ultimate composition.

The main results lie in the development and detailed description of a working model of WTC, which integrates the following five key components: 1) Linguistic Competence: knowledge of the systems and norms of both languages at a contrastive level, the ability to find adequate lexical and grammatical equivalents, and to overcome "lacuna"; 2) Discourse (Speech) Competence: receptive skills (reading and comprehensive understanding of the source text) and productive skills (creation of a coherent target text); 3) Sociocultural Competence: knowledge of cultural specifics, linguistic markers of social relations, and the ability to perform pragmatic adaptation of the translated text; 4) Basic Translation Competence: knowledge of the theoretical and applied principles of translation, the ability to select an overall strategy, conduct a translation analysis, and evaluate the adequacy of the final text; 5) Specific Translation Competence: the knowledge and skills necessary for working with texts of a particular functional style and genre, which are developed upon the foundation of the already established basic competence. The scientific novelty of the research consists in the systematization and integration of these components into a unified, dynamic WTC model, adapted for teaching translation from a foreign language into the native language, while considering the specifics of written discourse activity. The practical significance of the results is the creation of a theoretical and methodological basis for optimizing the professional training process, specifically for the development of comprehensive, objective-oriented training programs and didactic materials aimed at forming the defined WTC components in philology students.

Keywords: basic translation competence, discourse competence, linguistic competence, translation competence, sociocultural competence, specific translation competence.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження посилюється вимогами сучасного ринку праці до комплексної та високоякісної підготовки фахівців, здатних виконувати складні письмові переклади в різних сферах. Дане дослідження має на меті теоретично обґрунтувати та

емпірично описати компоненти писемної перекладацької компетенції (ППК), що є важливим науковим завданням у галузі перекладознавства та методики професійної освіти. Отримані результати сприятимуть удосконаленню навчальних планів та створенню більш адекватних діагностичних інструментів, що безпосередньо пов'язано з розв'язанням прикладної наукової задачі підвищення якості підготовки перекладачів. Таким чином, дослідження заповнює теоретичну прогалину та пропонує практично значущі рекомендації для освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідно зауважити, що проблема змісту ППК частково висвітлена у роботах таких зарубіжних вчених, як R.Stolze, R.Bell, G.Shreve, C.Nord та ін. Низка вітчизняних вчених (Л. Черноватий, К. Скиба, О. Кочубей та ін.) досліджували ППК у контексті ширшої проблематики формування перекладацької компетентності.

Необхідно підкреслити, що серед дослідників навіть не існує одностайної думки щодо змісту та структури перекладацької компетентності, через те, що не існує і загальноприйнятого підходу до розгляду самого процесу перекладу.

Мета статті. Оскільки будь-яка модель навчання будується на основі компонентного складу професійної компетентності, яка розглядається як її системоутворюючий елемент, ми вважаємо за необхідне розглянути питання змісту писемної перекладацької компетентності з метою можливості подальшої розробки комплексу вправ для навчання студентів мовних вищих закладів освіти писемного перекладу текстів різних стилів. Ми проаналізуємо основні концепції зарубіжних та вітчизняних вчених щодо змісту перекладацької компетентності та на основі їх аналізу та синтезу запропонуємо свою структуру ППК.

Виклад основного матеріалу.

Загальна мета підготовки перекладачів у вищому закладі освіти полягає у формуванні у студентів перекладацької компетентності, тобто професійних знань, вмінь та навичок як писемного, так і різних видів усного перекладу, оскільки реальна перекладацька діяльність існує в тій чи іншій формі писемного перекладу або в одному з різновидів усного перекладу. Кожна з цих форм має свою специфіку, яка вимагає відповідних навичок та вмінь. Проаналізувавши основні підходи до розгляду цієї проблеми, можна виділити три основні тенденції у роботах дослідників. Перекладацька компетентність розглядається:

1) як форма білінгвізму, особлива форма комунікативної компетентності,

2) як мультикомпонентна компетентність, що включає в себе ряд знанньь, вмінь та навичків,

3) як суперкомпетентність.

Проблеми білінгвізму мають безпосереднє відношення до перекладацької діяльності. Знання перекладачем двох мов визначає можливість перекладацької діяльності, а в більшості випадків воно саме по собі вже припускає вміння більш чи менш точно передавати іншою мовою зміст іншомовного висловлювання. B.Harris та G. Shreve [1] вважають, що перекладацька компетентність формується паралельно з розвитком білінгвізму, а її ступінь підвищується автоматично в міру розвитку білінгвізму.

Необхідно згадати гіпотезу, яка була запропонована у сімедесятих роках, але не отримала експериментального підтвердження, про те, що особи, які володіють координативною двомовною системою (тобто абсолютні білінгви), менш здатні до перекладу, ніж особи, які володіють субординативною двомовною системою (тобто відносні білінгви). Ми вважаємо, що характер білінгвізму не впливає безпосередньо на перекладацьку компетенцію, оскільки для останньої важливе значення має не абсолютний чи відносний характер двомовності, а характер володіння мовами. Як при координативному, та і при субординативному білінгвізму, мови можуть співіснувати незалежно одна від іншої, так і співвідноситися одна з іншою. Ця контрастивна співвіднесеність є мовною, мовленнєвою та психолінгвістичною базою формування перекладацької компетентності.

Тобто необхідно визнати, що білінгвізм є основою для формування перекладацької компетентності, але професійна компетентність перекладача не зводиться лише до володіння двома мовами. Дуже часто природній переклад білінгва не відповідає вимогам, які висуваються до професійного перекладача. Білінгвізм є лише основа для розвитку перекладацької компетентності, яка формується шляхом цілеспрямованого навчання чи на основі довготривалогго практичного досвіду.

На наш погляд підхід до розгляду перекладацької компетентності як мультикомпонентної структури є найбільш доцільним. Основним питанням, яке вирішується прихильниками цієї тенденції є визначення та опис знань, вмінь та навичків, що складають перекладацьку компетентність (ПК). Так, R.Bell описує ПК як сукупність таких знань та вмінь: знання мови оригіналу, знання мови перекладу, знання предмету спілкування, соціокультурні знання, контрастивні знання, вміння створювати тексти, вміння розкодовувати та перекодовувати інформацію [2]. A. Hurtado вважає, що перекладацька компетентність складається з лінгвістичної, екстралінгвістичної, текстрецептивної, текстопродуктивної, загальної, стратегічної, психофізіологічної компетентності та власне компетентності з “переносу” [3]. Ряд дослідників визнають, що перекладачеві необхідні знання двох мов, соціокультурні знання, знання предмету, знання теорії перекладу, але

окремо виділяють перекладацьку компетенцію, яка включає вміння аналізу тексту оригіналу та інтенцій відправника, вміння обирати перекладацькі стратегії, вміння продукувати текст-переклад та стилістично оформлювати його. D.Robinson вважає, що до структури писемної перекладацької компетентності необхідно додати вміння користуватися комп'ютером та друкарські вміння. R. Stolze відмічає, що перекладацька компетентність об'єднує як рецептивну компетенцію розуміння, так і продуктивну компетенцію формулювання [4]. Іншими словами, перекладацька компетентність включає вміння розуміти текст-оригінал та вміння створювати текст-переклад. Крім того, як зазначає R. Stolze, перекладацька компетентність включає також елементи двох культур, які стикаються у процесі перекладу, а життєвий досвід перекладача виступає як фонові знання. Таким чином, це визначення перекладацької компетентності є лише переліком деяких її компонентів і не дає вичерпної відповіді на питання про те, якими навичками, вміннями та знаннями повинен володіти перекладач. Проте ця концепція має свої позитивні риси. У перекладацькій діяльності, на наш погляд, дійсно вирішуються дві важливі задачі – розуміння та перевираження, тобто власне переклад. Тому, необхідно звернути увагу на рецептивну та продуктивну компетентності перекладача. Текст є єдиним цілим у функціональному, тематичному та жанрово-стилістичному плані. Вміння сприймати текст як єдине ціле та вміння визначати засоби, що забезпечують цю цілісність, складають частину "текстоформуючої компетентності" перекладача. Для формування рецептивної компетентності перекладача необхідним є навчання додперекладацького аналізу тексту. Доперекладацький аналіз має спрямувати увагу перекладача на найбільш значущі моменти у комунікативній та предметній ситуації тексту-оригіналу, а також на суттєві характеристики самого тексту. Визнання значущості для перекладу аналітичного етапу стало основою для розробки навчальних моделей аналізу тексту, головна задача яких полягає у тому, щоб навчити перекладача знаходити релевантні для перекладу якісновідмінні характеристики тексту-оригіналу та тексту-перекладу, визначати, обумовлені цими відмінностями, перекладацькі проблеми та намічати шляхи їх подолання, тобто перекладацькі стратегії.

Текстоформуюча компетентність майбутніх перекладачів включає вміння створювати тексти різних типів відповідно до комунікативної задачі та ситуації спілкування, обирати перекладацьку стратегію відносно текста-оригіналу, визначати його тип, мету перекладацького акту, грамотно інтерпретувати смисл висловлювання, враховуючи наміри відправника, вміння наблизити лексико-граматичну структуру тексту-перекладу до тексту- оригіналу, забезпечити когерентність, цілісність тексту перекладу,

вміння сприймати текст як одиницю комунікації. Оскільки переклад має відтворювати комунікативний ефект тексту- оригіналу, розбіжності в культурах можуть визвати потребу у прагматичній адаптації тексту-перекладу для того, щоб зробити його доступним для представників іншої культури.

C.Nord, займаючись проблемою текстоформуючої компетентності перекладачів, висуває ряд загальних та власне перекладацьких вимог до професійних вмінь перекладача, які ми врахуємо при створенні моделі писемної перекладацької компетентності. До загальних вимог автор відносить такі: 1) перекладач повинен мати глибокі теоретичні знання способів здійснення текстової комунікації (текстуальна "мета- компетентність"); 2) у перекладача має бути добре сформовані вміння створювати тексти мовою перекладу (тестопродуктивна компетентність). Власне перекладацькі вимоги включають такі: 1) перекладач повинен вміти аналізувати текст-оригіналу, який був створений з певними комунікаційними цілями (тестоаналітична компетентність); 2) у перекладача повинні бути сформовані вміння порівнювати норми та узуси мов (контрастивна текстова компетентність) [5].

Більш розгорнуту та поглиблену, на наш погляд, характеристику перекладацької компетентності як мультикомпонентної структури надає W. Wilss, який розглядає це поняття як центральну категорію прикладної теорії перекладу. Згідно розробленої ним програми предметна область прикладної теорії перекладу включає такі задачі: 1) лінгвістичний опис та класифікацію перекладацьких труднощів; 2) розробку лінгвістично та психологічно обґрунтованих форм навчання перекладу; 3) розробку ефективного аналізу помилок; 4) розробку описових, інтерпретаційних та оціночних процедур з метою теоретичного та методичного обґрунтування критики перекладу [6].

Ми вважаємо, як і більшість дослідників, що оптимальним напрямком перекладу є іноземна мова – рідна мова. Це пояснюється тим, що компетентність у сфері рідної мови інтеріорезується у більш високому ступені, ніж компетентність у сфері іноземної мови. Виходячи з домінуючої ролі компетентності у сфері рідної мови, можна зробити висновок про те, що при напрямку іноземна мова – рідна мова існує більша вірогідність адекватного перекладу, що, звісно, не виключає повністю можливості успішного перекладу з рідної мови на іноземну. При цьому під час перекладу з іноземної мови на рідну труднощі рецептивного характеру, пов'язані з аналізом тексту-оригіналу, проявляються у більшій мірі, ніж труднощі репродуктивного характеру, пов'язані зі структуруванням кінцевого тексту на мові перекладу і характерні для перекладу з рідної мови на іноземну. Виходячи з цього, ми слідом за W. Wilss, вважаємо, що

диференціація перекладацької компетентності існує у двох вимірах: 1) за жанром (науково-технічний текст, художній текст, діловий текст та ін.) та 2) за спрямуванням (з рідної мови на іноземну та з іноземної на рідну мову). На наш погляд необхідно додати ще один вимір, а саме спосіб виконання (письмовий та усний переклад). Згідно W. Wilss перекладацька компетентність, як рецептивна, так і репродуктивна, включає вміння осмислити текст-оригінал, вибрати стратегію перекладу та функціональну перспективу висловлювання, вміння створити новий текст на основі оригіналу.

Серед дослідників існує думка, що професійна компетентність перекладача включає знання в області теорії мовознавства, теорії перекладу та практичного курсу перекладу. Дійсно, теорія мовознавства дає базові знання про цілі та задачі науки про мову. Розгляд мови як значущого засобу комунікації, особливостей вербальної комунікації, а також системи знаків та рівнів мовної системи дає можливість студентам осмислити специфіку міжмовної комунікації та форм перекладацької діяльності, що сприяє формуванню перекладацької компетентності. Теорія перекладу необхідна для визначення класифікації перекладів, адекватності та еквівалентності перекладу.

Адекватний переклад враховує знання в області міжмовної та міжкультурної комунікації, а також уяву про прагматичні аспекти перекладу та основні моделі перекладу. Знання основних видів перекладацьких відповідників, принципів перекладу зв'язного тексту, фразеологізмів у його складі, уява про граматичні та стилістичні аспекти перекладу є необхідною частиною теоретичної підготовки філологів-перекладачів. Вчені зазначають, що цілями практичного курсу перекладу є формування таких вмінь: 1) здійснювати перекладацький аналіз тексту; 2) обирати загальну стратегію перекладу з урахуванням його мети та типу тексту-оригіналу; 3) здійснювати переклад текстів; 4) використовувати основні способи та прийоми досягнення смислової та стилістичної адекватності; 5) правильно оформлювати текст-перекладу відповідно до норм, узусу та типології текстів у мові перекладу; 6) професійно користуватися словниками, довідниками, базами даних та іншими джерелами додаткової інформації.

Прихильники мінімалістського підходу, до яких належить A.Pym, розглядають перекладацьку компетенцію як "суперкомпетенцію", що включає такі вміння: 1) вміння генерувати ряд можливих варіантів перекладу текста-оригіналу , 2) вміння вибирати лише один з варіантів. Вони не заперечують, що у перекладача повинні бути сформовані лінгвістичні, соціокультурні знання та вміння, але наголошують на тому, що процес перекладу є генерування та вибір [7].

Аналіз основних підходів до визначення змісту перекладацької компетентності показує, що не існує чіткої та єдиної уяви щодо даного явища серед вчених. З усього вищевказаного можна зробити висновок про те, що перекладацька компетентність – це складна та багатомірна категорія, яка включає усі ті кваліфікаційні характеристики, які допомагають перекладачу здійснювати акт міжмовної та міжкультурної комунікації.

Писемний переклад представляє собою складний вид мовленнєвої діяльності. Для нього характерним є рецептивно-продуктивний характер обробки повідомлення, яке приймається, та яке відтворюється. При цьому, якщо в основі рецептивних видів мовленнєвої діяльності лежить процес смислового сприйняття, осмислення, а в основі продуктивних видів – процес продуктивного, творчого мислення, то писемний переклад як складна рецептивно-продуктивна діяльність передбачає інтеграцію добре розвиненого смислового сприйняття, результативного осмислення та репродуктивно-продуктивного мислення. Слід зазначити, що писемний переклад здійснюється у рамках суспільно-комунікативної області, де комунікація здійснюється між індивідами чи групами, які володіють різними мовами. Характер та результат дій перекладача визначається умовами та задачами міжмовної комунікації. Беручи до уваги, що в процесі ефективної двомовної комунікації має місце не тільки міжмовна, а й міжкультурна комунікація, її ефективність є обов'язковою умовою успішності спілкування за допомогою перекладача. На основі вищезазначеного та на основі аналізу та синтезу розглянутих підходів ми пропонуємо свою робочу модель змісту писемної перекладацької компетентності, яка включає мовну компетентність, мовленнєву компетентність, соціокультурну компетентність, базову перекладацьку компетентність та специфічну перекладацьку компетентність.

Описуючи мовну, мовленнєву та соціокультурну компетентності, ми спираємося на Рекомендації Ради Європи щодо загального компонентного складу даних компетентностей. Оскільки писемний переклад є опосередкованою двомовною комунікацією, у перекладача повинна бути сформована мовна та мовленнєва компетентності як з іноземної мови, так і з рідної. Мовна компетентність перекладача включає всі аспекти володіння іноземною та рідною мовами, характерні для будь-якого носія мови, а саме знання систем та норм мов, знання та вміння використовувати лексичний та граматичний запас мов, знання правил використання одиниць мови для побудови мовленнєвих висловлювань, вміння контролювати організацію змісту, знання та навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти, вміння користуватися словниками, вміння розуміти двозначність (омоніми, синтаксичні двозначності та ін.) залежно

від контексту та ін. Крім того, знання двох мов перекладачем має контрастивний характер. Це означає, що перекладач повинен вміти порівнювати дві мови з метою створення адекватного перекладу.

Зауважимо, що у різних культурах є універсальні, спільні риси, тому існують спільні для мови оригіналу та мови перекладу культурні пласти. Для перекладача ця спільна частина мовних картин світу виражається у пошуку адекватних лексичних та граматичних відповідників у мові перекладу. Але, існують так звані "лексичні та граматичні лакуни", пов'язані з тим, що у мові перекладу відсутні адекватні відповідники.

Беручи до уваги той факт, що засобами здійснення писемного перекладу виступають ресурси мов, а способами – такі види мовленнєвої діяльності як читання та письмо, мовленнєва компетентність писемного перекладача включає вміння читання (розуміння тексту-оригіналу) та письма (створення тексту-перекладу).

Під час перекладу зіставляються не лише дві мови, а й дві культури. Навіть при адекватному мовному оформленні повідомлення може бути не зрозумілим через соціокультурні розходження між учасниками комунікативного акту, так як далеко не вся необхідна перекладачу інформація передається безпосередньо мовними одиницями. Кожна мова створює своєрідну мовну картину світу, тобто зафіксований у мові образ світу, який виникає в результаті мовної категоризації. Зовнішній світ по-різному сприймається, інтерпретується різними соціокультурними спільнотами. Ігнорування перекладачем культурної специфіки мовних картин може призвести до невірного сприйняття смислу висловлювання та неадекватної реакції на переклад. У тих випадках, коли та чи інша послідовність мовних одиниць не підлягає однозначній інтерпретації, лише на основі фонових знань перекладач може будувати правильні пресуппозиції для адекватної інтерпретації тексту. Оскільки мова є соціокультурним феноменом соціокультурна компетентність перекладача пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови. Вона включає знання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, правил ввічливості, знання відмінностей між різними варіантами мови при вживанні у різних контекстах, вміння використовувати певні мовні одиниці у різних сферах спілкування, знання територіальних, соціальних та професійних відмінностей у вживанні мовних одиниць, вміння використовувати мовних одиниць залежно від ситуації спілкування та взаємовідносин комунікантів, знання соціокультурних реалій.

Базова ПК в основному включає знання теоретико-прикладного характеру про переклад, способи його здійснення та уміння, необхідні для виконання перекладу різних стилів та жанрів, а саме вміння бачити та

розуміти, що є адекватний та неадекватний переклад, вміння уникати надто вільних перекладів, вміння знаходити помилки у перекладах, вміння обирати оптимальний варіант перекладу, вміння використовувати перекладацькі трансформації та ін.

Специфічна ПК включає знання, вміння та навички, необхідні для виконання перекладу текстів певного стилю. Вирішальну роль у професійній діяльності перекладача відіграє володіння специфічними знаннями, вміннями та навичками. Центральне місце у триаді знання-вміння-навички посідають вміння, які є синтезом знань та практичних навичків. Необхідно зауважити, що майбутнього перекладача у рамках навчання у вищому закладі освіти неможливо підготувати до праці на конкретному місці, оскільки зараз майже кожна велика компанія має свою термінологію, яка вживається під час здійснення ділового листування, крім того існують різні сфери бізнесу та технологій. З цього випливає, що студенти повинні отримати базу, яка дозволить у майбутньому за необхідністю довчатися та удосконалюватися.

Такою базою є специфічні вміння. Варто зауважити, що не всі вміння, що забезпечують успішний процес перекладу, можна виділити та описати, через те, що частина з них має комплексний характер та погано піддається аналізу. Особливості розвитку специфічних перекладацьких вмінь полягають у тому, що вони формуються лише у результаті практичних дій студентів на основі достатньо сформованої базової ПК. Такі вміння можуть мати більш загальний або більш частковий характер, охоплювати ряд дій чи окрему дію.

Формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей здійснюється у рамках теоретичних та практичних курсів з іноземної та рідної мови та порівняльної типології, а формування базової ПК та специфічної ПК – у рамках перекладознавчих дисциплін. Крім того, специфічна ПК формується на основі вже сформованих мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетенцій та базової ПК.

Висновки.

На підставі критичного аналізу переваг та обмежень існуючих концептуальних підходів до визначення змісту перекладацької компетентності, запропоновано та обґрунтовано структуру писемної перекладацької компетентності. У роботі детально описано її компоненти та висвітлено характер їхньої взаємодії.

Отримані результати становлять теоретичну основу для подальшої розробки та валідизації комплексів вправ, спрямованих на формування писемної перекладацької компетентності під час роботи з текстами різних функціональних стилів.

Література:

1. Shreve G. M. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: Applied Psychology: Individual, Social and Community Issues. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. P. 120–136.
2. Bell R. Translation and Translating. Theory and Practice. London; New York: Longman, 1991. 156 p.
3. Researching Translation and Interpreting Competence by PACTE Group / Amparo Hurtado Albir[ed.].Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,2017.401p
4. Stolze R. Die Kategorien des Übersetzens. Hermeneutik und Textlinguistik. In: Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. München: Goethe Institut, 1989. S. 53–70.
5. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. München: Goethe-Institut, 1999. 153 S.
6. Wilss W. Knowledge and Skills in Translation / W. Wilss. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub., 1996. 259 p.
7. Pym A. Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication / Anthony Pym. Frankfurt am Main: P. Lang, 1992. 228 p.
8. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу комерційних листів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пасічник Тетяна Дмитрівна. К., 2011. 300 с.
9. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Counsil of Europe. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html (дата звернення: [3. 10.2025]).
10. EMT expert group Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Електронний ресурс] / expert group European Master's in Translation. Brussels, 2009. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation (дата звернення: [3. 10.2025]).

References:

1. Shreve G. M. Cognition and the Evolution of Translation Competence. In: Applied Psychology: Individual, Social and Community Issues. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997. P. 120–136.
2. Bell R. Translation and Translating. Theory and Practice. London; New York: Longman, 1991. 156 p.
3. Researching Translation and Interpreting Competence by PACTE Group / Amparo Hurtado Albir [ed.]. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017. 401 p.
4. Stolze R. Die Kategorien des Übersetzens. Hermeneutik und Textlinguistik. In: Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. München: Goethe Institut, 1989. S. 53–70.
5. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. München: Goethe-Institut, 1999. 153 S.
6. Wilss W. Knowledge and Skills in Translation / W. Wilss. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub., 1996. 259 p.
7. Pym A. Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication / Anthony Pym. Frankfurt am Main: P. Lang, 1992. 228 p.
8. Pasichnyk T. D. Metodyka navchannja majbutnih filolohiv pysemnoho dvostoronoho perekladu komerciinyh lystiv : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Pasichnyk Tetiana Dmytrivna. K., 2011. 300 s.

9. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Counsil of Europe. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?M=/main_pages/levels.html (дата звернення: [3. 10.2025]).

10. EMT expert group Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication [Електронний ресурс] / expert group European Master's in Translation. Brussels. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation (дата звернення: [3. 10.2025]).

серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of science and education

УДК 378.147:784.9:004.77(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2022-2038

Пащенко Інна Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент факультет соціально-педагогічної та мистецької освіти, кафедра освітології та педагогіки мистецтва, Мелітопольский державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, https://orcid.org/0000-0002-3491-9061

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ, ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Анотація. Повномасштабна війна в Україні спричинила вимушене переміщення закладів вищої освіти та радикальні зміни в організації мистецько-педагогічної підготовки.

Одним із найбільш вразливих компонентів цього процесу стала вокальна освіта майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає особистісну взаємодію, акустичне сприйняття та індивідуальну корекцію звуку. У внутрішньо переміщених університетах, зокрема у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького (МДПУ), дистанційний формат навчання на платформах Moodle та Zoom став не тимчасовим рішенням, а повноцінною моделлю освітнього середовища, що потребує оновлених методичних і технологічних підходів.

Метою статті є визначення теоретичних засад, організаційних механізмів і педагогічних умов ефективної вокальної підготовки майбутніх учителів музики в умовах цифрового середовища внутрішньо переміщених університетів.

Методологічну основу становлять аналіз наукових джерел, порівняльно-структурний підхід, узагальнення нормативних документів МДПУ, а також контент-аналіз практик дистанційного вокального навчання із використанням Moodle, Zoom та допоміжних цифрових інструментів.

У результаті дослідження систематизовано зміст вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва (вокально-виконавський, методичний, комунікативний, дослідницький компоненти) та доведено, що цифрове середовище здатне забезпечити їх розвиток за умови інтерактивної взаємодії, використання технологій аудіоаналізу та цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Проаналізовано модель дистанційного навчання у МДПУ: Moodle виконує функцію освітнього контенту й оцінювання, тоді як Zoom забезпечує синхронний вокальний діалог і корекцію техніки співу. Сформульовано рекомендації щодо підвищення якості дистанційної вокальної освіти: удосконалення аудіотехніки, впровадження менторських форм супроводу, збереження художньо-естетичної складової навчання, використання здоров'язбережувальних технологій та інновацій.

Зроблено висновки, що досвід МДПУ може слугувати моделлю адаптивної мистецької освіти в умовах війни, поєднуючи технологічну мобільність із гуманістичною природою вокального мистецтва.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка гібридних моделей вокального навчання та аналіз впливу штучного інтелекту на формування вокальних навичок.

Ключові слова: дистанційна вокальна підготовка, внутрішньо переміщений університет, Moodle, Zoom, вокально-педагогічна компетентність, цифрове навчальне середовище, музично-педагогічна освіта.

Pashchenko Inna Mikolaevna PhD, Associate Professor of Faculty of Social-Pedagogical and Arts Education, Department of Educology and Art Pedagogy, Bohdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-3491-9061

VOCAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN INTERNALLY DISPLACED UNIVERSITIES OF UKRAINE IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW: CHALLENGES, INNOVATIONS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT

Abstract. The full-scale war in Ukraine caused the forced relocation of higher education institutions and radical changes in the organization of artistic and pedagogical training. One of the most vulnerable components of this process was the vocal education of future teachers of music, which involves personal interaction, acoustic perception and individual sound correction. In internally displaced universities, in particular in the Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky (MSPU), the distance learning format on the Moodle and Zoom platforms became not a temporary solution, but a full-fledged model of the educational environment, requiring updated methodological and technological approaches. The aim of the article is to determine the theoretical foundations, organizational mechanisms and pedagogical conditions for effective vocal training of future music teachers in the digital environment of internally displaced universities. The methodological basis is the analysis of scientific

sources, a comparative-structural approach, a generalization of regulatory documents of the Moscow State University of Music, as well as a content analysis of practices of distance vocal training using Moodle, Zoom and auxiliary digital tools.

As a result of the study, the content of the vocal-pedagogical competence of a future teacher of musical art (vocal-performing, methodological, communicative, research components) was systematized and it was proven that the digital environment is able to ensure their development under the condition of interactive interaction, the use of audio analysis technologies and targeted psychological and pedagogical support. The model of distance learning at the Moscow State University of Music was analyzed: Moodle performs the function of educational content and assessment, while Zoom provides synchronous vocal dialogue and correction of singing technique. Recommendations were formulated to improve the quality of distance vocal education: improving audio equipment, introducing mentoring forms of support, preserving the artistic and aesthetic component of training, using health-saving technologies and innovations.

It is concluded that the experience of the Moscow State University of Music and Dramatic Arts can serve as a model of adaptive art education in wartime, combining technological mobility with the humanistic nature of vocal art. A promising direction for further research is the development of hybrid models of vocal training and the analysis of the impact of artificial intelligence on the formation of vocal skills.

Keywords: distance vocal training, internally displaced university, Moodle, Zoom, vocal and pedagogical competence, digital learning environment, music and pedagogical education.

Постановка проблеми. Воєнний стан в Україні спричинив глибокі трансформації у сфері вищої педагогічної освіти, особливо у діяльності внутрішньо переміщених університетів, які змушені були швидко адаптуватися до нових умов навчання. Одним із таких закладів став Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького (далі – МДПУ), що, після евакуації, продовжив реалізацію освітніх програм у дистанційному форматі. У цих умовах постала необхідність переосмислення системи вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що потребує безпосереднього живого контакту, індивідуальної корекції й акустичного сприйняття, важливих для формування вокально-педагогічної компетентності.

Зміщення навчального процесу в онлайн-простір актуалізувало проблеми методичного забезпечення та цифрової інтеграції. Використання платформ Moodle та Zoom стало основою для організації навчальних курсів,

вокальних тренінгів і консультацій у синхронному та асинхронному форматах [1; 2]. Такі технології забезпечують комунікацію між викладачем і студентом, дозволяють реалізувати аудіоаналіз виконання, але водночас створюють нові виклики, пов'язані з якістю звуковідтворення, відсутністю природної реверберації й обмеженістю емоційної взаємодії [3, с. 80–81]. Пошук педагогічних рішень, які дозволяють компенсувати ці втрати за допомогою цифрових інструментів, визначає стратегічний напрям розвитку вокальної освіти у внутрішньо переміщених університетах.

Крім того, дистанційна підготовка вимагає від студентів більшої самостійності, відповідальності та психологічної стійкості, а від викладачів – готовності до інноваційних методів роботи. Як зазначають О. Оржель та М. Трофименко, діяльність переміщених університетів вимагає не просто технічного пристосування, а створення нових освітніх моделей, у яких цифрові технології стають засобом підтримки гуманітарного контексту освіти [4, p. 633–635]. У цьому сенсі онлайн-вокальна підготовка є не лише педагогічним експериментом, а й соціокультурною адаптацією освітнього середовища до екстремальних обставин війни. Отже, проблема дослідження полягає у визначенні концептуальних, технологічних та психолого-педагогічних засад ефективної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах дистан-ційного навчання внутрішньо переміщених університетів. Її розв'язання сприятиме формуванню нової моделі мистецької освіти, здатної забезпе-чити сталий розвиток музично-педагогічної культури України навіть у період соціальних і воєнних потрясінь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні перебуває у стані глибокої трансформації, спричиненої не лише цифровізацією освіти, а й вимушеними змінами, пов'язаними з війною. Наукові пошуки останніх років демонструють прагнення інтегрувати новітні технології у мистецьку освіту, забезпечивши при цьому її гуманістичний зміст. Як підкреслюють І. Пащенко (I. Pashchenko) та співавтори, ефективна інтеграція цифрових інструментів у музично-педагогічну підготовку можлива лише за умови збереження балансу між технічними засобами й художньо-естетичним досвідом студента [5]. Ця позиція є особливо значущою для внутрішньо переміщених університетів, де дистанційне середовище стало не тимчасовим заходом, а постійною моделлю навчального процесу.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням освітніх практик у МДПУ. Як зазначено в офіційній стратегії розвитку університету, одним із ключових завдань установи є формування сталої моделі онлайн-освіти, орієнтованої на міжнародні стандарти якості, інклюзивність і креативність педагогічного процесу [2]. Ця стратегія знаходить практичне

втілення через діяльність Центру освітніх дистанційних технологій, який забезпечує функціонування електронного навчального середовища Moodle, а також синхронну взаємодію на платформах Zoom та Google Meet [1].

О. Зав'ялова (O. Zavialova) та О. Михайліченко (O. Mykhailychenko) у своїй монографії розкривають сучасні тенденції української музикознавчої думки, підкреслюючи роль цифрових інструментів у збереженні національної мистецької ідентичності в умовах глобальних викликів [6]. У дослідженні В. Осадчого простежується еволюція дистанційних методик у МДПУ, зокрема перехід від простого перенесення лекційних курсів у цифровий формат до створення інтерактивних, мультимедійно насичених навчальних модулів [7]. Значна частина науковців зосереджується на професійних і психолого-педагогічних аспектах підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Так, Т. Багрій визначає структуру фахових компетентностей, що включає вокально-виконавські, методичні, комунікативні й дослідницькі компоненти [8]. У продовження цих ідей авторка наголошує, що саме дослідницька діяльність формує здатність до самоаналізу та рефлексії, без яких неможливий розвиток творчої індивідуальності вчителя музики [9]. З такими твердженнями погоджується Н. Овчаренко, яка в контексті системного підходу підкреслює необхідність узгодження вокально-методичних і психологічних складових підготовки майбутніх педагогів [10]. З іншої сторони В. Симонян проводить порівняльний аналіз змісту підготовки викладачів вокалу у різних освітніх традиціях, наголошуючи на необхідності поєднання академічної школи співу з інноваційними підходами дистанційного формату [11].

В інших наукових джерелах увага акцентується на інтеграції цифрових технологій у художню освіту як на засобі не лише навчання, а й психоемоційної підтримки студентів у кризових умовах.

Зокрема, М. Бойченко (M. Boichenko) та О. Губіна (O. Hubina) доводять, що інноваційні методи відкритого навчання сприяють соціальній адаптації внутрішньо переміщених студентів, формуючи у них почуття безпеки й залученості до спільного освітнього простору [12]. Такий підхід перегукується з дослідженнями М. Мороза (M. Moroz) і співавторами, які аналізують роль мистецтва у розвитку креативної особистості вчителя, наголошуючи на важливості інтерактивного зворотного зв'язку навіть у віртуальному середовищі [13].

Певну увагу у науковому дискурсі приділено питанням здоров'язбереження у мистецькій освіті. І. Пащенко обґрунтовує необхідність використання здоров'язбережувальних технологій у підготовці вчителів мистецтва, що в умовах онлайн-навчання набуває особливої ваги через надмірне навантаження на голосовий апарат і зорову систему студентів [14].

Науковці Н. Сегеда (N. Seheda) і співавтори доводять, що музичне мистецтво має значний потенціал для відновлення емоційного стану особистості в поствоєнний період [15]. Така інтеграція педагогіки мистецтва та психології розкриває перспективи формування вокальних програм, спрямованих на емоційне відновлення студентів у стресових умовах.

Однак, попри значну кількість досліджень, залишається недостатньо вивченою специфіка саме вокальної підготовки у внутрішньо переміщених університетах, зокрема методики роботи в онлайн-середовищі та забезпечення якості звукового сприйняття під час дистанційних занять. Наявні публікації здебільшого описують загальні моделі цифрової освіти або традиційні підходи до розвитку вокальних навичок, але не враховують контекст воєнного стану та його вплив на музично-педагогічну практику.

Отже, існує потреба у подальших дослідженнях, які б поєднали технологічний, психологічний і мистецько-освітній підходи до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах цифрової трансформації та вимушеного переміщення. Саме цю прогалину й прагне заповнити дане дослідження, спираючись на досвід Мелітопольського державного педагогічного університету та кращі міжнародні практики цифрової освіти у сфері мистецтва.

Метою дослідження є визначення концептуальних, методичних і технологічних засад організації вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у внутрішньо переміщених університетах України, зокрема на прикладі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, із застосуванням цифрових платформ Moodle та Zoom як ключових інструментів дистанційного навчання. Для досягнення зазначеної мети визначено такі основні завдання дослідження:

1. Дослідити теоретико-методологічні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах цифровізації освітнього процесу внутрішньо переміщених університетів, з урахуванням специфіки дистанційної взаємодії викладача і студента.

2. Проаналізувати практичний досвід упровадження онлайн-підготовки з вокалу у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, зокрема функціональні можливості платформ Moodle та Zoom, а також їхній вплив на якість формування вокально-педагогічних компетентностей студентів.

3. Сформувати рекомендації щодо вдосконалення системи дистанційної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовані на підвищення ефективності навчання, збереження емоційної взаємодії та забезпечення сталого розвитку мистецької освіти у кризових умовах.

Виклад основного матеріалу. Внутрішньо переміщені педагогічні університети України, що перейшли на дистанційну роботу внаслідок воєнних дій, зіштовхнулися з необхідністю переосмислення усталених методик вокального навчання. Вокальна підготовка традиційно потребує живого контакту викладача і студента, безпосереднього акустичного сприйняття співу та індивідуальної корекції звуку. Переведення цього процесу в онлайн-формат висвітлило ряд методичних проблем, зокрема пов'язаних із якістю звуковідтворення та обмеженістю емпатійної взаємодії через екран. Так, наявні труднощі із передачею тембрових нюансів голосу через інтернет-зв'язок, відсутністю природної реверберації приміщення та зниженням рівня емоційного резонансу між виконавцем і слухачем. Подолання цих викликів вимагає розробки інноваційних педагогічних рішень, здатних компенсувати втрати очного спілкування за допомогою цифрових інструментів та технологій. Тому, теоретико-методологічні засади сучасної вокальної підготовки будуються на поєднанні класичних мистецько-педагогічних принципів із новими підходами дистанційної освіти.

Методологічний фундамент досліджуваної проблеми включає принципи гуманізації освіти та збереження її художньо-естетичного змісту в умовах цифровізації. Ефективна інтеграція цифрових інструментів у музично-педагогічну підготовку можлива лише за умови збереження балансу між технічними засобами й художнім досвідом студента. Іншими словами, цифрові платформи мають слугувати доповненням до традиційної вокально-педагогічної методики, а не повною її заміною. Особливо актуальним це є для внутрішньо переміщених закладів, де онлайн-середовище із тимчасового вимушеного рішення перетворилося на постійну модель навчання. Тому методологія вокальної освіти в таких умовах спирається на системний підхід, що враховує як технічні, так і психолого-педагогічні чинники.

Зокрема, Н. Овчаренко наголошує на необхідності збагачення системи вокальної підготовки методологічним складником, який розвиває науково-критичне мислення майбутніх вчителів музики [10, с. 19–20]. Такий підхід передбачає формування у студентів дослідницьких умінь, рефлексії та самоаналізу, без чого неможливий розвиток творчої індивідуальності педагога-музиканта. Відповідно, сучасні моделі дистанційної вокальної підготовки мають інтегрувати науково-дослідницькі методи (аудіоаналіз власного співу, самооцінювання, портфоліо досягнень тощо) у навчальний процес для стимулювання самостійності студентів.

Важливим теоретичним аспектом є визначення структури фахових компетентностей, які має опанувати майбутній учитель музичного

мистецтва у процесі вокальної підготовки. Т. Багрій пропонує структуру професійної компетентності педагога-музиканта, що включає вокально-виконавський, методичний, комунікативний та дослідницький компоненти [8, с. 160–162; 9, с. 60–62]. Кожен із цих компонентів відіграє роль у дистанційному навчанні: вокально-виконавський забезпечує професійний рівень співу, методичний – уміння грамотно спланувати і провести вокальний урок онлайн, комунікативний – ефективну взаємодію зі студентами, а дослідницький – здатність аналізувати власні виконавські досягнення і виявляти шляхи самовдосконалення. У табл. 1 наведено характеристику основних компонентів вокально-педагогічної компетентності.

Таблиця 1

Основні компоненти компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вокальній підготовці

Компонент компетентності	Опис (у контексті дистанційної вокальної освіти)
Вокально-виконавський	Технічна майстерність у співі, володіння голосом, сценічна виразність; у онлайн-форматі – уміння записувати і транслювати якісний аудіо/відео матеріал свого співу
Методичний	Знання методики постановки голосу і навчання співу; здатність планувати дистанційні уроки, добирати цифрові ресурси та вправи для розвитку вокальних навичок студентів
Комунікативний	Навички педагогічного спілкування, емпатія, мотивація; в умовах онлайн – уміння підтримувати увагу і залученість аудиторії, використовуючи відеозв’язок, чати, форуми, зворотний зв’язок
Дослідницький	Здатність до самоаналізу та критичної оцінки виконання; навички роботи з аудіозаписами, проведення міні-досліджень власного прогресу; уміння рефлексувати для творчого росту

Джерело: узагальнено автором на основі [5, p. 50–54; 8, с. 160–162; 9, с. 60–62; 10, с. 19–20; 13].

Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у цифровому середовищі ґрунтується на комплексному розвитку його професійних якостей. Відсутність безпосереднього контакту компенсується акцентом на комунікативній та дослідницькій складових: студент має активно взаємодіяти із викладачем через онлайн-засоби та самостійно працювати над

удосконаленням свого співу, використовуючи записи та цифрові інструменти аналізу звуку. Інтерактивний зворотний зв'язок відіграє ключову роль у підтримці мотивації студента і розвитку його творчих здібностей навіть у віртуальному форматі. Тому викладачеві слід регулярно надавати конструктивні коментарі на виконання, організовувати онлайн-обговорення виступів та стимулювати рефлексію [13; 14].

Крім того, важливим методологічним принципом є інтеграція психологічної підтримки у навчальний процес. В умовах війни і вимушеного переселення студенти можуть переживати стрес і втрату мотивації, тому використання мистецтва як терапевтичного засобу є перспективним напрямом. Музичне мистецтво має значний потенціал для відновлення емоційного стану особистості, а отже, вокальні заняття можуть виконувати не лише освітню, а й психоемоційну функцію. Таким чином, теоретико-методологічні засади вокальної підготовки в цифрову добу спираються на міждисциплінарне поєднання педагогіки мистецтва, інформаційних технологій та психології – з метою збереження гуманістичного змісту освіти навіть за віддаленої взаємодії.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького є показовим прикладом вищого мистецько-педагогічного закладу, що в умовах воєнного стану був вимушений повністю перейти на дистанційне навчання. Після окупації м. Мелітополя університет евакуювався та розгорнув освітню діяльність у дистанційному форматі, орієнтуючись на збереження контингенту студентів і якості освіти. Керівництво МДПУ задекларувало стратегічний курс на розбудову сталої моделі онлайн-освіти, яка відповідала б міжнародним стандартам якості, забезпечувала інклюзивність та креативність навчального процесу. Згідно з Стратегією розвитку університету 2023–2028 рр., одним із ключових завдань визначено створення цифрового освітнього середовища, здатного гарантувати неперервність підготовки фахівців мистецької галузі навіть у кризових умовах (воєнних чи пандемічних) [2]. Практична реалізація цього завдання покладена на Центр освітніх дистанційних технологій МДПУ (далі – Центр), що відповідає за технічне і методичне забезпечення онлайн-навчання [1].

Організація дистанційної вокальної підготовки у МДПУ базується на комбінованому використанні платформи Moodle (у складі сайту Центру) для асинхронного навчання та сервісів відеоконференцій (Zoom, Google Meet) для синхронної взаємодії. Зокрема, електронне навчальне середовище Moodle слугує основою для розміщення всіх навчально-методичних матеріалів з вокалу: на сайті Центру студентам доступні робочі програми дисциплін, тексти лекцій з методики вокалу, ноти та аудіозаписи вокальних

творів, відеоматеріали з техніки співу, завдання для самостійної роботи тощо. Студент отримує цей комплекс матеріалів відразу після зарахування на курс, що сприяє більш самостійному опрацюванню репертуару і теоретичних питань.

Виконання практичних і контрольних завдань (наприклад, аудіозапис власного співу на заданий твір, тестові завдання з теорії музики) фіксується у журналі оцінювання на сайті, де викладач перевіряє і виставляє бали. Комунікація в межах курсу частково відбувається асинхронно (через форуми, коментарі, внутрішні повідомлення Moodle, електронну пошту), що забезпечує постійний зв'язок студента з педагогом незалежно від розкладу занять [7. с. 40–41]. Таким чином, Moodle відіграє роль інформаційного хабу та засобу контролю успішності в онлайн-курсі вокалу.

Водночас, синхронні заняття з вокалу в МДПУ організовані за допомогою платформ відеозв'язку, передусім Zoom та Google Meet. В університеті налагоджено корпоративні облікові записи Zoom для проведення лекцій, індивідуальних вокальних уроків і консультацій у режимі реального часу. Під час відеоконференцій викладач має змогу проводити розспівування разом зі студентом, коригувати його спів на слух і візуально контролювати постановку дихання та артикуляцію. Студенти відзначають, що живе спілкування через відеозв'язок значно підвищує їх мотивацію та залученість у навчання, адже наближає формат дистанційного уроку до традиційного очного [12, p. 97–99].

Зокрема, за даними опитування внутрішньо переміщених здобувачів, 23% студентів назвали нове віртуальне середовище навчання серйозною проблемою адаптації, а серед методів подолання труднощів більшість респондентів вказували на активне використання онлайн-конференцій для підтримки контакту з викладачами [12, p. 100–101]. Отже, синхронна взаємодія є критично важливою складовою онлайн-вокалу, адже дозволяє реалізувати негайний зворотний зв'язок і емоційну підтримку.

Для повноцінного функціонування системи дистанційного навчання МДПУ застосовує також низку допоміжних цифрових інструментів. Використовуються хмарні сервіси (Google Drive) для обміну великими аудіо- та відеофайлами, месенджери (Telegram, Viber) для оперативного спілкування та сповіщень, інтерактивні онлайн-дошки (наприклад, Padlet) для колективного обговорення вокально-методичних питань. Університет постійно вдосконалює цифрову інфраструктуру: як зазначено на офіційному сайті, освітній процес будується шляхом комбінування ресурсів Moodle з різними інтернет-сервісами та платформами для вебінарів і практичних занять [1; 2; 7, с. 40–41]. Подібна мультимедійна інтеграція дозволяє урізноманітнити форми роботи (віртуальні концерти, онлайн-ансамблі,

відеоаналіз виступів тощо) та частково компенсувати відсутність живого музичного середовища. Узагальнені характеристики ключових цифрових інструментів, що використовуються в МДПУ для онлайн-навчання вокалу, подано в табл. 2.

Таблиця 2

Цифрові платформи та засоби, задіяні у дистанційній вокальній підготовці МДПУ

Цифрова платформа / засіб	Функції в процесі підготовки з вокалу
Moodle (сайт Центру МДПУ)	Розміщення навчальної інформації (програми, ноти, аудіо, відео, тексти лекцій); надання завдань і тестів; збір робіт студентів; ведення журналу оцінок; форуми для обговорень
Відеоконференції (Zoom, Meet)	Проведення синхронних уроків вокалу, прослуховування співу в реальному часі; інтерактивна корекція техніки співу; підтримання емоційного контакту між викладачем і студентом через живе спілкування
Хмарні сховища та сервіси	Обмін великими мультимедійними файлами (фонограми, записані відеоуроки); спільна робота над проєктами (напр. Google Docs для написання конспектів пісень)
Онлайн-інструменти взаємодії	Чати, месенджери (Telegram, Viber) для оперативного зв'язку; інтерактивні дошки (наприклад, Padlet) для творчих завдань; соцмережі (Facebook-групи) для розвитку спільноти та взаємопідтримки студентів

Джерело: узагальнено автором на основі [1; 2; 7, с. 40–41].

Досвід МДПУ свідчить, що комплексне застосування зазначених засобів дозволяє наблизити дистанційну форму навчання вокалу до очної за рахунок поєднання асинхронних і синхронних активностей. Moodle забезпечує структурованість і контроль, тоді як Zoom надає простір для імпровізації, негайного виправлення помилок та емоційного обміну, який такий важливий у мистецтві співу. Важливо, що університет постійно проводить моніторинг якості дистанційного навчання і збирає відгуки студентів та викладачів для подальшого удосконалення процесу. Такий гнучкий і людино-орієнтований підхід відповідає рекомендаціям дослідників щодо оптимальної моделі розвитку переміщених університетів в

Україні – моделі, де новітні технології служать не самоціллю, а засобом підтримки гуманітарного характеру освіти навіть за відстані між учасниками.

На основі проведеного аналізу теорії і практики можна сформулювати низку рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності дистанційної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ці рекомендації враховують виявлені виклики (технічні, методичні, психологічні) і спираються на кращі сучасні напрацювання у галузі мистецької педагогіки.

Нижче подано основні пропозиції (див. табл. 3), реалізація яких у внутрішньо переміщених університетах сприятиме збагаченню освітнього процесу та сталому розвитку вокально-педагогічної освіти навіть у кризових умовах воєнного часу.

Таблиця 3

Основні напрями вдосконалення системи дистанційної вокальної підготовки

Рекомендований напрям вдосконалення	Обґрунтування / опис
Підвищення якості аудіотехнологій	Забезпечує точніше відтворення звуку під час онлайн-занять, покращує якість оцінювання співу
Інтерактивний зворотний зв’язок та менторство	Підвищує мотивацію студентів, сприяє розвитку творчості через регулярне спілкування у Zoom
Збереження художньо-естетичного компонента	Підтримує баланс між технологічністю та мистецькістю; сприяє розвитку сценічності
Впровадження здоров’язбережувальних технологій	Зменшує ризики перевтоми голосового апарату та зору під час онлайн-навчання
Психологічна підтримка та соціалізація	Допомагає студентам долати стрес і відчуття ізоляції; формує позитивне середовище
Інтеграція інноваційних технологій	Розширює можливості навчання через використання штучного інтелекту, VR/AR у вокальній практиці (інструменті на основі віртуальної реальності)

Джерело: авторська розробка.

Запропоновані заходи охоплюють як безпосередньо методику вокального навчання, так і ширший контекст освітнього середовища. Їх реалізація потребує підтримки на рівні університетської політики (забезпечення технічними ресурсами, підвищення кваліфікації викладачів у галузі ІТ, залучення психологів). Водночас багато ініціатив можуть бути впроваджені самими педагогами на рівні окремих курсів: наприклад, проведення онлайн-концертів наприкінці семестру або створення студентського вокального відеоблогу для обміну виступами. Усе це сприятиме тому, що дистанційна вокальна підготовка перестане сприйматися як вимушено спрощений формат, а набуде рис повноцінної сучасної освітньої моделі, здатної готувати компетентних і творчо реалізованих учителів музичного мистецтва. Таким чином, поєднання інновацій та збереження найкращих традицій, технологічна досконалість і гуманістична спрямованість – ось перспективний шлях розвитку вокальної освіти в умовах цифрової трансформації та суспільних викликів.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що трансформація системи вокальної підготовки у внутрішньо переміщених університетах України є складним і водночас закономірним процесом розвитку мистецької освіти в умовах воєнного стану. Перехід до онлайн-формату, який відбувся на прикладі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, відкрив нові перспективи для цифровізації музично-педагогічного навчання та збереження гуманістичного потенціалу освіти навіть у кризових умовах. Водночас цей процес висвітлив потребу у виробленні збалансованих методичних підходів, що поєднують класичні вокальні традиції з інноваційними цифровими технологіями.

Досліджено, що методологічна основа сучасної вокальної підготовки у внутрішньо переміщених університетах спирається на принципи системності, інтеграції мистецтва і технологій, а також психолого-педагогічної підтримки студента. Використання платформ Moodle і Zoom забезпечує як структурованість освітнього процесу, так і збереження інтерактивності, що є ключовим чинником у формуванні вокально-педагогічних компетентностей. Встановлено, що цифрове середовище може ефективно компенсувати відсутність безпосереднього контакту за умови творчого підходу до побудови занять, активного зворотного зв’язку та застосування інструментів самоаналізу студентів.

Проаналізовано, що досвід МДПУ демонструє ефективність поєднання асинхронного та синхронного форматів навчання. Moodle забезпечує збереження навчального контенту й контроль за динамікою успішності, тоді як Zoom дає змогу здійснювати індивідуальну вокальну корекцію та створювати емоційно насичене середовище спілкування. Така модель

сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої самостійності, а також формуванню навичок цифрової педагогічної культури. У результаті виявлено, що саме інтеграція різних цифрових інструментів (від Google Drive до інтерактивних дошок Padlet) дозволяє відтворити багатокомпонентність традиційного мистецького навчання у віртуальному форматі.

Сформовані у процесі дослідження рекомендації окреслюють перспективні напрями вдосконалення системи дистанційної вокальної підготовки. До них належать: підвищення якості аудіотехнологій, активізація інтерактивного менторства, упровадження здоров'язбережувальних технологій і психологічної підтримки, а також використання штучного інтелекту та VR/AR у вокальній практиці. Реалізація таких підходів сприятиме підвищенню стійкості освітньої системи, забезпеченню якості мистецької освіти та збереженню емоційно-естетичної складової навчання.

Отримані результати мають наукову новизну, оскільки вперше у вітчизняній педагогіці системно розглянуто досвід вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва саме у внутрішньо переміщених університетах у контексті воєнного стану. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання запропонованих підходів при розробці дистанційних курсів вокалу, удосконаленні освітніх програм з музичного мистецтва та підготовці викладачів до роботи у цифровому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні науково обґрунтованих моделей гібридного вокального навчання, дослідженні впливу штучного інтелекту на процес формування вокальних навичок і вивченні психоемоційного впливу цифрової взаємодії на розвиток творчої особистості педагога-музиканта. Такі наукові пошуки сприятимуть створенню цілісної системи мистецької освіти нового покоління – гнучкої, технологічно розвиненої й водночас глибоко гуманістичної.

Література:

1. Центр освітніх дистанційних технологій. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького: вебсайт. URL: https://mdpu.org.ua/universitet/struktura-universitetu/tsentr-distantsijnogo-navchannya/ (дата звернення: 18.10.2025).

2. Development Strategy of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University for 2023–2028. Melitopol–Zaporizhzhia: Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. 2023. 26 p. URL: https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2024/03/eng_strategiya_MDPU_imeni_Bogdana_Hmelnitskogo_2023_2028_rr_1.pdf (дата звернення: 18.10.2025).

3. Брехунець А., Усик О. Використання у дистанційному навчанні освітньої платформи Moodle. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. Т. 180. № 24. С. 79–82. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232413.

4. Orzhel O., Trofymenko M., Porkuian O., Drach I., Halhash R., Stoyka A. Displaced universities in Ukraine: Challenges and optimal development models. *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58. Iss. 4. P. 629–646. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12581.

5. Pashchenko I., Seheda N., Tereshchenko S., Chervonska L. Innovative strategies for incorporating digital technologies into higher music and arts education. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Musica*. 2025. Vol. 70 (Special Issue 2). P. 45–62. DOI: https://doi.org/10.24193/subbmusica.2025.spiss2.0.

6. Zavialova O., Mykhailychenko O. Aspects of Modern Ukrainian Musicological Thought: monograph. *LAP LAMBERT Academic Publishing*. 2024. 219 p. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/79872bfa-fdc6-49de-9454-aef596d00eb6/content (дата звернення: 18.10.2025).

7. Осадчий В. Досвід впровадження дистанційних технологій у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького. *Збірник тез виступів на міжвузівському науково-методичному вебінарі. Харків: КНТЕУ.* 2015. С. 40–42. URL: https://korobchinskiy.com/wp-content/uploads/2018/05/2015_tezis_vebinar_51.pdf (дата звернення: 18.10.2025).

8. Багрій Т. Фахові компетентності майбутнього педагога-музиканта: сутність, зміст, структура (диригентсько-хоровий аспект). *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2024. Т. 1. № 32. С. 159–164. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-159-164.

9. Багрій Т. Дослідницька діяльність як чинник реалізації творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2023. № 1 (32). С. 59–63. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-59-63.

10. Овчаренко Н. Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті системного підходу. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги: матер. І Міжнар. наук.-практ. конф., м. Кропивницький (11 квітня 2023 року).* 2023. С. 19–22. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11492.

11. Симонян В. Характеристика змісту підготовки майбутніх викладачів вокалу: порівняльний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 92. Т. 1. С. 121–125. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.25.

12. Boichenko M., Hubina O. Adaptation of internally displaced students to new learning environment through innovative methods of open teacher training in war perspectives. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17. № 4. P. 96–104. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.10.

13. Moroz M., Lotsman R., Gudovsek O., Pashchenko I. The role of art in the development of the creative personality of the future teacher. *Conhecimento & Diversidade.* 2023. Vol. 15. № 40. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11254.

14. Пащенко І. Здоров'язбережувальні технології та особливості їх упровадження в освітній процес майбутніх учителів мистецтва. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2024. Т. 2. № 33. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-146-153.

15. Seheda N., Pashchenko I., Chervonska L., Tereshchenko S., Vrubel H. The health-restoring potential of musical art in the postwar period. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13. Iss. 74. P. 72–80. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.74.02.6.

References:

1. Centr osvitnih distancijnih tehnologij. Melitopol's'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Bogdana Hmel'nic'kogo: vebsajt. URL: https://mdpu.org.ua/universitet/struktura-universitetu/tsentr-distantsijnogo-navchannya/ (data zvernennja: 18.10.2025).
2. Development Strategy of Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University for 2023–2028. Melitopol–Zaporizhzhia: Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytsky. 2023. 26 p. URL: https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2024/03/eng_strategiya_MDPU_imeni_Bogdana_Hmelnitskogo_2023_2028_rr_1.pdf (data zvernennja: 18.10.2025).
3. Brehunec' A., Usik O. Vikoristannja u distancijnomu navchanni osvitn'oï platformi Moodle. Visnik Nacional'nogo universitetu «Chernigivs'kij kolegium» imeni T. G. Shevchenka. 2023. T. 180. № 24. S. 79–82. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.232413.
4. Orzhel O., Trofymenko M., Porkuian O., Drach I., Halhash R., Stoyka A. Displaced universities in Ukraine: Challenges and optimal development models. European Journal of Education. 2023. Vol. 58. Iss. 4. P. 629–646. DOI: https://doi.org/10.1111/ejed.12581.
5. Pashchenko I., Seheda N., Tereshchenko S., Chervonska L. Innovative strategies for incorporating digital technologies into higher music and arts education. Studia Universitatis Babes-Bolyai Musica. 2025. Vol. 70 (Special Issue 2). P. 45–62. DOI: https://doi.org/10.24193/subbmusica.2025.spiss2.0.
6. Zavialova O., Mykhailychenko O. Aspects of Modern Ukrainian Musicological Thought: monograph. LAP LAMBERT Academic Publishing. 2024. 219 p. URL: https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/79872bfa-fdc6-49de-9454-aef596d00eb6/content (data zvernennja: 18.10.2025).
7. Osadchij V. Dosvid vprovadzhennja distancijnih tehnologij u Melitopol's'komu derzhavnomu pedagogichnomu universiteti imeni Bogdana Hmel'nic'kogo. Zbirnik tez vistupiv na mizhvuzivs'komu naukovo-metodichnomu vebinari. Harkiv: KNTEU. 2015. S. 40–42. URL: https://korobchinskiy.com/wp-content/uploads/2018/05/2015_tezis_vebinar_51.pdf (data zvernennja: 18.10.2025).
8. Bagrij T. Fahovi kompetentnosti majbutn'ogo pedagoga-muzikanta: sutnist', zmist, struktura (dirigents'ko-horovij aspekt). Naukovij visnik Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Pedagogika. 2024. T. 1. № 32. S. 159–164. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-1-32-159-164.
9. Bagrij T. Doslidnic'ka dijal'nist' jak chinnik realizaciï tvorchih mozhlivostej majbutn'ogo vchitelja muzichnogo mistectva. Naukovij visnik Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Bogdana Hmel'nic'kogo. Serija: Pedagogika. 2023. № 1 (32). S. 59–63. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2023-30-59-63.
10. Ovcharenko N. Vokal'na pidgotovka majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva v konteksti sistemnogo pidhodu. Mistectvo bez kordoniv: tvorchi dialogi: mater. I Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kropivnic'kij (11 kvitnja 2023 roku). 2023. S. 19–22. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11492.
11. Simonjan V. Harakteristika zmistu pidgotovki majbutnih vikladachiv vokalu: porivnjal'nij analiz. Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni M. P. Dragomanova. 2023. Vip. 92. T. 1. S. 121–125. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.92.1.25.
12. Boichenko M., Hubina O. Adaptation of internally displaced students to new learning environment through innovative methods of open teacher training in war perspectives.

Revista Eduweb. 2023. Vol. 17. № 4. P. 96–104. DOI: https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.10.

13. Moroz M., Lotsman R., Gudovsek O., Pashchenko I. The role of art in the development of the creative personality of the future teacher. Conhecimento & Diversidade. 2023. Vol. 15. № 40. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v15i40.11254.

14. Pashhenko I. Zdorov'jazberezhuval'ni tehnologiï ta osoblivosti ïh uprovadzhennja v osvitnij proces majbutnih uchiteliv mistectva. Naukovij visnik Melitopol's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Serija: Pedagogika. 2024. T. 2. № 33. DOI: https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-146-153.

15. Seheda N., Pashchenko I., Chervonska L., Tereshchenko S., Vrubel H. The health-restoring potential of musical art in the postwar period. Amazonia Investiga. 2024. Vol. 13. Iss. 74. P. 72–80. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2024.74.02.6.

УДК 378.015.31:159.955-028.43]:81’243

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2039-2050

Передон Наталія Олександрівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https//orcid.org/0000-0002-4755-8285

Мельник Олена Миколаївна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, https//orcid.org/0000-0002-4197-9476

ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ «ІНОЗЕМНА МОВА» ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку навичок критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови, що зумовлено зростанням обсягів інформації, прискоренням комунікативних процесів та посиленням вимог до аналітичних умінь майбутніх фахівців. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників розкрито сутність критичного мислення як складного когнітивного процесу, що включає вміння оцінювати достовірність інформації, порівнювати альтернативні позиції, аргументувати власні судження та приймати обґрунтовані рішення. Підкреслено, що критичне мислення має багаторівневу структуру, яка охоплює мотиваційний, змістовий, інтелектуально-процесуальний та емоційно-вольовий компоненти, що забезпечують цілісність мисленнєвої діяльності особистості. Обґрунтовано потенціал освітнього компонента «Іноземна мова» як ефективного середовища для розвитку критичного мислення. Вивчення мови передбачає роботу з автентичними текстами, різними типами дискурсу, культурно зумовленими смислами та контекстами, що стимулює порівняння, аналіз, інтерпретацію та осмислення інформації. Окрему увагу приділено трифазній моделі розвитку критичного мислення Evocation – Realization of Meaning – Reflection (Виклик – Осмислення – Рефлексія), яка дозволяє організувати навчальну взаємодію таким чином, щоб забезпечити активну розумову діяльність здобувачів освіти на всіх етапах опрацювання матеріалу. На етапі «Виклик» відбувається актуалізація попередніх знань і формування

пізнавального інтересу; етап «Осмислення» присвячений цілеспрямованому опрацюванню нової інформації, співставленню її з наявними знаннями; на етапі «Рефлексія» відбуваються узагальнення, оцінювання та формулювання власних висновків. Доведено, що використання проблемно орієнтованих завдань, дискусій, аналізу автентичних джерел, рольових ігор, групових проєктів та письмових рефлексивних робіт у навчанні іноземної мови сприяє розвитку критичного мислення студентів, оскільки цілеспрямована інтеграція зазначених практик у процес мовної підготовки формує інтелектуально активну, самостійну та комунікативно компетентну особистість, здатну до усвідомленого сприйняття інформації та відповідального прийняття рішень у професійній та соціальній діяльності.

Ключові слова: критичне мислення, іноземна мова, здобувачі вищої освіти, освітні технології, трифазна модель «Виклик – Осмислення – Рефлексія».

Peredon Nataliia Oleksandrivna Ph.D. in Philology Associate Professor Department of Foreign Languages for Humanities Students, Lesya Ukrainka Volyn National University, https//orcid.org/0000-0002-4755-8285

Melnyk Olena Mykolaivna Ph.D. in Philology, Associate Professor Department of Foreign Languages for Humanities Students, Lesya Ukrainka Volyn National University, https//orcid.org/0000-0002-4197-9476

THE EDUCATIONAL COMPONENT “FOREIGN LANGUAGE” AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the problem of developing critical thinking skills in higher education students in the process of learning a foreign language, which is caused by the growth of information volumes, the acceleration of communication processes, and the increasing demands on the analytical skills of future specialists. Based on the analysis of scientific works by Ukrainian and foreign researchers, the essence of critical thinking is revealed as a complex cognitive process that includes the ability to evaluate the reliability of information, compare alternative positions, argue one's own judgements and make well-grounded decisions. It is emphasised that critical thinking has a multi-level structure that encompasses motivational, content-related, intellectual-procedural and emotional-volitional components that ensure the integrity of an individual's mental activity. The potential of the educational component ‘Foreign Language’ as an effective environment for the development of critical thinking has been

substantiated. Language learning involves working with authentic texts, different types of discourse, culturally conditioned meanings and contexts, which stimulates comparison, analysis, interpretation and comprehension of information. Particular attention has been paid to the three-phase model of critical thinking development *Evocation – Realisation of Meaning – Reflection*, which allows educational interaction to be organised in such a way as to ensure active mental activity of students at all stages of studying the material. The 'Evocation' stage involves updating prior knowledge and forming cognitive interest; the 'Realisation of Meaning' stage is devoted to the purposeful processing of new information and comparing it with existing knowledge; the 'Reflection' stage involves generalisation, evaluation and the formulation of one's own conclusions. It has been proven that the use of problem-oriented tasks, discussions, analysis of authentic sources, role-playing games, group projects and writing reflective works in foreign language teaching contributes to the development of students' critical thinking, as the purposeful integration of these practices into the language training process forms an intellectually active, independent and communicatively competent personality capable of conscious perception of information and responsible decision-making in professional and social activities.

Keywords: critical thinking, foreign language, higher education students, educational technologies, three-phase model 'Evocation – Realisation of Meaning – Reflection'.

Постановка проблеми. Питання вивчення механізмів формування та розвитку критичного мислення набуває особливої актуальності в умовах глобального інформаційного перенасичення, інтенсивного технологічного прогресу та необхідності постійно опрацьовувати великі обсяги даних. У таких умовах здатність аналізувати інформацію, розрізняти факти та оціночні судження, виявляти приховані смисли та наміри партнерів з комунікації стає важливою передумовою прийняття аргументованих рішень, що, в свою чергу, дозволяє уникати спрощених інтерпретацій складних явищ, протистояти поширенню маніпуляцій і дезінформації, а також розвиває здатність коригувати власні переконання на основі актуальної інформації.

Критичне мислення є основою ефективного вирішення проблем, генерування інноваційних ідей та адаптації до непередбачуваних змін. Воно забезпечує здатність бачити та оцінювати ситуацію з різних точок зору, усвідомлювати наслідки власних рішень. У контексті сучасних викликів критичне мислення стає не лише інтелектуальною навичкою, а й ключовим компонентом комунікації, необхідним для ефективної взаємодії в глобалізованому суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування та розвитку навичок критичного мислення посідає чільне місце у філософських, психологічних, педагогічних, соціальних та політичних дослідженнях. Цій темі присвячені роботи J. A. Braws, L. Elder, D. Wood, R. Ennis, D. Halpern, B. Noela, D. Kluster, K. Meredith, M. Lipman та ін. В Україні аналізований науковий феномен вперше детально розглянутий вченим-філософом О. В. Тягло. Вивченням питання критичного мислення в рамках педагогічних парадигм займаються Л. А. Києнко-Романюк, І. Ю. Ільчук, С. О. Терно, О. І. Пометун, О. В. Шелевер, І. Сущенко та ін.

Мета статті – обґрунтувати значення розвитку критичного мислення в освітньому процесі закладів вищої освіти та визначити педагогічні умови й дидактичні засоби його ефективного формування у процесі навчання іноземної мови. Означена мета передбачає вирішення низки завдань:

- здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття «критичне мислення» та виокремити його сутнісні характеристики;
- визначити структурні компоненти критичного мислення;
- розкрити роль критичного мислення у професійній підготовці майбутнього фахівця та його значення для ефективної комунікації в умовах глобалізованого інформаційного суспільства;
- схарактеризувати потенціал освітнього компонента «Іноземна мова» для розвитку критичного мислення студентів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука визначає критичне мислення як процес оцінки достовірності, здатність шукати і знаходити причини й альтернативні точки зору, сприймати ситуацію в цілому і змінювати свою позицію на основі фактів і аргументів [1, с. 78]; оцінку позитивних та негативних рис дійсності, здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, які дозволяють отримувати бажаний результат [2, с. 21]; здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння продукувати нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення [3, с. 17].

За влучним визначенням Н. Б. Скоморовської, розвиток критичного мислення – це формування умінь і навичок, які впливають на характер розумової діяльності людини: уміння проникати в суть речей, ставити запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування, швидко вирішувати завдання, змінюючи за необхідності спосіб розв'язання; уміння оцінювати події, твердження, вчинки, факти, робити свідомий вибір, формулювати доречні запитання; уміння аргументовано висловлювати думки, контролювати правильність своїх суджень, порівнювати із судженнями опонентів, не піддаватися впливу чужих думок без їх належного аналізу й усвідомлення, долати стереотипи мислення, переглядати за потреби власну

позицію; уміння приймати оптимальні рішення, бачити труднощі, що виникають у реальному світі, та шукати шляхи їх раціонального вирішення [4].

Американський вчений D. Klooster визначив такі ознаки критичного мислення:

- критичне мислення – це мислення самостійне;
- критичне мислення починається з формулювання проблеми;
- закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення;
- критичне мислення характеризується чіткою аргументованістю;
- критичне мислення – це мислення соціальне [5, с. 37].

Основними компонентами аналізованого наукового поняття є:

- мотиваційна компонента (рівень потягу до самоствердження, бажання перевірити свої можливості, схильність до конкуренції тощо);
- змістова компонента (достатній рівень первинних знань, знання про прийоми аналітично-ментальних розумових дій, оцінювання значення отриманих знань);
- інтелектуально-процесуальна компонента (спроможність здійснювати процес пошуку вирішення завдання / проблеми та володіння ефективними прийомами для його здійснення);
- емоційно-вольова компонента (цілеспрямованість, наполегливість, воля, вміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми) [6, с. 10].

Розвиток критичного мислення – одне з ключових завдань сучасної вищої освіти, оскільки саме ця когнітивна здатність надає здобувачам освіти можливість не лише засвоювати пропоновану їм інформацію, а й здійснювати її усвідомлений аналіз, інтерпретацію та оцінку, а також формує вміння застосовувати отримані знання та вміння в нових контекстах.

Критичне мислення є необхідною умовою професійної компетентності майбутнього фахівця, адже «вміння професійного пошуку необхідної інформації, здатність її проаналізувати, оцінити та застосувати є необхідною складовою не тільки фахової підготовки, але загальної інтелектуальної культури у світі цифрових технологій, інформаційних воєн та фейкових новин» [7, с. 51].

Для студентів закладів вищої освіти володіння навичками критичного мислення означає здатність ефективно працювати з великими обсягами даних, здійснювати аргументований відбір джерел інформації, оцінювати достовірність фактів і формулювати власну позицію. Крім того, здатність критично мислити сприяє розвитку толерантності до різних поглядів, гнучкості, уміння вести конструктивний діалог, приймати обґрунтовані самостійні рішення, успішно адаптуватися до швидких змін у науковому та

суспільному середовищі, що є необхідною умовою успішної професійної реалізації в умовах сучасного глобалізованого світу.

Необхідно зауважити, що критичне мислення є невід'ємною складовою розвитку творчих здібностей, оскільки особистість, здатна критично оцінювати факти та ідеї, частіше знаходить нестандартні рішення та генерує нові підходи до розв'язання проблем. Завдяки цьому процесу мислення стає більш гнучким, що, у свою чергу, сприяє розвитку креативності. Таким чином, критичне мислення не лише допомагає уникати помилок, але й виступає каталізатором для творчого самовираження та нестандартного мислення.

Освітній компонент «Іноземна мова» має значний потенціал для розвитку критичного мислення, оскільки поєднує когнітивний, комунікативний і культурологічний складники освітнього процесу. Інтеграція завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення, у процес навчання іноземних мов забезпечує не лише розвиток мовної компетентності здобувачів освіти, а й формування цілісної особистості студента – інтелектуально активної, комунікативно гнучкої та готової до міжкультурного діалогу.

Навчання іноземної мови стимулює когнітивну гнучкість, оскільки студенти працюють з мовними та культурними контекстами, що відрізняються від їхнього рідного комунікативного середовища. Це розвиває здатність розглядати проблему з різних точок зору, інтерпретувати повідомлення в широкому культурному та соціальному контексті, що є одним із ключових показників критичного мислення. Опанування іноземної мови передбачає також постійне зіставлення інформації з різних джерел, що сприяє формуванню навичок оцінки аргументів і виявлення логічних суперечностей. Робота з автентичними матеріалами (статтями, відеоматеріалами, подкастами, академічними текстами) активізує здатність здобувачів освіти відбирати релевантну інформацію, визначати мету висловлювання, тип аргументації та можливі маніпулятивні засоби впливу. Освітній компонент «Іноземна мова» сприяє розвитку міжкультурної компетентності, яка включає толерантність до різних поглядів, уміння розуміти та інтерпретувати інші культурні коди, усвідомлення умовності власних ціннісних установок. Саме міжкультурний аспект створює умови для подолання стереотипного мислення, розширення світогляду та формування здатності робити обґрунтовані висновки на основі зіставлення різних соціокультурних моделей.

Таким чином, освітня дисципліна «Іноземна мова» є продуктивним середовищем для розвитку критичного мислення, оскільки інтегрує когнітивні, комунікативні та культурологічні аспекти пізнавальної

діяльності. Опанування іноземної мови сприяє формуванню здатності аналізувати інформацію, аргументувати позицію, взаємодіяти в полі-суб'єктному середовищі та приймати обґрунтовані рішення, що є необхідною умовою професійної та соціальної реалізації.

Одним із ключових елементів технології розвитку критичного мислення вважається трифазна модель ***Evocation – Realization of Meaning – Reflection*** *(Виклик – Осмислення – Рефлексія)*, розроблена американськими науковцями C. Temple, J. Steele, K. Meredith [8]. Вона базується на концепції поетапної когнітивної активності, метою якої є залучення здобувачів освіти до осмисленого сприймання, інтерпретації та оцінки інформації.

Впровадження аналізованої моделі на заняттях іноземної мови сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку аналітичних і рефлексивних умінь, а також підвищенню рівня самостійності та усвідомленості у процесі засвоєння знань.

Головною метою застосування цієї технології у навчанні іноземної мови є розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності здобувачів освіти**.** Відтак, завдання мають бути проблемно орієнтованими та стимулювати потребу висловлювати власну думку й обґрунтовувати свою позицію.

Модель передбачає три взаємопов'язані етапи:

1. *Evocation / Виклик* – актуалізація наявних знань і формування внутрішньої мотивації та пізнавального інтересу до подальшого опанування нової інформації. Здобувачі освіти з'ясовують, що вже знають про запропоновану тему та формулюють запитання, на які прагнуть знайти відповіді, роблять припущення, тобто систематизують попередній досвід.

2. *Realization of meaning / Осмислення* – інтенсивна робота з новою інформацією, її засвоєння, інтерпретація, аналіз і співвіднесення з попередніми знаннями.

3. *Reflection / Рефлексія* – етап, спрямований на усвідомлення, узагальнення та оцінку отриманих знань, формування власної позиції та висновків.

Роль викладача на першому етапі полягає в тому, щоб обрати тему, яка пробуджує зацікавленість здобувачів освіти та бажання її обговорювати; сформулювати чіткі проблемні запитання, які викличуть дискусію; забезпечити комфортну атмосферу на занятті для вільного обміну думками та висловлення різних точок зору.

До типових завдань, які довели свою ефективність на практиці, належать:

- *мозковий штурм*: завдання, спрямоване на активізацію попередньо здобутих знань здобувачів з певної теми та стимулювання їхньої креативності. Студенти вільно висловлюють ідеї, думки, асоціації, факти та

припущення, що стосуються аналізованого поняття або проблеми, без оцінювання їх правильності;

- *прогнозування:* висловлення припущень щодо змісту тексту, статті або відео на основі заголовка, ілюстрацій, ключових слів або вступного абзацу. Цей вид завдання сприяє активному залученню здобувачів освіти до процесу пізнання, розвиває аналітичне мислення, формує уміння робити висновки на основі обмеженої інформації, обґрунтовувати припущення та готує до більш глибокого аналізу інформації;

- *робота з ілюстраціями або коротким відео:* завдання передбачає використання візуальних матеріалів (фотографій чи коротких відео-фрагментів), що демонструють певну проблемну ситуацію. Завдання такого типу сприяють розвитку уміння інтерпретувати візуальну інформацію та співставляти її з власним досвідом, стимулюють спостережливість. Здобувачам освіти пропонують описати побачене, пояснити причинно-наслідкові зв'язки та висловити припущення, відповівши на запитання: «Що, на Вашу думку, відбувається і чому?», а також запропонувати шляхи вирішення проблеми;

- *таблиця KWL (Know – Want to know – Learned):* суть методу полягає в тому, що на початку вивчення теми студенти заповнюють колонку K, записуючи все, що вони вже знають про проблему, що обговорюється. Далі у колонці W формулюються запитання або аспекти, які викликають зацікавленість і потребують додаткового дослідження. Після завершення роботи з матеріалом заповнюється колонка L, де фіксуються нові знання та висновки. На етапі *Evocation / Виклик* здобувачі освіти заповнюють першу колонку таблиці, куди записують усе, що вони вже знають про тему, що вивчається, а також визначають питання, на які хотіли б отримати відповіді. Завдання розвиває самостійність, вміння систематизувати попередні знання та застосовувати їх при обговоренні, формує внутрішню мотивацію до навчання та готує до активного опрацювання нової інформації;

- *постановка проблеми:* завдання передбачає представлення здобувачам освіти конкретного кейсу або дилеми, яка вимагає аналізу, критичного осмислення та ухвалення рішення. Проблема може бути реалістичною або моделювати етичні, соціальні чи професійні ситуації контроверсійного характеру. Завдання стимулює активну дискусію, розвиває вміння представляти, аргументувати та відстоювати свою позицію.

Другий етап трифазної моделі *Evocation – Realization of Meaning – Reflection* є основним етапом, що сприяє розвитку критичного мислення у процесі навчання, оскільки саме на цій стадії відбувається безпосереднє засвоєння, аналіз і критичне переосмислення нової інформації. У фокусі цього етапу – не лише розуміння змісту матеріалу, але й формування вміння

встановлювати зв'язки між новими та вже наявними знаннями, що, в свою чергу, є ключовою умовою розвитку критичного мислення.

Матеріали, що опрацьовуються на цьому етапі, можуть бути представлені у різних формах: текст, стаття, відео- та аудіоматеріали, подкасти, інфографіка, мультимедійна презентація тощо. Основна умова ефективності такого виду завдань – інформація має бути актуальною та проблемно орієнтованою, оскільки саме проблемність стимулює аналітичну діяльність і заохочує до глибшого пізнання.

На цьому етапі здобувачі освіти активно опрацьовують матеріал, визначають основну ідею, ключові поняття, виявляють логічні зв'язки, суперечності, розвивають навички формулювання проміжних висновків та цілісного бачення проблеми.

Роль викладача на цьому етапі полягає у стимулюванні пізнавального інтересу та мотивації студентів до опрацювання теми, постановці проблемних запитань, а також заохоченні до участі в дискусії, формулюванні та висловленні власної позиції.

До можливих форм навчальної діяльності на цьому етапі відносимо:

- *аналіз автентичного тексту*: виявлення основної тези / тез автора та доказів, якими він її / їх підкріплює, визначення логіки викладу, що сприяє розвитку навичок критичного аналізу тексту та логічного мислення;

- *прослуховування аудіо або перегляд відео з подальшим узагальненням:* здобувачі освіти здійснюють аналіз та порівнюють думки автора з власними знаннями чи досвідом. Такі завдання формують вміння сприймати інформацію на слух, розрізняти типи висловлювань (фактичні, оцінні), враховувати невербальні елементи комунікації та оцінювати їх роль і вплив на реципієнта;

- *робота з графічними організаторами (таблицями, схемами, діаграмами, mind maps тощо):* під час опрацювання матеріалу студенти візуалізують його зміст, створюючи інтелектуальні карти, таблиці чи діаграми, що допомагають систематизувати нову інформацію. Такий вид активності сприяє вдосконаленню навичок структурування та узагальнення інформації, а також формування логічних зв'язків між ідеями;

- *порівняльний аналіз джерел або точок зору:* студенти працюють із двома текстами (або з текстом і відео), в яких представлені різні (як правило, протилежні) позиції з певної проблеми. Такі завдання вчать оцінювати інформацію з різних джерел, виокремлювати аргументи сторін, виявляти раціональні та емоційні прийоми впливу, порівнювати різні точки зору та на їх основі формувати і аргументовано відстоювати власну позицію;

- *рольові ігри, дискусії, дебати*, що передбачають зіткнення різних поглядів. Метою такого роду завдань є розвинути критичне мислення через

діалог, навчити студентів аргументовано представляти свою позицію, слухати опонентів і будувати контраргументи.

Заключний етап технології розвитку критичного мислення – *Reflection / Рефлексія* – є критично важливим для усвідомлення, переосмислення здобутих знань та інтеграції їх у власний досвід. Саме завдяки рефлексії відбувається навчання протягом усього життя. Тобто, навчання починається з метапізнання, знання власних думок і роздумів, що дозволяє людині визначити фактори, які впливають на її власне мислення [9, с. 1–2]. На цьому етапі інформація, яку студенти отримали та опрацювали на попередніх етапах, трансформується в особистий досвід, що забезпечує глибоке розуміння навчального матеріалу та формування власних узагальнень і висновків, оскільки здобувачі освіти порівнюють свої знання та досвід із досвідом інших, аналізують отримані аргументи, оцінюють ефективність прийнятих рішень та обґрунтованість своїх позицій та позицій опонентів.

До продуктивних видів діяльності на цьому етапі відносимо:

- *аналітичні дискусії та мініконференції:* здобувачі освіти беруть участь у структурованих обговореннях, де вони висловлюють власну думку, оцінюють аргументи опонентів і формулюють висновки;

- *рольові ігри та аналіз конкретних ситуацій (case-study):* студенти моделюють реальні або гіпотетичні ситуації, шукають імовірні рішення проблеми та аргументують їх. Ця форма діяльності дає можливість порівняти змодельовані ситуації з реальними, розвиває почуття відповідальності за прийняті рішення та їх наслідки;

- *написання есе, підготовка презентацій* – завдання, що дозволяють здобувачам освіти систематизувати отриману інформацію, зробити власні висновки та продемонструвати критичне осмислення теми. Презентації сприяють розвитку усних комунікативних навичок, а есе – письмової аргументації.

- *взаємооцінювання аргументованості та глибини міркувань:* студенти оцінюють роботи один одного, аналізують логіку висловлювань, переконливість, чіткість і логічність аргументації. Такі завдання сприяють розвитку уміння приймати конструктивну критику та відповідно на неї реагувати.

Роль викладача на етапі рефлексії полягає, насамперед, в організації пізнавального середовища. Викладач діє як модератор, фасилітатор та наставник, оскільки організовує дискусії, мініконференції, рольові ігри та аналіз кейсів, задає структуровані запитання, які спонукають студентів порівнювати аргументи, оцінювати альтернативні рішення і робити власні висновки; стимулює активну участь кожного студента, слідкує за логікою аргументації, допомагає здобувачам освіти формулювати переконливі та

структуровані висловлювання; допомагає систематизувати здобуту інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; створює атмосферу довіри та безпеки, у якій студенти не бояться висловлювати альтернативні думки чи робити помилки.

Відтак, цей етап поєднує аналітичну, оцінну та комунікативну складові. У процесі мовленнєвої взаємодії студенти не лише обмінюються інформацією, а й розвивають уміння аргументувати, слухати й оцінювати альтернативні точки зору, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та підготовці до прийняття самостійних відповідальних рішень.

Висновки. Таким чином, критичне мислення як складний багаторівневий когнітивний процес є ключовою компетентністю, яка забезпечує здатність до активного та усвідомленого пізнання, аналізу різнопланових джерел інформації, аргументованого відстоювання власної позиції та прийняття обґрунтованих рішень.

Трифазна модель *Evocation – Realization of Meaning – Reflection* є ефективним методологічним інструментом формування критичного мислення у процесі навчання іноземної мови, оскільки сприяє цілеспрямованій структуризації навчальної взаємодії: від стимулювання інтересу і актуалізації попереднього досвіду до аналітичного опрацювання матеріалу та усвідомленого узагальнення і перенесення знань у нові контексти. Розвиток критичного мислення у процесі вивчення іноземної мови не лише підвищує рівень мовленнєвої компетентності здобувача освіти, а й формує інтелектуально зрілу, самостійну, відповідальну особистість, здатну до конструктивної взаємодії та ефективної діяльності в умовах сучасного глобалізованого світу.

Література:

1. Тягло О. В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків: Видавництво «Основа», 2008. 189 с.

2. Терно, С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.

3. Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 74 с

4. Скоморовська Н. Б. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках української літератури: автореф. дис … канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2016. 16 с.

5. Klooster, D. *What is Critical Thinking.* Thinking Classroom, 2001. No 4. P. 36–40.

6. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загально-педагогічна проблема: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2007. 235 с

7. Усанова Л., Усанов І., Штепа О. *Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців.* Українська професійна освіта. 2024. № 16. С. 49–55. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314293/305300.

8. Temple, C., Steele, J., Meredith, K. RWCT Project: Reading, Writing, Discussion in Every Discipline: Guidebook III. Washington, DC: International Reading Association for the RWCT Project. 1996.

9. Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. *Reflection: A Key Component to Thinking Critically*. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2012. No 3 (1).

References:

1. Tiahlo, O. V. (2008). Krytychne myslennia : navchalnyi posibnyk [Critical Thinking: A Manual]. Kharkiv : Vydavnytstvo «Osnova» – Kharkiv: "Osnova" Publishing House [in Ukrainian].

2. Terno, S. O. (2009). Krytychne myslennia – suchasnyi vymir suspilstvoznavchoi osvity. [Critical Thinking – A Contemporary Dimension of Social Studies Education] Zaporizhzhia : Prosvita – Zaporizhia: Prosvit [in Ukrainian].

3. Pometun, O., Pylypchatina, L., Sushchenko, I., Baranova, I. (2010). Osnovy krytychnoho myslennia [Fundamentals of Critical Thinking]. Ternopil : Navchalna Knyha–Bohdan – Ternopil: Educational Book–Bohdan [in Ukrainian].

4. Skomorovska, N. B. (2016). Rozvytok krytychnoho myslennia starshoklasnykiv na urokakh ukrainskoi literatury: [The Development of Senior Pupils' Critical Thinking at Ukrainian Literature Lesson] avtoref. dys … kand. ped. nauk: 13.00.02 / abstract of thesis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv [in Ukrainian].

5. Klooster, D. *What is Critical Thinking*. Thinking Classroom, 2001. No 4. P. 36–40.

6. Kyienko-Romaniuk, L. A. (2007). Rozvytok krytychnoho myslennia studentskoi molodi yak zahalno-pedahohichna problema : dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / [Development of Critical Thinking among Students as a General Pedagogical Problem: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv – Instytut Vyshchoi Osvity NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian].

7. Usanova, L., Usanov, I., Shtepa, O. (2024). *Formuvannia krytychnoho myslennia v systemi kompetentnisnoi pidhotovky fakhivtsiv [Formation of Critical Thinking in the System of Competence-based Training of Specialists]*. Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education. No 16. URL: https://upepnpu.pnpu.edu.ua/article/view/314293/305300 [in Ukrainian].

8. Temple, C., Steele, J., Meredith, K. RWCT Project: Reading, Writing, Discussion in Every Discipline: Guidebook III. Washington, DC: International Reading Association for the RWCT Project. 1996.

9. Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. *Reflection: A Key Component to Thinking Critically*. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2012. No 3 (1).

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2051-2061

Петраш Анжела Іванівна викладач кафедри іноземних мов, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https://orcid.org/0000-0003-0197-5021

Мірошніченко Валентина Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-3931-0888

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН З ПИТАНЬ СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Анотація. Стаття присвячена визначенню особливостей підготовки фахівців міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій.

До професійних компетентностей фахівців міжнародних відносин автори відносять аналітичні, комунікативні, правові, організаційні, інформаційні. Завдяки сформованим професійним компетентностям фахівці міжнародних відносин здатні ефективно аналізувати та прогнозувати розвиток міжнародних процесів, забезпечувати конструктивну міждержавну взаємодію, брати участь у розробленні та реалізації зовнішньополітичних рішень, представляти інтереси держави чи організації на міжнародному рівні, налагоджувати дипломатичні, економічні та культурні зв'язки, а також сприяти зміцненню міжнародної безпеки, стабільності й партнерства між країнам.

Особливий інтерес авторів становлять комунікативні компетентності, які забезпечують ефективну взаємодію в міжкультурному та дипломатичному середовищі. Звертається увага на необхідність максимального наближення теоретичної підготовки у закладі вищої освіти до потреб міжнародного стратегічного комунікативного середовища.

Структура підготовки зі стратегічних комунікацій розглядається авторами як поєднання двох взаємопов'язаних компонентів – теоретичного та практичного. Теоретичний компонент передбачає засвоєння понятійно-термінологічного апарату, який відображає систему базових понять і категорій цієї галузі знань, необхідних для ефективного здійснення стратегічних комунікацій.

Практичний компонент спрямований на формування в майбутніх фахівців умінь і навичок застосовувати набуті знання у професійній діяльності, зокрема в сфері міжнародних відносин.

До основних понять, які необхідно засвоїти студенту – майбутньому фахівцю міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій , автори відносять такі: міжнародні відносини, зовнішня політика, дипломатія, міжнародна безпека, глобалізація, міжкультурна комунікація, стратегічні комунікації, імідж держави.

До особливостей підготовки фахівців міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій автори відносять необхідність формування їх позитивної мотивації до засвоєння фахових навчальних дисциплін та іноземних мов; засвоєння основних дипломатичних та юридичних понять; формування умінь професійного спілкування; використання міжпредметних зв'язків, інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу.

Ключові слова: підготовка фахівців, стратегічні комунікації, фахівці міжнародних відносин, професійні компетентності, комунікативні компетентності, фахова підготовка.

Petrash Anzhela Ivanivna Lecturer of the Foreign Languages Department, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https://orcid.org/0000-0003-0197-5021

Miroshnichenko Valentyna Ivanivna Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Pedagogy Department, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-3931-0888

FEATURES OF TRAINING INTERNATIONAL RELATIONS SPECIALISTS ON STRATEGIC COMMUNICATIONS

Abstract. The article is devoted to identifying the features of training international relations specialists on strategic communications.

The authors include analytical, communicative, legal, organizational, and informational competencies of international relations specialists. Thanks to the professional competencies developed, international relations specialists are able to effectively analyze and predict the development of international processes, ensure constructive interstate interaction, participate in the development and implementation of foreign policy decisions, to represent the interests of a state or organization at the international level, to establish diplomatic, economic and

cultural ties, and to contribute to strengthening international security, stability and partnership between countries.

The authors are particularly interested in communicative competencies that ensure effective interaction in an intercultural and diplomatic environment. Attention is drawn to the need to bring theoretical training in a higher education institution as close as possible to the needs of the international strategic communicative environment.

The structure of strategic communications training is considered by the authors as a combination of two interrelated components - theoretical and practical. The theoretical component involves mastering the conceptual and terminological apparatus, which reflects the system of basic concepts and categories of this field of knowledge necessary for the effective implementation of strategic communications.

The practical component is aimed at developing in future specialists the skills and abilities to apply the acquired knowledge in professional activities, in particular in the field of international relations.

The authors include the following basic concepts that a student - a future specialist in international relations in strategic communications - must master: international relations, foreign policy, diplomacy, international security, globalization, intercultural communication, strategic communications, and the image of the state.

The authors include the need to form their positive motivation to master professional disciplines and foreign languages among the features of training international relations specialists in strategic communications; mastering basic diplomatic and legal concepts; developing professional communication skills; using interdisciplinary connections, information and methodological support for the educational process.

Keywords: specialist training, strategic communications, international relations specialists, professional competencies, communicative competencies, professional training.

Постановка проблеми. Стрімкі зміни зовнішнього середовища, прискорення темпів науково-технічного прогресу, потреба у впровадженні нових технологій для забезпечення конкурентних переваг підприємств на внутрішньому та зовнішньому ринках вимагає нових підходів у забезпеченні міжнародних зв'язків. Налагодження стратегічних комунікацій є одним з провідних напрямків міжнародної діяльності і вагомим чинником підвищення рівня її конкурентоспроможності. Динамічність міжнародних відносин призводить до необхідності модернізації підготовки фахівців цієї сфери. Вимоги щодо підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин

зростають, змінюючись відповідно до змін у сфері стратегічних комунікацій, економічних, культурних та соціальних процесів на міжнародному рівні. Відтак, актуальним є удосконалення підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин присвячено низку наукових праць сучасних українських та зарубіжних дослідників. Зокрема, у публікаціях Н. Бідюк [1], Н. Мукан [2], О. Тарасової [3], В. Устименка [4] висвітлено зарубіжний досвід професійної підготовки спеціалістів цієї галузі.

Окремі аспекти підготовки майбутніх фахівців міжнародних відносин розглядаються в працях К. Акуленко, С. Заскалєти, С. Качмарчик, К. Тушко.

Зокрема С. Качмарчик уточнено поняття культури професійного спілкування менеджерів зовнішньоекономічної діяльності як інтегративного новоутворення, що забезпечує позитивний результат у ситуаціях ділового спілкування і об'єднує культурно-специфічні знання, пов'язані з моделями бізнес-аналізу; поведінкові та соціолінгвістичні уміння, які уможливлюють адаптацію до різних обставин ділового спілкування; особистісні якості, які сприяють розвитку позитивного й толерантного ставлення до комунікативної взаємодії [5].

Проблеми комунікації досліджуються як зарубіжними (К. Ларсон, С.Моріарті, Ю.Хабермас), так і українськими (І.Блощинський, О.Васюк, Н. Гречаник, С. Шумовецька) науковцями. Питання стратегічних комунікацій досліджувались О. Капштик (як чинника забезпечення національної безпеки) [6], Б. Юськовим, Н. Карпчук, О. Пелех (як основи комунікаційного менеджменту України в умовах війни [7], І. Іжутовою (як суспільний інструмент в умовах російсько-української війни) [8].

Однак особливості підготовки фахівців міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій потребують детальнішого вивчення.

Метою статті є визначення особливостей підготовки фахівців міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій.

Виклад основного матеріалу. Фахівці міжнародних відносин є висококваліфікованими професіоналами, які займаються аналізом зовнішньої політики, дипломатією, міжнародним правом, економічними відносинами між державами, питаннями безпеки, глобалізації та міжкультурної комунікації. Їх діяльність відбувається в Міністерствах та відомствах зовнішньополітичного спрямування (МЗС, консульства, посольства), в міжнародних організаціях (ООН, ОБСЄ, НАТО, ЄС тощо), в медіа, аналітичних центрах, громадських організаціях, освітніх та наукових установах, що займаються міжнародною співпрацею.

Серед професійних компетентностей фахівців міжнародних відносин варто назвати такі, як аналітичні (уміння оцінювати міжнародні події, тенденції, документи, формувати прогнози), комунікативні (знання іноземних мов, навички міжкультурного спілкування, ведення переговорів), правові (знання норм міжнародного права, механізмів їх реалізації), організаційні (здатність планувати, координувати та реалізовувати міжнародні проєкти), інформаційні (використання інформаційних ресурсів для аналізу міжнародних процесів). Завдяки сформованим професійним компетентностям фахівців міжнародних відносин вони здатні ефективно аналізувати та прогнозувати розвиток міжнародних процесів, забезпечувати конструктивну міждержавну взаємодію, брати участь у розробленні та реалізації зовнішньополітичних рішень, представляти інтереси держави чи організації на міжнародному рівні, налагоджувати дипломатичні, економічні та культурні зв'язки, а також сприяти зміцненню міжнародної безпеки, стабільності й партнерства між країнами. Зокрема, комунікативні компетентності забезпечують ефективну взаємодію в міжкультурному та дипломатичному середовищі.

Цілеспрямоване, узгоджене й системне використання різних видів комунікацій для реалізації стратегічних завдань держави, організації чи суспільства трактують як стратегічні комунікації [9].

Фахівці міжнародних відносин мають володіти знаннями про принципи побудови комунікаційної політики, методи створення та поширення меседжів, технології управління репутацією держави або інституції. Не менш важливими, як зазначають дослідники [10], є навички протидії інформаційним загрозам, дезінформації та маніпуляціям у цифровому середовищі. Комунікативна компетентність у стратегічних комунікаціях передбачає вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для формування громадської думки, просування національних інтересів і зміцнення міжнародного авторитету.

Доречним є зауваження, щодо іміджу як невід'ємного складника діяльності будь-якої установи чи відомства. Без чітко окресленого іміджу складно зрозуміти сутність організації, її місію, особливості роботи, пропозиції та основні цілі [11].

Фахова підготовка студентів передбачає максимальне наближення теоретичної підготовки у закладі вищої освіти до потреб міжнародного стратегічного комунікативного середовища.

Погоджуємося із зауваженням О. Балануци, що критичний і всебічний аналіз різнопланових наукових досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх дипломатів, дозволяє ефективно розв'язати низку завдань, актуальних для сучасної педагогічної науки [12].

Зокрема, О. Тарасова за результатами вивчення досвіду підготовки фахівців з міжнародних відносин в закладах вищої освіти США визначає, що одним із ключових завдань підготовки фахівців у сфері міжнародних відносин є формування інтелектуального потенціалу та розвиток логічного мислення на основі загальнонаукового підходу. З цієї причини особливий акцент робиться на організації самостійної роботи студентів із використанням сучасних технічних засобів та належного методичного забезпечення [3].

Серед випускників спеціальності «Міжнародні відносини» багато тих, хто виконує роботу в медіа та PR-сфері як фахівці зі стратегічних комунікацій, міжнародної журналістики, публічної дипломатії, іміджмейкінгу. Тому підготовка фахівця міжнародних відносин у вищому навчальному закладі спирається на комплекс накопичених знань за такими напрямками:

- отримання знань про систему міжнародних відносин, зовнішню політику держав, основи дипломатії та міжнародного права (політичний напрямок);
- розуміння закономірностей розвитку світової економіки, міжнародної торгівлі, фінансових відносин, діяльності міжнародних економічних організацій (економічний напрямок);
- знання норм міжнародного публічного та приватного права, правил укладання міжнародних договорів, механізмів вирішення міжнародних спорів (правовий напрямок);
- знання іноземних мов, навички міжкультурної комунікації, ведення переговорів, публічних виступів (комунікативний);
- розуміння культурних особливостей народів, традицій та цінностей у контексті міждержавної співпраці (культурологічний);
- уміння аналізувати міжнародні процеси, прогнозувати розвиток подій, оцінювати ризики та розробляти рекомендації щодо прийняття рішень (аналітичний).

На основі аналізу наукової літератури [1–3; 6] і з урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців міжнародних відносин доходимо висновку про можливість розглядати підготовку з питань стратегічних комунікацій як складову їх фахової підготовки.

Структуру підготовки зі стратегічних комунікацій доцільно розглядати як поєднання двох взаємопов'язаних компонентів – теоретичного та практичного.

Теоретичний компонент передбачає засвоєння понятійно-термінологічного апарату, який відображає систему базових понять і категорій цієї галузі знань, необхідних для ефективного здійснення стратегічних комунікацій.

Практичний компонент спрямований на формування в майбутніх фахівців умінь і навичок застосовувати набуті знання у професійній діяльності, зокрема в сфері міжнародних відносин.

Відомо, що стратегічні комунікації є сучасною складовою міжнародних відносин, що поєднує дипломатію, публічні комунікації, медіа, інформаційну безпеку та державний імідж. Ефективна діяльність фахівців міжнародних відносин у сучасному глобалізованому середовищі значною мірою залежить від рівня сформованості їхніх комунікативних компетентностей, що забезпечують результативну взаємодію у сфері стратегічних комунікацій. Комунікативна компетентність виступає інтегративною характеристикою професіонала, яка поєднує знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та досвід міжособистісного й міжкультурного спілкування, спрямованого на досягнення спільних цілей у дипломатичній, політичній, економічній та соціокультурній площинах.

Підготовка у сфері стратегічних комунікацій передбачає насамперед формування мовної та лінгвокультурної компетентності. Зокрема, знання іноземних мов дає змогу фахівцю не лише передавати інформацію, а й тонко відчувати зміст висловлювань, інтенції співрозмовників, контекст та культурні конотації висловлювань. Лінгвокультурна обізнаність дозволяє уникати комунікативних бар'єрів і забезпечує точність та етичність комунікації на міжнародному рівні.

Не менш вагомим чинником є сформованість міжкультурної комунікативної компетентності. Вона передбачає знання соціокультурних норм, традицій, моделей поведінки представників різних країн і народів, виявляється у здатності адекватно реагувати на культурні відмінності, виявляти толерантність, емпатію, повагу до інших ціннісних систем. У контексті стратегічних комунікацій така компетентність сприяє формуванню довіри між партнерами, попередженню конфліктів та розвитку позитивного іміджу держави на міжнародній арені.

Також варто нівелювати роль компетентності у сфері переговорів, оскільки ведення переговорів є однією з ключових професійних функцій фахівців міжнародних відносин. Компетентність у цій сфері передбачає володіння технологією організації переговорного процесу, знання його етапів, стратегій і тактик, уміння формулювати аргументи, знаходити компромісні рішення, зберігаючи при цьому національні інтереси.

Професійна комунікація у сфері міжнародних відносин неможлива без розвиненого емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції, переконливості, уміння вести публічні виступи та дебати. Етична культура спілкування, дотримання норм дипломатичного протоколу та мовленнєвого етикету є ознаками високого рівня професіоналізму. Як переконує

практичний досвід, саме поєднання етичної зрілості, психологічної стійкості й комунікативної гнучкості забезпечує ефективну участь фахівця у стратегічних комунікаціях на міжнародному рівні

До основних понять, які необхідно засвоїти студенту – майбутньому фахівцю міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій, відносимо такі: міжнародні відносини, зовнішня політика, дипломатія, міжнародна безпека, глобалізація, міжкультурна комунікація, стратегічні комунікації, імідж держави.

Серед навчальних дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки фахівців міжнародних відносин, є такі, як «Міжнародне право», «Країнознавство», «Міжнародна інформація», «Історія міжнародних відносин», «Теорія міжнародних відносин», «Іноземна мова та переклад», «Конфліктологія та теорія переговорів», «Національно-етнічний фактор у міжнародних відносинах». У змісті цих навчальних дисциплін закладено освітній потенціал щодо підготовки майбутніх фахівців міжнародних економічних відносин з питань інформаційно-аналітичного забезпечення.

Сутність професійної спрямованості навчання полягає в тому, що, зберігаючи незмінним обсяг викладання загальнонаукових, суспільно-економічних і юридичних дисциплін, необхідно зосередити увагу на практичному використанні здобутих знань у процесі опанування конкретної професії. Тобто, важливо, щоб навчання спрямовувалося не лише на засвоєння теоретичних положень, а й на формування здатності застосовувати їх у професійній діяльності.

Відтак, передумовою викладання дисципліни з орієнтацією на певну професію є ретельний добір навчального матеріалу, який має професійне значення. Для цього необхідно здійснити аналіз навчальних програм і підручників із дисциплін загальнонаукового та професійного циклів, вивчити кваліфікаційні характеристики й зміст діяльності фахівців у сфері міжнародних економічних відносин, а також відібрати матеріал, що сприятиме формуванню необхідних професійних компетентностей.

За результатами аналізу літератури [3; 5; 6] до особливостей підготовки фахівців міжнародних економічних відносин можна віднести такі, як необхідність формування їх позитивної мотивації до засвоєння як фахових, так і юридичних навчальних дисциплін, іноземних мов; засвоєння основних дипломатичних та юридичних понять; формування умінь професійного спілкування; використання міжпредметних зв’язків, інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу. До змісту інформаційно-методичного забезпечення навчальних дисциплін відносимо навчальну документацію; методичні матеріали; дидактичні засоби навчання, зокрема комп’ютерну техніку, мультимедійні засоби навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, особливої значущості набувають фахівці міжнародних відносин компетентні в питаннях стратегічних комунікацій. Тому значну увагу в освітньому процесі доцільно зосередити на питаннях підготовки здобувачів освіти до вирішення питань у сфері стратегічних комунікацій. **Перспективу** подальших наукових пошуків з окресленої проблеми становить аналіз стану підготовленості фахівців міжнародних відносин з питань стратегічних комунікацій, визначення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов ефективного перебігу цього процесу.

Література:

1. Бідюк Н., Тарасова О. Ретроспективний огляд розвитку освітнього напряму міжнародні відносини як складової гуманітарної освіти у США. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 242-253.

2. Мукан Н. В., Істоміна К. Ю. Методологія дослідження професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин в університетах Канади. *Молодий вчений*. 2016. №12. С. 468-472.

3. Тарасова О. Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія "Педагогіка, соціальна робота". Випуск 22*. С. 162–165. https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c48b3c9d-500e-4531-a32c-ea14d1d901d4/content

4. Устименко В. Огляд провідних закладів вищої освіти США у сфері міжнародних відносин. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2023. № 48. С. 206-211.

5. Качмарчик С. Фундаментальна підготовка майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: стан проблеми і тенденції. *Науковий Вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016.№ 239. С 112–119.

6. Капштик О.В. Поняття і сутність стратегічних комунікацій як засобу забезпечення національної безпеки. *Інвестиції: практика та досвід* № 16/2018. URL:http://www.investplan.com.ua/pdf/16_2018/23.pdf.

7. Юськов Б., Карпчук Н., Пелех О. Структура стратегічних комунікацій як основа ефективного комунікаційного менеджменту України в умовах війни. *Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії.* 2023. № 2 (16) С. 92–118. DOI 10.29038/2524-2679-2023-02-92-118

8. Іжутова І. Ukrainian strategic communicati ons and the Russia-Ukraine war. Наука і оборона. 2023. № 2. С. 46–51.

9. Hallahan, Kirk, Holtzhausen, Derina, van Ruler, Betteke, Vercic, Dejan and Sriramesh, Krishnamurthy (2007). Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*. URL: http://www.tandfo.

10. Потапчук Т., Онищук В., МірошніченкоВ.І. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів: аналіз результатів експериментального дослідження. *Збірник наук. праць Нац. академії Державної прикордонної служби України*. Серія: пед. наукиХмельницький:Вид-воНАДПСУ,2022.№3.https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3

11. Мірошніченко В.І., Гончаренко О.А. Методика формування позитивного іміджу Державної прикордонної служби України через сучасні медіа. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : педагогічні науки. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2022. № 3. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3

12. Балануца, О. О. (2021). Професійна підготовка майбутніх дипломатів в україні у рецепції сучасних учених. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (196), 88-92. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-88-92

References

1. Bidiuk N., Tarasova O. (2013) Retrospektyvnyi ohliad rozvytku osvitnoho napriamu mizhnarodni vidnosyny yak skladovoi humanitarnoi osvity u SShA. [A retrospective review of the development of the educational field of international relations as a component of liberal arts education in the United States] Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. 2013. № 2. S. 242-253. [in Ukrainian]

2. Mukan N. V., Istomina K. Yu. (2016) Metodolohiia doslidzhennia profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u haluzi mizhnarodnykh vidnosyn v universytetakh Kanady. [Methodology for research into professional training of specialists in the field of international relations at Canadian universities] Molodyi vchenyi. №12. S. 468-472. [in Ukrainian]

3. Tarasova O. (2021) Orhanizatsiino-pedahohichni osoblyvosti profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z mizhnarodnykh vidnosyn u vyshchykh navchalnykh zakladakh SShA. [Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia “Pedahohika, sotsialna robota“. Vypusk 22. S. 162–165. https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/c48b3c9d-500e-4531-a32c-ea14d1d90 1d4/content [in Ukr]

4. Ustymenko V. (2023)Ohliad providnykh zakladiv vyshchoi osvity SShA u sferi mizhnarodnykh vidnosyn. [Overview of the leading US higher education institutions in the field of international relations] Liudynoznavchi studii. Seriia «Pedahohika». № 48. S. 206-211. [in Ukr]

5. Kachmarchyk S. (2016) Fundamentalna pidhotovka maibutnikh menedzheriv zovnishno-ekonomichnoi diialnosti: stan problemy i tendentsii. [Fundamental training of future managers of foreign economic activity: state of the problem and trends] Naukovyi Visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia.№ 239. S 112–119. [in Ukrainian]

6. Kapshtyk O.V. (2018) Poniattia i sutnist stratehichnykh komunikatsii yak zasobu zabezpechennia natsionalnoi bezpeky. [The concept and essence of strategic communications as a means of ensuring national security] Investytsii: praktyka ta dosvid № 16. URL:http://www.investplan.com.ua/pdf/16_2018/23.pdf. [in Ukrainian]

7. Yuskov B., Karpchuk N., Pelekh O. (2023) Struktura stratehichnykh komunikatsii yak osnova efektyvnoho komunikatsiinoho menedzhmentu Ukrainy v umovakh viiny. [The structure of strategic communications as the basis for effective communication management in Ukraine in times of war] Mizhnarodni vidnosyny, suspilni komunikatsii ta rehionalni studii. № 2 (16) S. 92–118. DOI 10.29038/2524-2679-2023-02-92-118 [in Ukrainian]

8. Izhutova I. (2023) Stratehichni komunikatsii Ukrainy v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny. Nauka i oborona. № 2. S. 46–51. [in English]

9. Hallahan, Kirk, Holtzhausen, Derina, van Ruler, Betteke, Versis, Dejan and Srirame sh, Krishnamurthy (2007). Defining Strategic Communication. *International Journal of Strategic Communication*. URL: http://www.tandfo. [in English]

10. Potapchuk T., Onyshchuk V., MiroshnichenkoV.I. (2022) Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh pedahohiv: analiz rezultativ eksperymentalnoho doslidzhennia. [Formation of communicative culture of future teachers: analysis of the results of an experimental study] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : pedahohichni nauky. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU. № 3. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3 [in Ukrainian]

11. Miroshnichenko V.I., Honcharenko O.A. (2022) Metodyka formuvannia pozytyvnoho imidzhu Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy cherez suchasni media. [Methodology for forming a positive image of the State Border Guard Service of Ukraine through modern media] Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia : pedahohichni nauky. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU. № 3. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3 [in Ukrainian]

12. Balanutsa, O. O. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh dyplomativ v ukraini u retseptsii suchasnykh uchenykh. [Professional training of future diplomats in Ukraine at the reception of modern scientists] Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky, (196), 88-92. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-196-88-92 [in Ukrainian].

УДК 354:328.185

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2062-2068

Пожидаєв Микола Юрійович старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки**,** Дніпровський державний університет внутрішніх справ**,** https://orcid.org/0000-0002-5680-4580

ПРАВОВЕ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ СИЛИ ПОЛІЦЕЙСЬКИМИ В УМОВАХ РИЗИКУ: ВІД ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ ДО ДОТРИМАННЯ ПРАВ ЛЮДИНИ

Анотація. У статті досліджено правові та психологічні аспекти застосування фізичної сили поліцейськими в умовах підвищеного ризику. Наголошено, що діяльність правоохоронців пов'язана з постійною небезпекою для життя й здоров'я, тому фізична сила виступає необхідним засобом забезпечення особистої безпеки та виконання службових обов'язків. Проаналізовано правову основу регулювання цього питання, зокрема положення Конституції України, Закону України «Про Національну поліцію», міжнародних актів, таких як Європейська конвенція з прав людини та Кодекс поведінки посадових осіб із підтримання правопорядку (ООН). Зазначено, що застосування сили можливе лише у виняткових випадках – для припинення правопорушення, затримання особи або відбиття нападу, і має відповідати принципам законності, необхідності та пропорційності. У психологічному аспекті підкреслено значення емоційної стійкості, самоконтролю, рівня стресостійкості та здатності до швидкого прийняття рішень у кризових ситуаціях. Психологічна підготовка є невід'ємним елементом професійної компетентності поліцейського, оскільки вона дозволяє запобігти надмірному або невиправданому застосуванню сили, яке може призвести до порушення прав людини. Водночас ефективне управління емоціями сприяє зниженню рівня агресії та підвищує рівень довіри громадян до поліції. Особливу увагу приділено питанню співвідношення між правом поліцейського на особисту безпеку та обов'язком забезпечувати дотримання прав і свобод інших осіб. Автор обґрунтовує, що баланс між цими аспектами досягається шляхом чіткого дотримання процедурних стандартів, професійної етики та розвитку психологічної культури правоохоронців. Розглянуто сучасні тенденції у сфері вдосконалення службової підготовки, спрямовані на формування стійких навичок безпечної поведінки без перевищення повноважень. Зроблено висновок, що

забезпечення ефективного контролю за правомірністю дій поліцейських та системна психологічна підтримка персоналу є ключовими умовами гармонійного поєднання завдань безпеки і прав людини.

Ключові слова: фізична сила, поліція, правове регулювання, права людини, пропорційність, особиста безпека.

Pozhydaiev Mykola Yuriiovych Senior Lecturer Special Physical Training**,** Dnipro State University of Internal Affairs**,** https://orcid.org/0000-0002-5680-4580

LEGAL AND PSYCHOLOGICAL JUSTIFICATION FOR THE USE OF PHYSICAL FORCE BY POLICE OFFICERS UNDER CONDITIONS OF RISK: FROM PERSONAL SAFETY TO HUMAN RIGHTS COMPLIANCE

Abstract. The article examines the legal and psychological aspects of the use of physical force by police officers under high-risk conditions. It emphasizes that law enforcement activity is inherently associated with constant threats to life and health; therefore, physical force serves as a necessary means of ensuring personal safety and fulfilling official duties. The legal framework governing this issue is analyzed, including the provisions of the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On the National Police," and international instruments such as the European Convention on Human Rights and the United Nations Code of Conduct for Law Enforcement Officials. It is noted that the use of force is permissible only in exceptional cases – to stop an offense, detain an individual, or repel an attack – and must comply with the principles of legality, necessity, and proportionality. From a psychological perspective, the article highlights the importance of emotional resilience, self-control, stress tolerance, and the ability to make quick decisions in crisis situations. Psychological training is an integral element of a police officer's professional competence, as it helps prevent excessive or unjustified use of force that could lead to human rights violations. At the same time, effective emotion regulation reduces aggression and increases public trust in the police.

Special attention is given to balancing a police officer's right to personal safety with their duty to ensure the protection of others' rights and freedoms. The author argues that this balance is achieved through strict adherence to procedural standards, professional ethics, and the development of officers' psychological culture. The article also discusses current trends in professional training aimed at developing sustainable skills for safe behavior without exceeding authority. It concludes that effective control over the legality of police actions and systematic

psychological support for personnel are key conditions for harmonizing security tasks with human rights protection.

Keywords: physical force, police, legal regulation, human rights, proportionality, personal safety.

Постановка проблеми. Застосування фізичної сили працівниками поліції є однією з найскладніших і найвідповідальніших сфер правоохоронної діяльності, оскільки воно безпосередньо пов'язане з правами людини, свободою та безпекою громадян. У сучасних умовах воєнного стану, високого рівня злочинності та суспільної напруги поліцейські все частіше діють у ситуаціях підвищеного ризику, що потребує не лише глибокого знання правових норм, а й високого рівня психологічної підготовки. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення балансу між особистою безпекою поліцейського та дотриманням прав і свобод людини під час виконання службових обов'язків. Недостатній рівень правової культури або психологічної стійкості може призвести до перевищення повноважень, надмірного застосування сили, втрати довіри суспільства та порушення принципу верховенства права.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику правомірності застосування фізичної сили досліджували такі українські та зарубіжні науковці, як Гунько М., Зінченко Д., Комісаров О., а також міжнародні експерти Ради Європи з питань поліцейської етики. У їхніх працях розкрито теоретичні засади правового регулювання діяльності поліції, умови й межі застосування сили, принципи необхідності та пропорційності. Психологічний аспект теми висвітлювали Фолітар О., Куций М., які досліджували вплив стресових факторів на поведінку поліцейських, особливості емоційної регуляції та професійного вигорання. Проте комплексні дослідження, що поєднують правові та психологічні чинники застосування фізичної сили в умовах ризику, залишаються недостатньо розробленими, що визначає наукову новизну цієї роботи.

Метою статті є дослідження правових і психологічних основ застосування фізичної сили поліцейськими в умовах ризику, визначення оптимальних шляхів забезпечення особистої безпеки правоохоронців при одночасному дотриманні прав і свобод людини.

Виклад основного матеріалу. Застосування фізичної сили поліцейськими є одним із найвідповідальніших аспектів діяльності органів правопорядку, адже воно безпосередньо впливає на реалізацію та захист прав людини. В умовах воєнного стану, підвищеного рівня злочинності та соціальної напруженості перед поліцією постає завдання забезпечення правопорядку без порушення основоположних прав і свобод громадян.

Саме тому правове та психологічне обґрунтування дій правоохоронців набуває особливого значення. Нормативну базу регулювання застосування фізичної сили складають Конституція України, Закон України «Про Національну поліцію», міжнародні стандарти у сфері прав людини та поліцейської діяльності. Відповідно до статті 3 Конституції України, людина, її життя і здоров'я, честь і гідність визнаються найвищою соціальною цінністю. Стаття 29 гарантує право на свободу та особисту недоторканність, а стаття 17 визначає обов'язок держави забезпечувати безпеку громадян. Ці положення формують основу для визначення меж і принципів застосування сили працівниками поліції [4].

Закон України «Про Національну поліцію» (статті 43–45) конкретизує підстави та порядок застосування фізичної сили, спеціальних засобів і вогнепальної зброї. Відповідно до закону, поліцейський має право застосовувати фізичну силу лише у випадках крайньої необхідності: для відбиття нападу, припинення правопорушення, затримання правопорушника або подолання протидії законним вимогам. При цьому обов'язковою умовою є дотримання принципів законності, необхідності та пропорційності. Тобто застосування сили має бути мінімально достатнім для досягнення законної мети, а будь-яке перевищення повноважень підлягає юридичній відповідальності [6].

Важливу роль відіграють міжнародні норми, зокрема Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (1950 р.), Основні принципи ООН щодо застосування сили та вогнепальної зброї посадовими особами з підтримання правопорядку (1990 р.), а також Кодекс поведінки посадових осіб із підтримання правопорядку (ООН, 1979 р.). Ці акти визначають, що застосування сили повинно бути «абсолютно необхідним» і суворо обмеженим законною метою, а порушення цих вимог кваліфікується як перевищення повноважень.

Окрім правових вимог, ключовим чинником є психологічна готовність поліцейського до дій у стресових і ризикованих ситуаціях. Психологічні дослідження показують, що рівень емоційної стабільності, самоконтролю та здатність до раціонального мислення під тиском безпосередньо впливають на прийняття рішень щодо застосування сили. Поліцейський, який не володіє достатніми навичками саморегуляції, може діяти імпульсивно, що підвищує ризик порушення прав людини [1, с. 781].

Психологічна підготовка повинна включати навчання методам подолання стресу, розвитку емоційного інтелекту, формування толерантності до невизначеності та навичок комунікації в конфліктних ситуаціях. Важливо, щоб поліцейський міг не лише ефективно зупинити правопорушення, а й запобігти його ескалації ненасильницькими методами.

Такі підходи відповідають сучасним європейським стандартам поліцейської діяльності, де пріоритетом є деескалація конфлікту й збереження людської гідності [2, с. 220].

Сучасна практика показує, що ефективне виконання службових обов'язків можливе лише за умови гармонійного поєднання правової грамотності та психологічної компетентності. Законодавство визначає межі допустимих дій, а психологічна підготовка допомагає реалізувати їх у спосіб, який мінімізує шкоду та ризики. Важливо, щоб у кожному випадку застосування сили поліцейський міг не лише юридично, а й морально обґрунтувати свої дії.

Застосування фізичної сили поліцейськими в умовах ризику є складним багатофакторним процесом, що вимагає високого рівня правової обізнаності, психологічної підготовки та етичної відповідальності.

Забезпечення ефективного контролю за правомірністю дій правоохоронців, створення системи постійної психологічної підтримки та підвищення рівня професійної культури є ключовими умовами дотримання балансу між особистою безпекою поліцейського і правами людини [3, с. 120].

Основною проблемою у сфері застосування фізичної сили працівниками поліції залишається недостатня правова та психологічна підготовка, що призводить до порушення принципів законності, необхідності та пропорційності. Часто спостерігається відсутність належного контролю за правомірністю дій, а також недосконаліть нормативної бази, яка не враховує сучасні ризики, зокрема бойові дії та екстремальні умови служби [5, с. 368]. Додатковою проблемою є високий рівень стресових навантажень, що впливає на емоційну стійкість поліцейських і може призводити до агресивних або неадекватних реакцій під час виконання службових обов'язків.

Шляхи вирішення зазначених проблем полягають у системному вдосконаленні професійної підготовки правоохоронців, зокрема впровадженні регулярних тренінгів із правового регулювання та психологічної саморегуляції, розвитку навичок деескалації конфліктів і комунікації в кризових ситуаціях [7, с. 229]. Необхідно забезпечити посилення контролю за дотриманням законності, впровадження незалежних механізмів моніторингу випадків застосування сили, а також створення системи психологічної підтримки та реабілітації поліцейських після стресових або небезпечних подій. Важливо, щоб ці заходи реалізовувалися комплексно – у поєднанні правових, етичних і психологічних підходів, що забезпечить баланс між ефективністю дій поліції та дотриманням прав людини.

Висновки. Отже, у результаті дослідження встановлено, що правове та психологічне обґрунтування застосування фізичної сили поліцейськими

в умовах ризику є ключовим чинником ефективності правоохоронної діяльності та дотримання принципів верховенства права. Правовий аспект забезпечує нормативну визначеність, межі допустимості та контроль за правомірністю дій поліцейських, тоді як психологічний – сприяє формуванню внутрішньої готовності до дій у стресових і небезпечних ситуаціях, розвитку емоційної стійкості, самоконтролю та відповідальності. Визначено, що законність і пропорційність застосування сили тісно пов'язані з рівнем психологічної культури поліцейського, а перевищення повноважень найчастіше є наслідком низької стресостійкості, відсутності належної підготовки або неефективної комунікації під час конфлікту.

Практична значущість дослідження полягає у доведенні необхідності поєднання правового навчання з комплексною психологічною підготовкою, що має включати тренінги з деескалації конфліктів, управління емоціями, а також розвитку етичної відповідальності. Запровадження систематичного моніторингу застосування сили, підвищення стандартів внутрішнього контролю та вдосконалення механізмів професійної підтримки дозволять забезпечити баланс між безпекою поліцейського та правами громадян.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні нових моделей психологічної підготовки поліцейських до дій в екстремальних умовах, аналізі впливу воєнного стану на межі допустимості застосування сили, а також у вдосконаленні законодавчого регулювання відповідальності за перевищення повноважень. Особливу увагу варто приділити впровадженню сучасних методів психодіагностики та реабілітації правоохоронців після критичних інцидентів, що сприятиме зниженню професійних деформацій і підвищенню довіри суспільства до поліції як гаранта безпеки та прав людини.

Література:

1. Гунько М. Актуальні питання застосування фізичної сили поліцейськими. Матеріали конференцій МНЛ 25 жовтня 2024 р., м. Полтава. 2024. С. 781-783.

2. Зінченко Д. А., Інформаційно-психологічне забезпечення публічної безпеки в умовах воєнного конфлікту. Захист та дотримання прав громадян органами Національної поліції України в умовах воєнного стану: тези доп. учасників наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 7 груд. 2023 р.). Вінниця: ХНУВС, 2023. С. 220-222.

3. Комісаров О. Г., О. І. Бойко. Теоретико-правова модель застосування заходів примусу національною поліцією theoretical and legal model of enforcement measures by the national police. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. 2017. С. 120.

4. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 р. № 254к/96-ВР. Відомості Верховної Ради України. 1996. № 30. Ст. 141.

5. Куций М. Застосування фізичної сили як складова особистості безпеки поліцейського. Universum. 2025. С. 368-375.

6. Про Національну поліцію: Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2015. № 40–41. Ст. 379.

7. Фолітар А.О. Окремі питання забезпечення особистої безпеки поліцейських під час дії воєнного стану. Актуальні питання адміністративного права та процесу: матеріали всеукраїнської наукової конференції молодих вчених (в авторській редакції),(м. Кропивницький, 02 грудня 2022 року). Кропивницький, 2022. 229 с.

References

1. Hunko, M. (2024). Current Issues of the Use of Physical Force by Police Officers. Proceedings of the International Scientific Conference (Poltava, October 25, 2024), pp. 781–783. [in Ukr.]

2. Zinchenko, D. A. (2023). Information and Psychological Support of Public Security in the Conditions of Armed Conflict. In: Protection and Observance of Citizens' Rights by the National Police of Ukraine under Martial Law: Proceedings of the Scientific and Practical Conference (Vinnytsia, December 7, 2023). Vinnytsia: KhNUVS, pp. 220–222. [in Ukr.]

3. Komisarov, O. H., & Boiko, O. I. (2017). Theoretical and Legal Model of Enforcement Measures by the National Police. Actual Problems of Domestic Jurisprudence, p. 120. [in Ukr.]

4. Konstytutsiia Ukrainy: Zakon Ukrainy vid 28 chervnia 1996 r. No. 254k/96-VR [Constitution of Ukraine: Law of Ukraine of June 28, 1996 No. 254k/96-VR]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, (30), Art. 141. [in Ukr.]

5. Kutsyi, M. (2025). The Use of Physical Force as a Component of Police Officer's Personal Security. Universum, pp. 368–375. [in Ukr.]

6. Pro Natsionalnu politsiiu: Zakon Ukrainy vid 2 lypnia 2015 r. No. 580-VIII [On the National Police: Law of Ukraine of July 2, 2015 No. 580-VIII]. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, (40–41), Art. 379. [in Ukr.]

7. Folitar, A. O. (2022). Certain Issues of Ensuring Police Officers' Personal Security during Martial Law. In: Actual Issues of Administrative Law and Process: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference of Young Scientists (Kropyvnytskyi, December 2, 2022). Kropyvnytskyi, p. 229. [in Ukr.]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 811.581

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2069-2076

Попель Марія Едуардівна викладач китайської мови Міжнародного гуманітарного університету, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0004-0840-4285

ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. Наразі навчання та його методи модернізуються, додаючи в науку різні способи вивчення предметів та підвищуючи цікавість в учнів та студентів до навчання. Сфера вивчення мов має безліч шляхів і для детальнішого та змістовного засвоєння нового матеріалу, і для правильної навчальної мотивації.

Сучасна педагогіка вивчає одну з найбільших проблем — формування та підтримання мотивації до вивчення іноземних мов. Особливо це має більший акцент у вивченні в студентів китайської мови, де засвоєння матеріалу потребує емоційної залученості, регулярності та підвищеної концентрації, оскільки китайська мова має складну графічну систему, вимагає дотримання та знання тонів.

Традиційні методи вивчення китайської мови хоч і вважаються найдієвішими, проте не завжди можуть забезпечувати у подальшому достатній рівень інтересу у вивченні та активності студентів. Тому постає необхідність у пошуку інноваційних підходів, які поєднують у собі навчальний та розважальний аспекти, зберігаючи зацікавленість студентів у навчанні.

Ігровий метод навчання є одним із ефективних засобів підвищення мотивації, який сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню внутрішньої мотивації та стимулює студентів до практичного застосування мовного матеріалу, який був засвоєнний, та створює позитивну та динамічну навчальну атмосферу.

Використання елемнтів гри у процесі вивчення мов, зокрема і китайської, має подвійний позитивний ефект — із одного боку, воно активізує інтерес до матеріалу, який вивчається, а з іншого — сприяє глибшому засвоєнню культурних особливостей китайського мовлення. Ігрові методи можуть створюватися через традиційний формат, який містить в собі рольові ігри, мовні квести, створення ситуативних проблем та вправ, так і через цифрові застосунки та інструменти, такі як гейміфіковані платформи, онлайн-ігри, мобільні застосунки та словники.

Ключові слова: китайська мова, ігрові методи, гейміфікація, навчання, мотивація.

Popel Mariia Eduardivna lecturer of Chinese Language, International Humanitarian University of Odesa, https://orcid.org/0009-0004-0840-4285

GAME-BASED METHODS AS A METHOD FOR INCREASING MOTIVATION IN LEARNING CHINESE

Abstract. Nowadays, education and teaching methods are being modernized, adding various ways of studying subjects to science and increasing the interest of pupils and students in learning. The field of language learning has many paths for a more detailed and meaningful assimilation of new material and for proper educational motivation.

Modern pedagogy studies one of the biggest problems — forming and maintaining motivation to learn foreign languages.

This is especially important when teaching Chinese to students, as learning the language requires emotional involvement, regularity, and increased concentration, since Chinese has a complex writing system and requires adherence to and knowledge of tones.

Although traditional methods of learning Chinese are considered to be the most effective, they cannot always ensure sufficient interest in learning and student activity in the long term.

Therefore, there is a need to find innovative approaches that combine educational and entertainment aspects, while maintaining students' interest in learning.

The game-based learning method is one of the most effective ways to increase motivation, promote cognitive activity, develop personal motivation, encourage students to apply the language material they have learned in practice, and create a positive and dynamic learning environment.

The use of game elements in the process of learning languages, including Chinese, has a double positive effect: on the one hand, it stimulates interest in the material being studied, and on the other, it promotes a deeper understanding of the cultural characteristics of Chinese speech. Game-based methods can be created using traditional formats, which include role-playing games, language quests, situational problems, and exercises, as well as digital applications and tools such as gamified platforms, online games, mobile applications, and dictionaries.

Keywords: Chinese language, game-based methods, gamification, education, motivation.

Постановка проблеми. Питання педагогічної ефективності ігрових методів саме в контексті вивчення китайської мови залишається недостатньо висвітленим, незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені проблемам мотивації у вивченні мов. Більшість методик здебільшого орієнтуються на європейські мови, тоді як китайська мова потребує адаптації ігрових технологій до іншого мовного середовища саме через її специфіку ієрогліфів та тональності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ігрові методи та їхні розробки вивчаються та досліджуються як іноземними вченими, так і українськими. Серед іноземних дослідників цю тему висвітлювали Ling Jiang та Aiqing Xiao, які взяли за основу аналізи соціальних мереж та їхню роль у навчанні (оскільки вони теж можуть містити інтерактивні завдання, квести та вікторини), Yinuo Wang, Xiaoying Shi, Wang Erxi, які виокремили проблеми та коригувальні способи ігрового методу при вивченні китайської мови. Серед українських дослідників цю тему аналізували Кругляк М.В., Стрига Е.В., Кудлай Ю.О., які виствілюють тему гейміфікації при вивченні китайської мови.

Мета статті. Основна мета статті — проаналізувати педагогічну ефективність ігрових методів як інструменту підвищенної мотивації при вивченні китайської мови та визначити їхню роль у розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Гра й донині залишається невід'ємною та вагомою частиною в житті людей, виконуючи не лише розважальну функцію, а й виховну, оскільки ігри формують особистість, сприяють вихованню та становленню моральних норм та розумовому розвитку.

Серед найпопулярніших методів вивчення іноземних мов значне місце займає ігровий метод. Цей метод включає в себе ігри та навчання, вивчення матеріалу в ігровій формі, роблячи виклад матеріалу живим та цікавим, а також підтримує прямий зв'язок учня або студента з вчителем або викладачем [1].

У навчально-виховному процесі гра реалізує кілька основних функцій: навчальна, комунікативна, психологічна, розвивальна, виховна, релаксаційна та розважальна [2]. Ігрові методи можна використовувати як і в школі, де діти лише починають вивчати іноземну мову, так і в університеті, де студенти вже володіють середнім або вищи рівнем мови. Також цей метод використовується не лише для подачі нового матеріалу, а й повторення вже вивченого для того, щоб закріпити ці знання; просуває активне навчання, де студенти під час гри активно використовують іноземну мову для моделювання проблемних ситуацій та тематичних діалогів.

"Гра" в ігровому методі навчання є лише допоміжним інструментом навчання. Якщо її використовувати недостатньо, це призведе до неефективності методу навчання. Однак, якщо її використовувати надмірно, це легко призведе до того, що вчителі відхиляться від основної мети навчання, і клас перетвориться на поле битви за розваги. Між іншим, вибір рівня складності гри має бути відповідним до рівня знань учнівських навичок. Вибір рівня складності гри має значний вплив на зацікавленість учнів. Якщо гра занадто складна, мотивація студентів навчатись далі знижується, або вони витрачають дуже багато часу на виконання завдання. Якщо ж навпаки, гра занадто легка, студенти можуть відчувати нудьгу, а отже нудьгувати під час навчання, що впливає на ефективність та засвоєння навчання [3].

У своїх працях Кругляк М.В. зазначала, що ігровий метод, особливо в контексті рольової гри, дедалі більше вкорінюється як спосіб вивчення китайської мови, адже це дає можливість студентам усіх рівнів покращувати навички діалогічного мовлення, оскільки головна мета рольової гри полягає в розумінні аспекту традицій, звичаїв, мовної картини світу, також приділяє увагу спонтанності, виразності, жестам та міміці, активно впроваджує взаємодію між учасниками розмови [4].

Рольова ігра може варіюватись від теми та мети навчального матеріалу, оскільки можна впровадити діалоги від "Знайомства з іноземцем", "Опису повсякденного життя" до "Бізнес-перемовин" [5], активно залучаючи нову лексику, розуміння різноманіття культурних особливостей, детальний опис побутових ситуацій, а також використання вузьконаправленої лексики, яка спеціалізується на профільних сферах.

Wang Erxi у своїх працях зазначав, що ігровий метод змушує студентів відчувати інтерес та сприймати матеріал із розважальним підтекстом, а також навів деякі види ігор та їхні переваги.

Накйращою грою для запам'ятовування піньїню та тонів Wang Erxi навів "Tongue Twister". Спочатку викладач має пояснити ієрогліфи, навести правильний приклад читання та використання тонів, а ціль гри — вимовити речення швидко та правильно в зазначений час, тим самим мотивуючи студентів до детального вивчення тонів та чіткої вимови піньїню. Наприклад, за навчально-ігровий матеріал дуже часто використовується речення "吃葡萄不吐葡萄皮，不吃葡萄倒吐葡萄皮。" ("Chī pútáo bù tǔ pútáo pí, bù chī pútáo dào tǔ pútáo pí." — хтось їсть виноград, не виплювує шкірку, хтось їсть виноград і випльовує шкірку) [6].

Також, для закріплення лексики, яка використовується для опису в побуті овочів та фруктів, або дещо складного, як-от елементів фурнітури в домі, можна запровадити гру "You describe, I guess". Правила гри дуже прості: описати певну річ, не називаючи прямо її назву, а те, що було вже

вгадано, не можна описувати знову. Перевага гри полягає в тому, що студент поповнює свій словниковий запас, а також вимагає активного та повного залучення в ігрове середовище, адже кожний студент може випробувати свої знання, вміння описувати побутові явища та предмети, та тренує навички аудіювання [7]. Таким чином, ігровий метод у традиційному його розумінні, який включає в себе пряме використання його особливостей, де студенти напряму залучаються в ігрову атмосферу, емоційно переживаючи досвід, який може їм знадобитись у подальшому, покращує запам'ятовування правил, лексики та граматичних конструкцій, знижує рівень напруження. Під час ігор, які дозволяють отримувати позитивні емоції, виробляється дофамін, який пов'язаний із мотивацією та сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Із кожним роком світ дедалі більше розвивається як у іграх, так і в технологіях, дуже популярними наразі вважаються ігри-застосунки на планшетах, комп'ютерах, телефонах, та інших девайсах. Ігрові методи вивчення мов тісно пов'язані з гейміфікацією, але ці два поняття несуть абсолютно різний характер. Ігровий метод у своєму традиційному значенні використовує гру як спосіб досягти конкретного результату, нестандартного мислення та залучити нові навички. Гейміфікація застосовує ігрові механізми, що включають нарахування очок, змагання-випробування в колективі (наприклад, на швидкість) [8].

Впровадження гейміфікації може підвищити мотивацію студентів при вивченні китайської мови, або ж тримати її на достатньому рівні, аби студенти та їхній прояв інтересу був повністю залучений у вивченні матеріалу. У більшості дослідженнях надається динаміка ігрової діяльності, що описується як позитивна, оскільки існують мотиваційні стимули, такі як бали, винагороди, можливість керування групою, бажання отримати вищий бал, подібні до того, як у комп'ютерних іграх гравець винагороджується за виконання певного завдання для отримання найвищого місця у рейтинговій таблиці, та спонукає до подальшого вдосконалення [9].

Гейміфікація може розглядатись як стратегія, яка використовує ігрову механіку та винагороди, мотивує виконувати завдання освітнього спрямування, й тим самим дає зацікавленність для подальшого їхнього застосування та використання [10]. Серед найвідоміших застосунків та платформ, які використовуються для вивчення мов у ігровій формі, є "Kahoot!", який можна використовувати для вивчення будь-якого рівня володіння мови. Застосунок має метод вибору і подається у вигляді тестів, де викладач сам створює завдання та питання, та робити тест відкритим для всіх, або тільки для певної групи, надаючи код гри для входу. Самі завдання можуть варіюватись від найпростіших, де викладач може вписати вибір перекладу

лексики, до складних, де треба вставити правильну граматику. Особливо частого використання застосунок набув після COVID-19, коли учні та студенти вивчали матеріал дистанційно, перебуваючи вдома, але навіть в освітніх закладах платформа може використовуватись, оскільки має рейтингові таблиці, підраховуючи правильні відповіді.

Застосунок Quizlet хоч і немає рейтингових таблиць, але також вважається одним з найзручніших, адже використовується як онлайн-тест та словник, де викладач створює картки з навчальним матеріалом, які надають доволі легке та цікаве вивчення слів, граматик та правил. Як варіант підтримки мотивації, він може бути реалізованим на доволі високому рівні.

Як одна з форм сучасної ігрової діяльності, відео-ігри дедалі більше розглядаються як інструмент розвитку когнітивних, комунікативних і соціальних навичок. Відеоігри — це комплексне явище, яке може складатися з відео- та аудіоконтенту, наративу, дій, сюжету та симуляції.

Відеоігри можуть представляти собою успішне навчальне середовище, оскільки вони підтримують мультисенсорність, активне, експериментальне та проблемно-орієнтоване навчання. Під час використання відеоігор дуже важливе значення відіграє те, що, навіть зазнавши помилок, гравець (студент) може виправити свої помилки, тим самим знижуючи свою тривожність та страх допускання помилок у навчанні. Тому ігри дають розуміння того, що для досягнення успіху та успішного проходження гри треба повторити її кілька разів [11].

Багато сучасних відеоігор містять багатий лексичний і культурний контент китайською мовою, створюючи умови для природного занурення у мовне середовище. Оскільки більшість відеоігор мають не лише опис та візуал китайською мовою, озвучення теж насичнене мовами, а це сприяє більш детальному розумінню мови на слух, що є дуже корисним для студентів, адже багато труднощів виникає саме з аудіюванням.

Також, відеоігри містять систему нагород за проходження завдань та квестів, що створює емоційно насичене середовище, яке створює мотивацію для подальшого проходження. Китайські розробники відомі саме завдяки створенню відеоігор, які поширюють як культурний аспект, так і реалістичні ситуації, які сприяють контекстному запам’ятовуванню. Деякі ігри мають можливість взаємодію з іншими гравцями, тому, навіть спілкуючись, можна розвивати комунікативну компетентність. Велика роль також надається інтеграції культур у відеоігри, зокрема й китайської. Квестові предмети можуть містити вигадані історії з елементами реальних історичних міфів та фольклору Китаю, тим самим збільшуючи інтерес до відповідностей з культурою Китаю, її напрямів, літератури та історичних подій. Це сприяє формуванню лінгвокультурної компетентності.

Висновки. Ігровий метод — корисний, цікавий та гнучкий інструмент в освітньому процесі та в підвищенні мотивації.

Педагогічна цінність ігор вимірюється в поєднанні пізнавальної, емоційної та соціальної активності здобувачів освіти, забезпечуючи цілісність навчального процесу.

Традиційні форми ігор, такі як рольові та комунікативні, сприяють створенню природного мовного середовища, практикуючи реальне та живе спілкування, розвиваючи мовну інтуїцію та долати психологічні бар'єри. Елементи суперництва, творчості та співпраці у грі перетворюють вивчення китайської мови на процес особистісного залучення, які підвищують інтерес до китайської мови та сприяють формуванню внутрішньої мотивації.

Гейміфікація, як елемент сучасної педагогіки, забезпечує комплексний розвиток мотиваційної, когнітивної та комунікативної сфер здобувачів освіти, формує позитивне ставлення до процесу навчання та сприяє глибшому зануренню в мовний та культурний контент.

Онлайн-платформи, мобільні застосунки, відеоігри та соціальні мережі при правильному використанні можуть слугувати джерелами вивчення та засвоєння китайської мови та поповненню словникого запасу, як активного, так і пасивного.

Література:

1. Xiaoying Shi. The Problems and Countermeasures of Game Teaching Method in the Application of Primary School Chinese Language Teaching. Higher Education Research Institute, Shantou University. Philosophy and Social Science Vol. 1 №3, 2024 – P. 42

2. Щербань П. Застосування ігрових технологій в освіті: історія і перспективи. / Щербань П. // Витоки педагогічної майстерності. Випуск 13. 2014. – С. 289

3. Xiaoying Shi. The Problems and Countermeasures of Game Teaching Method in the Application of Primary School Chinese Language Teaching. Higher Education Research Institute, Shantou University. Philosophy and Social Science Vol. 1 №3, 2024 – P. 43

4. Кругляк М.В. Особливості формування китайськомовної комунікативної компетентності у слухачів нефілологічних спеіальностей за допомогою рольової гри як методу навчання. / Кругляк М.В. // Академічні візії. Випуск 34/2024. 2024. – С. 4-5

5. Кругляк М.В. Особливості формування китайськомовної комунікативної компетентності у слухачів нефілологічних спеіальностей за допомогою рольової гри як методу навчання. / Кругляк М.В. // Академічні візії. Випуск 34/2024. 2024. – С. 6

6. Erxi, W. (2019). The application of a game method in teaching chinese: a case of confucius institute at v.n. karazin kharkiv national university. Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, (34), 18

7. Erxi, W. (2019). The application of a game method in teaching chinese: a case of confucius institute at v.n. karazin kharkiv national university. Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, (34), 20

8. Kirstavridou, D., Kousaris, K., Zafeiriou, C., and Tzafilkou, K. (2020). Types of Game-Based Learning in Education: A brief state of the art and the implementation in Greece. The European Educational Researcher, 3(2), 89.

9. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. / Саган О.В. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 100. 2022 – С. 14-15

10. Саган О.В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. / Саган О.В. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск 100. 2022 – С. 16

11. Горбань О. Освітологічні аспекти відеоігрової діяльності в сучасному освітньому середовищі. / Горбань О. // Освітологія, №12, 2023 – С. 11-12

References:

1. Xiaoying Shi (2024) The Problems and Countermeasures of Game Teaching Method in the Application of Primary School Chinese Language Teaching. Higher Education Research Institute, Shantou University. Philosophy and Social Science Vol. 1 №3. P. 42

2. Shcherban P. (2014) Zastosuvannya ihrovykh tekhnolohiy v osviti: istoriya i perspektyvy [The use of gaming technologies in education: history and prospects.] Vytoky pedahohichnoyi maysternosti. Vypusk 13 – Sources of pedagogical mastery. Issue 13 [in Ukrainian]. P. 289

3. Xiaoying Shi (2024) The Problems and Countermeasures of Game Teaching Method in the Application of Primary School Chinese Language Teaching. Higher Education Research Institute, Shantou University. Philosophy and Social Science Vol. 1 №3. P. 43

4. Kruglyak M.V. (2024) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u slukhachiv nefilolohichnyh spetsialnostei za dopomohoiu rolovoi hry yak metodu navchannia [Peculiarities of the formation of Chinese-language communicative competence in students of non-philological specialties by means of role-playing as a teaching method]. Akademichni vizii – Academic visions [in Ukrainian]. P. 4-5

5. Kruglyak M.V. (2024) Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u slukhachiv nefilolohichnyh spetsialnostei za dopomohoiu rolovoi hry yak metodu navchannia [Peculiarities of the formation of Chinese-language communicative competence in students of non-philological specialties by means of role-playing as a teaching method]. Akademichni vizii – Academic visions [in Ukrainian]. P. 6

6. Erxi, W. (2019). The application of a game method in teaching chinese: a case of confucius institute at v.n. karazin kharkiv national university. Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, (34), 18

7. Erxi, W. (2019). The application of a game method in teaching chinese: a case of confucius institute at v.n. karazin kharkiv national university. Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations, (34), 20

8. Kirstavridou, D., Kousaris, K., Zafeiriou, C., and Tzafilkou, K. (2020). Types of Game-Based Learning in Education: A brief state of the art and the implementation in Greece. The European Educational Researcher, 3(2), 89.

9. Sahan O.V. (2022) Heymifikatsiya yak suchasnyy osvitniy trend [Gamification as a modern educational trend]. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukivykh prats. Vypusk 100 – Pedagogical Sciences. Collection of Scientific Papers. Issue 100 [in Ukrainian]. P. 14-15

10. Sahan O.V. (2022) Heymifikatsiya yak suchasnyy osvitniy trend [Gamification as a modern educational trend]. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukivykh prats. Vypusk 100 – Pedagogical Sciences. Collection of Scientific Papers. Issue 100 [in Ukrainian]. P. 14-15

11. Horban O. (2023) Osvitolohichni aspekty videoihrovoyi diyal′nosti v suchasnomu osvitn′omu seredovyshchi [Educological aspects of video game activities in the modern educational environment]. Osvitolohiya, №12 – Osvitologia, No. 12 [in Ukrainian]. P. 11-12

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.29:37.016:81-028.31(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2077-2090

Попова Ірина Іванівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-5251-7728

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ ІГОР

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування вмінь мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку засобами комунікативних ігор. Окреслено актуальність даного освітнього завдання в педагогічній роботі з дітьми передшкільного віку. У статті подано основні поняття проблеми дослідження: культура поведінки, культура діяльності, культура спілкування, мовленнєвий етикет, комунікативна компетентність, комунікативні ігри.

Схарактеризовано основні аспекти проблеми формування вмінь використовувати різноманітні формули мовленнєвого етикету залежно від ситуації спілкування у дітей старшого дошкільного віку. Зроблено огляд сучасних досліджень та визначено внесок науковців у проблему формування умінь мовленнєвого етикету у дітей дошкільного віку.

Окреслено зміст та завдання дослідницької роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку умінь використовувати в мовленні різноманітні формули мовленнєвого етикету. Докладно описано етапи освітньої роботи з формування умінь мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку. Визначено та обґрунтовано роль, функції та особливості комунікативних ігор як методу формування умінь мовленнєвого етикету.

У статті розкрито етапи експериментальної роботи, спрямованої на формування умінь мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку в різних комунікативних ситуаціях, визначено освітні завдання, що реалізувалися впродовж експериментальної роботи.

У статті подано методичні аспекти організації та проведення комунікативних ігор. Наведено перелік комунікативних ігор, які сприяють формуванню вмінь мовленнєвого етикету у дітей старшого дошкільного віку.

Описано чисельні приклади комунікативних ігор, які використовувалися в ході експериментальної роботи за всіма етапами, передбаченими перебігом педагогічного експерименту. Вказана мета експериментальних комунікативних ігор та надано стислий опис їхнього змісту.

Ключові слова: комунікативна компетентність, культура поведінки, культура мовленнєвого спілкування, мовленнєвий етикет, комунікативні ігри, діти старшого дошкільного віку.

Popova Iryna Ivanivna Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor**,** Associate Professor Theories and methods of preschool education**,** State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky», https://orcid.org/0000-0002-5251-7728

DEVELOPING SPEECH ETIQUETTE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH COMMUNICATIVE GAMES

Abstract. The article is devoted to the problem of developing speech etiquette skills in older preschool children through communicative games. The relevance of this educational task in pedagogical work with preschool children is outlined.

The article provides definitions of the main concepts of the research problem: culture of behaviour, culture of activity, culture of communication, speech etiquette, communicative competence, communicative games.

The main aspects of the problem of developing the ability to use various formulas of speech etiquette in older preschool children depending on the communication situation are characterised. A review of current research is provided and the contribution of scientists to the problem of developing speech etiquette skills in preschool children is determined.

The content and tasks of research work on the formation of skills in using various formulas of speech etiquette in speech in older preschool children are outlined.

The stages of educational work on the formation of speech etiquette skills in older preschool children are described in detail. The role, functions and features of communicative games as a method of forming speech etiquette skills are identified and substantiated.

The article reveals the stages of experimental work aimed at forming speech etiquette skills in older preschool children in various communicative situations and defines the educational tasks that were implemented during the experimental work.

The article presents methodological aspects of organising and conducting communicative games. A list of communicative games that contribute to the formation of speech etiquette skills in older preschool children is provided.

Numerous examples of communicative games used during the experimental work at all stages of the pedagogical experiment are described. The purpose of the experimental communicative games is indicated and a brief description of their content is provided.

Keywords: communicative competence, behavioural culture, speech communication culture, speech etiquette, communicative games, older preschool children.

Постановка проблеми. Серед завдань соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку особливо значущою є проблема виховання у дітей культури поведінки. Одним з компонентів роботи з розвитку культури поведінки дітей є необхідність формування умінь використовувати під час спілкування елементарні формули мовленнєвого етикету. Існуюча сьогодні в суспільстві мовна практика характеризується втратою мовних традицій, збільшенням у мові лексики зі зниженим емоційно-експресивним забарвленням, вульгаризмів, жаргонізмів тощо. У зв'язку з цим важливо ще з дошкільного віку закладати у дітей правила мовленнєвого спілкування, формувати вміння дотримуватися в мовленні етикетних норм.

У цьому аспекті завдання педагога, котрий працює з дітьми дошкільного віку, пов'язані з необхідністю формування у дітей дошкільного віку уявлень про норми і правила поведінки, які безпосередньо впливають на стосунки дитини з дорослими та іншими дітьми, допомагають орієнтуватися в житті і розвивають позитивне спілкування. Наявність соціальної необхідності і навіть реалізація вимог програм дошкільної освіти ставлять за необхідне пошук ефективних засобів формування в дітей умінь використовувати елементарні форми мовленнєвого етикету. Одним із таких засобів можуть виступати комунікативні ігри. З допомогою комунікативних ігор формуються соціальні контакти, у яких найефективніше розвивається здатність спілкуватися в різних ситуаціях. Окрім того, за допомогою комунікативної гри відбувається закріп-лення у дитини навичок взаємодії та спілкування, удосконалення умінь використовувати прийняті в суспільстві правила та норми мовленнєвого етикету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування комунікативно-компетентної особистості було і залишається в центрі уваги багатьох учених-лінгводидактів:А.Богуш[2], А.Гончаренко[4], О.Денисенко [5], Н. Комарівська [7], С. Логвинчук [8], Н. Луцан [3], І. Луценко [10], О. Олійник [12], Т. Пироженко [13], О. Пітик [16] та ін.

Лінгвістичну основу українського мовного етикету досліджують Л. Дмитрук [6], М. Стахів [15] та ін. Проблему формування мовленнєвого етикету в дітей дошкільного віку досліджували А. Богуш [3], Н. Комарівська [7], Т. Піроженко [14], О. Пометун [14], М. Стахів [16], О. Пітик [16] та ін.

М. Стахів та О. Пітик досліджували проблему формування вмінь використовувати мовленнєві етикетні формули в умовах наступності суміжних освітніх ланок – дошкільної та початкової освіти.

У педагогічній літературі поняттю «культура поведінки» приділено чимало уваги. Культура поведінки визначається як сукупність соціально значущих якостей особистості, які виявляються в щоденних вчинках, що ґрунтуються на нормах моралі та особистісної культури. Культура поведінки являє собою сукупність форм поведінки особистості, за допомогою яких відображаються сформовані у неї моральні та естетичні норми та правила. Культура поведінки проявляється у таких складових:

- культурно-гігієнічні навички;
- культура діяльності;
- культура спілкування (мовленнєвий етикет).

У сучасних методичних та психолого-педагогічних дослідженнях проблема формування вмінь мовленнєвого етикету не втратила своєї актуальності та продовжує всебічно вивчатися багатьма авторами.

Л. Дмитрук визначає етикет як кодекс правил поведінки, якими послуговуються люди в різних ситуаціях. На думку автора, переважну більшість етикету становить мовний, мовленнєвий і спілкувальний етикет [6].

Автор визначає мовленнєвий етикет як правила мовленнєвої поведінки, які прийняті колективом мовців і носять національний характер: стійкі формули спілкування під час встановлення контакту зі співрозмовником, доброзичливої підтримки спілкування тощо.

Автор розрізняє поняття мовного та мовленнєвого етикету: якщо мовний етикет – набір засобів вираження, то мовленнєвий етикет – це вибір мовцем з цих засобів вираження найбільш підходящих для ситуації спілкування [6].

М. Стахів зазначає, що перші зразки мовленнєвого етикету дитина спостерігає у родинному колі. Сімейному, родинному спілкуванню українців притаманні емоційність, пестливість і мовленнєво-етичний супровід спільних з дитиною дій [15, с. 25].

А. Богуш зазначає, що вже до старшого дошкільного віку дитина навчається користуватися тими формулами мовленнєвого етикету, які відповідають ситуації спілкування (привітання, прощання, вибачення, подяка, прохання, комплімент тощо) [2, с. 85–86].

Науковиця зазначає, що для досягнення успішності роботи з формування у дітей умінь мовленнєвого етикету слід забезпечити ефективні педагогічні умови, як от:

- залучення дітей до спілкування з однолітками в діалогічній формі;
- постійна активізація спілкування дітей з дорослими;
- врахування особистісно-ділового типу спілкування як провідного під час організації мовленнєвої діяльності в повсякденному житті дітей переддошкільного віку;
- наявність різноманітного дидактичного матеріалу з розвитку мовлення;
- залучення дітей до спільної діяльності в іграх-фантазіях, до спільної словесної творчості з дорослими;
- стимулювання дітей до театралізованої діяльності, до вчинення оцінювально-контрольних дій дітей у мовленнєвій діяльності, до використання ними формул мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування [2, с. 87].

Ці педагогічні умови лягли в основу пропонованої М. Стахів та О. Пітик системи вправ і завдань, яка передбачає кілька послідовних етапів:

- підготовчий етап, впродовж якого відбувається сприйняття формул мовленнєвого етикету під час спостереження за мовленням інших, бесід, читання та аналізу творів художньої літератури;
- ознайомлювальний етап, на якому слова з укладених педагогом словників-мінімумів активно використовуються при репродуктивному відтворення етикетних мовленнєвих формул (комунікативні ігри, розігрування діалогів);
- розвивально-формувальний етап, впродовж якого дітей навчають розгортати вже вивчені етикетні формули (їх доповнення, продовження, заміна) через використання мовленнєво-ігрових вправ;
- заключний, творчий етап, впродовж якого через різноманітні ігрові ситуації у дітей формується готовність до спілкування в різних комунікативних ситуаціях у тональності ввічливості та доброзичливості [16].

Як ми бачимо, за результатами аналізу наукових досліджень потенційно найефективнішим методом для формування у дітей умінь використовувати різноманітні формули мовленнєвого етикету є ігри, а саме комунікативні ігри.

Мета статті: розкрити роль та зміст комунікативних ігор у формуванні вмінь використовувати різноманітні формули мовленнєвого етикету дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Знайомство дітей дошкільного віку з нормами і правилами мовленнєвого етикету передбачає формування

культури мовлення, основу якої становить знайомство з ввічливими словами, формування умінь відбирати мовні засоби відповідно до мовної ситуації (з ким, де, коли, навіщо говорити), виховання ввічливої поведінки.

У програмах дошкільної освіти формування вмінь у дітей старшого дошкільного віку використовувати елементарні формули мовленнєвого етикету зводиться до такого:

- вміння зав'язувати та підтримувати розмову;
- вміння повноцінно сприймати та розуміти мовлення оточуючих;
- вміння адекватно реагувати на нові ситуації спілкування;
- дотримання черговості в бесіді;
- навички задоволення соціальних, емоційних та матеріальних потреб за допомогою мовлення;
- вміння відбирати та використовувати правила мовленнєвого етикету, користуватися «чарівними» словами, етикетними формулами, прийнятними для конкретної ситуації спілкування;
- здатність чітко і конкретно висловлювати свої думки за допомогою граматичних форм оформлення речень: використання відмінкових закінчень, побудова прийменникових конструкцій тощо.

Як нами вже зазначено, особливе місце у формуванні вмінь дітей дошкільного віку користуватися елементарними формами мовленнєвого етикету належить комунікативній грі.

Комунікативну гру ми визначаємо як спільну діяльність дітей, спосіб взаємного співробітництва, у процесі якого партнери перебувають у рівноправних позиціях, намагаються враховувати особливості та інтереси один одного. Вони сприяють розвитку вміння спілкуватися, вдосконаленню навичок співробітництва та взаємодії дітей у різноманітних ситуаціях. Можна виокремити такі цілі проведення комунікативних ігор з дітьми старшого дошкільного віку:

- розвивати і вдосконалювати у дітей навички міжособистісного спілкування, засновані на вмінні легко вступати у контакт, виявляти ініціативність, готовність спілкуватися;
- удосконалювати вміння дітей використовувати різні формули мовленнєвого етикету у зв'язку з тією чи іншою ігровою ситуацією;
- сприяти розвитку в дітей емпатії, почуття співпереживання співрозмовнику, емоційність та виразність невербальних засобів спілкування;
- вдосконалювати в дітей вміння розкуто поводитись у різних ситуаціях спілкування, розвивати упевненість у собі, відчуття власного емоційного благополуччя, своєї значущості в колективі, формувати позитивну самооцінку.

Комунікативні ігри сприяють:

- розвитку в дітей умінь користуватися у діалозі різними видами ініціативних реплік (питання, повідомлення, спонукання) залежно від ситуації спілкування;
- вдосконалення вмінь дотримуватися правил поведінки в розмові (дотримуватися черговості і тематичної єдності діалогу);
- сприйняття та запозичення зразків реплік та їх творче перенесення в самостійну мовну практику.

Комунікативна гра виконує низку функцій:

- розважальна: приносить задоволення від організованого спілкування;
- комунікативна: сприяє освоєнню дітьми навичок діалектики спілкування;
- діагностична: дає можливість визначати труднощі у спілкуванні між дітьми, сприяє самопізнанню у процесі гри;
- навчальна: дає можливість вносити позитивні зміни до структури умінь використовувати правила мовленнєвого спілкування;
- соціальна: дає можливість включати дітей у різні ситуації суспільних відносин, сприяючи засвоєнню норм спілкування в різних ситуаціях, котрі виникають під час взаємодії з іншими дітьми та дорослими.

Започаткована нами експериментальна робота з формування вмінь дітей дошкільного віку використовувати елементарні форми мовленнєвого етикету проводилася поетапно. Розглянемо докладніше зміст кожного з етапів.

1. Етап формування знань та розуміння правила. На даному етапі реалізовувалася робота, спрямована на формування в дітей розуміння необхідності та значущості використання цього правила. Педагог організовує роботу з формування початкових уявлень дітей про правило, дає етикетні поняття, знайомить із системою правил поведінки, їх моральною та естетичною значущістю.

2. Етап застосування правила. На цьому етапі педагог забезпечує умови, у яких діти застосовують правило, дає можливість дитині зробити практичний вчинок чи дію.

3. Етап емоційного переживання засвоєного правила: педагог створює умови успіху чи невдачі виконання дітьми мовного правила. Дозволяє дітям емоційно відчути правило, відчути радість від правильного його виконання або переживання невдачі в разі неправильного виконання.

Головна мета роботи з формування умінь використовувати елементарні формули мовленнєвого етикету полягала в необхідності збагачення мовлення дітей старшого дошкільного віку словами та

конструкціями, які необхідні для організації щоденного спілкування з дітьми та дорослими.

Виходячи з того, що формування навичок мовленнєвого спілкування здійснюється поетапно, на кожному з етапів використовувалися певні види комунікативних ігор. Опишемо їх.

1-ий етап: збагачення мовлення дітей мовними правилами, мовними формулами, формування розуміння потреби та значущості використання правил. Організовуючи комунікативні ігри на цьому етапі варто використовувати в їх організації готові репліки. Відтворення дітьми готових мовленнєвих формул допомагає як засвоїти формули мовленнєвого етикету, так і привчає дітей дотримуватися правил спілкування, таких як: черговість, підтримка та розвиток теми розмови тощо.

2-ий етап: формування умінь самостійно застосовувати правила мовленнєвого етикету. На даному етапі як ефективний засіб можуть використовуватися комунікативні ігри, спрямовані на самостійну побудову діалогічних реплік дітьми. До таких ігор належать переказ за ролями, ігри за мотивами творів, ігри з опорою на сюжетну лінію тощо.

3-ій етап: вдосконалення умінь використовувати правила мовленнєвого етикету в різних ситуаціях спілкування. На даному етапі закріплюється вміння дітей ставити запитання та відповідати на них, використовувати елементарні форми мовленнєвого етикету. Для цього використовуються комунікативні ігри творчого характеру, які передбачають самостійне складання дітьми реплік: «Так чи ні», «Питання з підказкою», «Заборонені слова», «Ти мені – я тобі» тощо.

За такими етапами апробовувалися пропоновані нами комунікативні ігри, що сприяють формуванню умінь вживати в мовленні різноманітні формули мовленнєвого етикету.

На першому етапі формувальної роботи досягалася мета сприяти розумінню дітьми правил та норм поведінки, що відображають ставлення до однолітків, формувати доброзичливе ставлення до партнера зі спілкування; вчити чемно звертатися до оточуючих.

Наведемо приклади. Комунікативна гра «Весела сороканіжка», в якій пропонувалося під музику рухатися змійкою, поклавши руки на плечі один одному, темп музики змінювався, а дітям необхідно було відчувати рухи один одного і відповідати їм.

Під час гри ми стежили за запобіганням конфліктам, звертали увагу дітей на те, що якщо тобі необхідно звернутися до товариша з проханням рухатися повільніше, швидше тощо, то не потрібно штовхатися та лаятися, а необхідно звернутися до партнера зі словами: «Марійко, можеш повільніше, будь ласка» тощо.

Гра «Хороші, погані вчинки» сприяє вихованню дружніх взаємин, почуття самоповаги та поваги до інших, вміння та бажання прийти на допомогу дорослим та однолітками. Короткий зміст: картки закривають картинки, на яких зображені діти в різних ситуаціях; треба розповісти, де діти поводяться добре, а де погано й аргументувати своє судження.

Гра «Будь уважним!» переслідувала мету вчити дітей адекватно та тактовно реагувати на різні повідомлення. Ведучий повідомляє про щось хороше або неприємне і кидає комусь з дітей м'яч. Той, кому кидають м'яч, повинен швидко відповісти на повідомлення педагога так, щоб підтримати радість або поспівчувати ведучому.

Мета гри «Хто кого заплутає» - вчити дітей висловлювати свою думку, чемно не погоджуватися з думкою співрозмовника, висловлювати свій погляд, виявляючи терпіння. Перебіг гри: один із учасників гри бере картинку і називає її. Другий заперечує, неправильно називаючи тварину. У відповідь на це перший гравець аргументовано відхиляє думку свого співрозмовника. У гру можна ввести ускладнення: «заплутувати» гравця можуть усі учасники по черзі.

У грі «Так буває чи ні?» дітей вчать доброзичливо реагувати на нереальні (неправдиві) повідомлення та тактовно їх виправляти; розвивати доказове мовлення; виховувати культуру діалогу: не перебивати один одного, не вигукувати з місця. Короткий зміст: діти по черзі розповідають якісь небилиці. Гравець, який помітив небилицю, має довести, чому так не буває. Як ускладнення, можна збільшувати кількість небилиць.

У грі «Помилка» дітей вчили з розумінням ставитись до помилкових міркувань, доброзичливо їх виправляти. Наприклад, можна запропонувати дітям таку думку: «Мити руки шкідливо для здоров'я». Діти висловлювали свою думку: «Ні, я вважаю, що руки мити корисно, тому що ми змиваємо бруд та мікробів». Якщо сказане педагогом судження правильне, наприклад: «Мити руки корисно для здоров'я», то діти відповідали згодою: «Так, маєте рацію» чи «Я згоден із вами».

За допомогою гри «Передай листа» активізувались у мовленні дітей різні варіанти висловлювання прохання. Зміст гри полягає в тому, що «листоноша» виймає з сумки конверт і каже «Лист для Петрика». Названа дитина сідає на останній стілець. Листоноша передає конверт по ланцюжку зі словами: «Будь добрий, передай листа Петрику» або «Перепрошую, ти можеш передати листа для Петрика?» тощо. Діти ланцюжком передають листа, повторюючи сказану вихователем фразу. Діти, які отримали лист, дякують.

У грі «Чарівний букет квітів» діти вчаться виявляти увагу до оточуючих, встановлювати доброзичливі стосунки, помічати позитивні

якості інших та висловлювати це словами, робити компліменти. У перебігу гри діти по черзі беруть по одному пелюстку, говорять компліменти будь-якому ровеснику та викладають його на галявині.

Гра «Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться» допомагає розвинути вміння виражати свої почуття і розуміти почуття іншої людини. Гра організовується в парах із заплющеними очима, діти сидять навпроти один одного на відстані витягнутої руки. Вихователь дає завдання, діти виконують.

Гра «Чарівний фломастер» сприяє розвитку поваги у спілкуванні, вчить враховувати інтереси інших дітей. Короткий зміст: вихователь пропонує дітям фломастер, який перетворює прості «закорючки» на різні предмети, тварин, рослини. Перший гравець бере фломастер і малює на аркуші невелику «закорючку». Потім пропонує цей лист наступному гравцю, який доповнить закорючку так, щоб вийшов якийсь предмет, тварина чи рослина. Дитина ввічливо пояснює свій вибір та пропонує доповнювати малюнок іншій дитині.

Гра «Увійди в коло - вийди з кола» сприяє вдосконаленню навичок міжособистісної комунікації. Діти вибирають ведучого і стають у коло, дуже тісно притискаючись один до одного та охоплюючи один одного за талію.

Ведучий залишається за колом. Він усіма силами намагається пробратися в коло – ввічливо просить, вмовляє, аргументує, намагаючись розірвати ланцюг. Діти так само ввічливо йому відповідають, погоджуючись чи відхиляючи його прохання. Після досягнення мети ця роль переходить до якоїсь дитини.

На наступних етапах роботи ми використовували комунікативні ігри, які були спрямовані на розвиток та вдосконалення в дітей умінь вживати різноманітні варіанти формул мовленнєвого етикету, звертатися з проханням, вітанням, відмовою. Опишемо деякі з ігор.

Гра «Чарівний ключ» мала за мету закріпити вміння дітей використовувати різні варіанти висловлювання «прохання – дозвіл». Вихователь запрошує дітей мити руки (на прогулянку, спальню тощо). Встає у дверях, каже: «Двері зачинені на замок. Хто ключ знайде, той і двері відчинить. Згадайте прислів'я: «Добрі слова замки відкривають», «Хто добрі слова скаже, для того й двері відчиняться». Діти промовляють прохання, а вихователь стимулює їх вживати різні варіанти формули прохання: «Так уже Надійка говорила. А інакше можеш замок відкрити?»

За допомогою гри «Зумій відмовитися» діти навчалися ввічливо відхиляти пропозицію (відмовитися від виконання), мотивуючи свою відмову. Наприклад, «Впусти цю чашку!» (Пробачте, я не можу цього

зробити, мені шкода розбити чашку)»; «Крикни голосно «Я найспритніший!» (Вибачте, але я не можу це зробити, тому що я не люблю вихвалятися)». Якщо дитина не змогла мотивувати відмову, просили інших дітей допомогти їй.

Гра «Знавці» спрямована на навчання дітей чемно формулювати спонукання та доброзичливо реагувати на них; закріплювати знання про рідне місто. Діти діляться на дві команди і сідають за стіл один проти одного.

Один із гравців команди дає одне завдання гравцеві, що сидить навпроти. Дитина, яка отримала завдання, виконує його та отримує фішку за правильне виконання. Після цього гравець, що сидить поряд з ним, звертається з завданням у відповідь до гравців протилежної команди. Ускладненням є зміна теми гри: «Прикмети весни», «Тварини (птахи) нашого краю» тощо.

Гра «Чарівна луна» проводилася з метою активізувати в мовленні дітей різні варіанти формул мовленнєвого етикету з будь-якої ситуації стандартизованого мовного спілкування. Зміст гри: вихователь звертається до дітей «Я говоритиму, а ви по черзі будете луною, повторюватимете, як це буває, коли ви чуєте луну. Кому я кину м'яч, той і буде луною». Вихователь кидає м'яч по колу (кожному гравцю або через одного, або вперемiш). Якщо дитина не відповіла на запитання або повторила неправильно (з пропусками, перестановками), вона віддає фант. Спочатку вихователь називає окремі формули мовленнєвого етикету відповідно до будь-якої однієї ситуації, а далі поширює формули, додаючи звернення, обставини тощо.

Гра «Телефон» мала на меті закріпити навички культурного діалогу по телефону. Вихователь пропонує дітям зателефонувати на роботу батькам.

Далі описується ситуація, коли батьки можуть перебувати не поруч із телефоном, тому за ними має хтось піти. Потрібно обов'язково вибачитись за занепокоєння та пояснити причину, з якої вам необхідно поговорити з мамою. Якщо у мами мобільний телефон, то потрібно дізнатися, чи завадить ваш дзвінок її роботі. Можуть створюватися й інші ситуації.

У грі «Старенька бабуся» необхідно було провести «дідуся» або «бабусю» через дорогу, зводити до лікаря, магазин, аптеку, допомогти людям похилого віку у спілкуванні з аптекарем, продавцем тощо. Перед початком гри з дітьми проводилася розмова про необхідність надання допомоги людям похилого віку. У процесі гри регулювалися взаємини між гравцями. «Бабусі (дідусі)» повинні довіритися онукам, «машини» повинні дотримуватись правил тощо.

Для активізації вмінь дітей використовувати ввічливі слова та звертатися до оточуючих було проведено такі ігри, як «Ввічливий котик», «В театрі», «У гостях», «Ми пливемо на пароплаві», в яких створювалися конкретні ситуації для організації взаємоспілкування в різних життєвих обставинах. Наприклад, у грі «Ввічливий котик» діти водили хоровод навколо м'якої іграшки, промовляючи слова. На останньому слові зупинялися і дитина, яка опинилась навпроти іграшки, говорила привітне слово, привітання, не повторюючи вже сказаного.

У грі «У театрі» педагог повідомляє дітям, що до них у дитячий садок приїхав театр та пропонував купити квитки в «чарівній касі», а замість грошей використовувати лише ввічливі, добрі слова. Діти «купували» квитки, дякували касиру. Хлопчикам пропонувалося спершу пропустити дівчаток, дівчатка дякували хлопчикам. Після цього розглядали символи (умовні позначки): «Що не можна робити під час перегляду вистави». Оплесками діти запрошували акторів. Після перегляду вистави дякували їм.

Протягом формувальної дослідницької роботи особлива увага відводилася повторному проведенню ігор з дітьми, які мали недостатній рівень розвитку умінь використовувати елементарні формули мовленнєвого етикету.

Повторно ігри проводилися як індивідуально у спілкуванні педагог - дитина, так і з невеликими групами дітей.

Висновки. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь використовувати елементарні формули мовленнєвого етикету є однією з найважливіших завдань сьогоднішньої практики дошкільної освіти, вирішення якого має значний вплив не лише на мовленнєвий розвиток дітей, а й формує основу культури поведінки, культури діяльності та спілкування дітей у різноманітних життєвих ситуаціях.

Це допомагає готувати дітей до успішного навчання у школі, повноцінного й радісного спілкування в соціумі, наповнюючи дітей усвідомленням власної значущості й важливості, упевненості у своїх діях і словах. Однією з найбільш привабливих форм організації освітньої діяльності з формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь використовувати різноманітні формули мовленнєвого етикету є комунікативна гра, яка є освітньою за змістом й доступною та цікавою за формою.

Література:

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К. : Слово, 2014. 304 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Одеса, 2004. 74 с.
3. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посібник. Київ, 2008. 256 с.

4. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі. К.: Світич,2009. 160 с.

5. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОІПОПП ЧОР, 2012. 32 с.

6. Дмитрук Л. Особливості українського мовленнєвого етикету. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. № 1 (52), лютий 2016, Вінниця. С.273-277.

7. Комарівська Н. Мовні ігри для опанування дошкільниками етикетних формул. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : зб. матеріалів науково-практичної конференції (3-5 квітня 2013 р., Вінниця). Вінниця, 2013. Вип. 2. С. 187–189.

8. Логвинчук С. Л. Дидактичні ігри, вправи, завдання: розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників Х. : Вид. група «Основа», 2012 191с.

9. Логвинчук С. Мовленнєва компетенція – засобами гри: досвід. Дошкільне виховання. 2016. № 2. С. 11–15.

10. Луценко І. Культура мовленнєвого спілкування: зміст і методи роботи: розвиток мовлення. Дошкільне виховання. 2004. № 5. С. 10-12.

11. Михальська С.А. Чинники та критерії комунікативно–мовленнєвого розвитку дошкільника. Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 9 С.107-118.

12. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. 163 с.

13. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: «Мандрівець», 2010. 152 с.

14. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2011. 135 с.

15. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посіб. Київ, 2008. 245 с.

16. Стахів, М., Пітик, О. Засоби формування мовленнєвого етикету в умовах наступності дошкільної та початкової освіти. Молодий вчений, 2019. 6 (70), С. 90-95. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-6-70-20

References:

1. Bohush, A. M. (2014). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy [Speech-play activity of preschoolers: speech games, situations, exercises]. Kyiv: Slovo, [in Ukrainian].

2. Bohush, A. M. (2004). Movlennievyi komponent doshkilnoi osvity [Speech component of preschool education]. Odesa. [in Ukrainian].

3. Bohush, A. M., & Lutsan, N. I. (2008). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy: navch.-metod. posibnyk [Speech-play activity of preschoolers: speech games, situations, exercises: teaching manual]. Kyiv. [in Ukrainian].

4. Honcharenko, A. M. (2009). Rozvytok movlennievoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv: navch.-metod. posib. do Bazovoi prohr. rozv. dytyny doshk. viku "Ia u Sviti" [Development of speech competence in senior preschoolers: methodical guide to the Basic Program "I am in the World"]. Kyiv: Svitych. [in Ukrainian].

5. Denysenko, O. I. (2012). Rozvytok navychok komunikabelnosti u ditei doshkilnoho viku [Development of communication skills in preschool children]. Cherkasy: CHOIPOPP CHOR. [in Ukrainian].

6. Dmytruk, L. (2016). Osoblyvosti ukrainskoho movlennievoho etyketu [Peculiarities of Ukrainian speech etiquette]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of MNU named after V.O. Sukhomlynskyi. Pedagogical Sciences, 1*(52), (pp. 273–277) [in Ukrainian].

7. Komarivska, N. (2013). Movni ihry dlia opanuvannia doshkilnykamy etyketnykh formul [Language games for preschoolers to master etiquette formulas]. In *Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoi osvity v konteksti yevropeiskykh osvitnikh stratehii: Zbirnyk materialiv nauk.-prak. konf. (3–5 kvitnia 2013 r., Vinnytsia), 2*, (pp. 187–189). Vinnytsia [in Ukrainian].

8. Lohvynchuk, S. L. (2012). Dydaktychni ihry, vpravy, zavdannia: rozvytok movlennievoi kompetentnosti doshkilnykiv [Didactic games, exercises, tasks: development of preschoolers' speech competence]. Kharkiv: Vyd. hrupa "Osnova". [in Ukrainian].

9. Lohvynchuk, S. (2016). Movlennieva kompetentsiia – zasobamy hry: dosvid [Speech competence through play: experience]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 2*, (pp. 11–15) [in Ukrainian].

10. Lutsenko, I. (2004). Kultura movlennievoho spilkuvannia: zmist i metody roboty: rozvytok movlennia [Culture of verbal communication: content and methods of work: speech development]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 5*, (pp. 10–12) [in Ukrainian].

11. Mykhalska, S. A. (2010). Chynnyky ta kryterii komunikatyvno-movlennievoho rozvytku doshkilnyka [Factors and criteria of communicative-speech development of a preschooler]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology, 9*, (pp. 107–118) [in Ukrainian].

12. Oliinyk, O. M. (2017). Teatralno-ihrova diialnist v umovakh doshkilnoho navchalnoho zakladu: navch.-metod. posib. [Theatrical-play activity in preschool institutions: methodical manual]. Kamianets-Podilskyi: Voloshchuk V. O. [in Ukrainian].

13. Pirozhenko, T. O. (2010). Komunikatyvno-movlennievyi rozvytok doshkilnyka [Communicative and speech development of a preschooler]. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].

14. Pometun, O., & Pirozhenko, L. (2011). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive teaching technologies: theory, practice, experience]. Kyiv. [in Ukrainian].

15. Stakhiv, M. (2008). Ukrainskyi komunikatyvnyi etyket: navch.-metod. posib. [Ukrainian communicative etiquette: teaching manual]. Kyiv. [in Ukrainian].

16. Stakhiv, M., & Pityk, O. (2019). Zasoby formuvannia movlennievoho etyketu v umovakh nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoi osvity [Means of forming speech etiquette in the context of continuity between preschool and primary education]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist, 6*(70), (pp. 90–95) https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-6-70-20 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 371.124

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2091-2101

Почка Каріна Аліївна аспірант, Української державної льотної академії, м. Кропивницький, https//orcid.org/0000-0003-0001-9708

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЗРІЛІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Анотація. Потреба та необхідність створювати нові, невідомі зв'язки з іншими людьми, подібними до себе, виникає на повністю нових основах, починаючи з процесу антропогенезу. Це визначається, зокрема, такою важливою особливістю діяльності людини, яка постійно розвивається, як існування у ній специфічних протиріч — між індивідуальним характером виконання діяльності, в основному, зберігання праці, з одного боку, та загальним існуванням людини, з іншого. Також, це визначається протиріччям між індивідуальним, цілеспрямованим виконанням діяльності, з одного боку, та об'єктивною необхідністю зв'язків з іншими особами, з іншого. Ця необхідність визначається фіксованими способами дій, багаторазовим використанням засобів праці, характером продукту праці, особливостями загальнодоступних цілей, накопиченням ефективного потенціалу тощо. Особливістю структурної організації діяльності у розширеному розумінні є те, що між метою діяльності та самим виконанням дії встановлюється відношення до дії, її оцінка з точки зору самої дії. Це особливий спосіб існування живого, який передбачає активну позицію у його діях, передбачає суб'єкта дії, самого діяча, здатного відтворити особливу соціальну форму життя, у якій відношення та самовідношення стають обов'язковою умовою існування.

Суб'єктний досвід стає можливим лише у результаті ставлення до себе як об'єкта де зовнішні предмети починають виступати для суб'єкта як світ об'єктів, лише тоді, коли з'являється перший, елементарний акт самопізнання. Цілі формування соціально зрілої особистості як різнобічно інтегрованої в культуру і вільної, у діалозі різних підходів, що визначають себе в ній суперечать задекларованим нормам.. Насиченість нормативних документів науковими відомостями приводить до перевантаження керівника, не дає можливості їх особистісного осмислення. А вимоги гуманітарної освіти, що вважаються надактуальними, приходять у протиріччя з вимогами стандартів, що обмежують виховний та освітній потенціал.

Основними особливостями роботи керівника закладу освіти сьогодні є її комплексність і цілісність, творчість, поєднання колегіальної роботи та індивідуальної творчості. Цілісність проявляється так: по-перше, у виконанні головної функції – формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості вихованця; по-друге, у комплексному підході до виховання, що забезпечує єдність розумового, морального, естетичного, екологічного, фізичного, трудового та економічного виховання; по-третє, у співпраці педагогічних, учнівських, батьківських та трудових мікросередовищ, у взаємодії закладу освіти, сім'ї та громадськості у вихованні; по-четверте, у гармонійному поєднанні різних видів діяльності (навчальної, вихованої, громадської, методичної, самоосвітньої).

Ключові слова. Зрілість, соціально-професійна зрілість, керівник закладу освіти, діяльність, професійна діяльність, суб'єктивна позиція, особистість, відповідальність.

Pochka Karina Aliivna Postgraduate student, Ukrainian State Flight Academy, Kropyvnytskyi, https//orcid.org/0000-0003-0001-9708

SOCIO-PROFESSIONAL MATURITY OF THE HEAD OF EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The need and necessity to create new, unknown connections with other people, similar to oneself, arises on completely new grounds, starting from the process of anthropogenesis. This is largely explained by an important feature of human activity, which is constantly developing, as the existence of specific contradictions in it – between the individual nature of the performance of activity, mainly, the continuity of labor, on the one hand, and the general existence of man, on the other. In addition, this is determined by the contradiction between the individual, purposeful performance of activity, on the one hand, and the objective necessity of connections with other persons, on the other hand. This necessity is determined by fixed methods of action, repeated use of techniques and resources, the nature of the labor product, the features of publicly available goals, the accumulation of effective potential, etc. A feature of the structural organization of activity in the expanded sense is that between the purpose of activity and the performance of the action itself, a relationship to the action is established, its assessment from the point of view of the action itself. This is a special way of existence of a living being, which implies an active position in its actions, implies a subject of action, the actor him /herself, capable of recreating a special social form of life, in which relationships and self-relations become a mandatory condition of existence.

Subjective experience arises only when one relates to oneself as an object, where external objects begin to appear to the subject as a world of objects, only when the first, elementary act of self-knowledge appears.

The goals of forming a socially mature personality as versatile integrated into culture and free, in the dialogue of various approaches, which often contradict established norms. The saturation of regulatory documents with scientific information leads to an overload of the manager, does not allow for their personal understanding. Moreover, the requirements of humanitarian education deemed highly relevant, conflict with standards that restrict pedagogical and educational potential.

The main features of the work of the head of an educational institution today are its complexity and integrity, creativity, a combination of collegial work and individual initiative. Integrity is manifested as follows: firstly, in the performance of the main function - the formation of a comprehensively developed, harmonious personality of the pupil; secondly, in a comprehensive approach to education, which ensures the unity of mental, moral, aesthetic, ecological, physical, labor and economic education; thirdly, in the cooperation of pedagogical, student, parental and labor microenvironments, in the interaction of the educational institution, family and public in education; fourthly, in the harmonious combination of various types of activity (educational, pedagogical, social, methodological, and self-educational).

Keywords: maturity, socio-professional maturity, head of an educational institution, activity, professional activity, subjective position, personality, responsibility.

Постановка проблеми. Будь-яка діяльність — це процес (дія), під час якого відбувається перетворення та отримується результат. Якщо продукт роботи має практичну цінність, то така діяльність є продуктивною, оскільки людина не тільки розвиває себе, але й впливає на оточуюче середовище, створює різноманітні об’єкти та структури. Важливо зазначити, що результатами діяльності можуть стати емоції, які можуть підтримувати або заважати виконанню певних видів діяльності, спостереження, які доповнюють досвід суб’єкта діяльності, а також сам процес здійснення цієї діяльності. Тобто, результат діяльності, в тому числі і педагогічної, є складним.

Чим глибше індивід розуміє свою суб’єктивну позицію під час діяльності, тим більше можливостей він отримує для реалізації себе як особистості, індивідуальності та свого суб’єктного потенціалу.

У психологічних дослідженнях зафіксовано, що смислова сфера людини пов’язана з морально-ціннісною та духовною сферою, яка

стосується питань, що далеко виходять за межі конкретної діяльності. Так, психологи виділяють дві формули, які характеризують особистісний смисл: життя (діяльність, буття) як умова смислу, і смисл як умова життя (діяльності, буття). Вони не розглядають ці формули як протилежні, а підкреслюють їх послідовність, взаємозв'язок та можливість перетворення, вбачаючи у цьому умови народження та зрілості особистості. Шлях нормального розвитку, з точки зору розвитку особистісних смислів, вони розглядають як поступове входження особистості в простір реальної дійсності, де індивідуальне життя зливається з життям інших людей, їхнім благом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми «зрілості особистості» започатковано американськими вченими, зокрема представниками гуманістичної психології (Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). У працях цих учених «зрілість особистості» розглядається як певний віковий період у житті людини – дорослість, так і характеристика досить високого рівня психічного і «соціального розвитку» незалежно від її віку. Проблема «соціальної зрілості» майбутніх фахівців стала предметом вивчення багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Для її аналізу розглянуто такі категорії: «зрілість» (Г. Оллпорт, А. Реан, В. Сафін, О. Штепа, Г. Яворська та ін.); «соціальна зрілість» (М. Лебедик, С. Поліщук, В. Радул, Х. Ремшмідт та ін.); «професійна зрілість» (В. Бодров, Л. Канішевська, Д. Сьюпер, Г. Яворська та ін.), «соціально-професійна зрілість» (С. Данилов, М. Лебедик Л. Канішевська, В. Радул, Г. Яворська та ін.).

Мета статті. Проаналізувати теоретичні засади проблеми соціально-професійна зрілість керівника закладу освіти та показати її вплив на особливості професійної діяльності керівника.

Виклад основного матеріалу. Розвинена самосвідомість зазвичай пов'язана з критичним самоставленням, тому вона є основою для покращення професійної діяльності та особистісної культури. Тут аналізуються способи визначення діяльності та її результатів, а також в самосвідомості формуються імпульси.

У самосвідомості, як стверджують науковці, особистість уявляє себе, створює різні образи себе у різних ситуаціях, діяльності та поведінки, у всіх формах взаємодії з іншими людьми. На основі цих образів утворюється цілісне утворення – поняття власного «Я» про себе як суб'єкта, який відрізняється від інших.

Особистість може не тільки керувати своєю поведінкою, але й змінювати себе. Самодетермінація особистості – це вибір, який ми робимо усвідомлено. Особистість може впливати на свій характер, керувати своїми

почуттями, психічними процесами, а також своїми прагненнями і цінностями, воліючи змінювати значення різних варіантів у моменті прийняття рішення.

Розвинена особистість усвідомлює себе. Для самого індивіда особистість є його «Я», це система уявлень про себе, яка підтверджується у комунікації та діяльності. Самосприйняття та самооцінка можуть стосуватися різних сторін особистості або її різних проявів. Розвиток особистості означає її постійну еволюцію як єдиного цілого. Керівник може впливати на те, як розвивається його особистість.

Дякуючи особливості людини, яка виникає в просторово-часовому світі, створеному культурою взаємодії, створюється соціальний світ, у якому відбувається історія суспільства, що виступає як суб'єкт соціального руху. У процесі цього руху формуються певні соціокультурні простори, які визнаються та обмежуються у ході історії, коли індивід відчуває себе особистістю, включається в суспільство, розвивається як суб'єкт здатний змінювати ці простори згідно з власними цілями, створюючи новий простір для себе й себе для інших. Людина, що народжується й розвивається у процесі розвитку суб'єкта, має здатність, що виникає на етапі філогенезу, яка ще не реалізується у діяльності, але є в ній як сприйняття своїх можливостей. Людина як суб'єкт — це сукупність зв'язків, у яких вона бере участь, і якими може зв'язуватися з іншими людьми та різноманітними предметами. Вона не є просто одним із цих зв'язків, відрізняється від них своєю загальністю й відрізняється від предмета.

Структура людини — це результат і фактор розвитку. Коли дивишся на розвиток особистості у різних освітніх закладах або професійній діяльності, можна помітити, що новоутворення підготовлюються через педагогічні впливи, у тому числі і через педагогічну оцінку. Цілеспрямовані і систематичні педагогічні впливи призводять до змін різної глибини та масштабу, а підсумок усіх цих змін — це структура людини.

У результаті участі у процесі самоідентифікації людина здобуває розвинені здатності до рефлексії, позитивну «Я-концепцію», яку можна частково визначити через особистісну спрямованість. У цей час ця спрямованість має бути найкращим випадком гуманістичного типу, з акцентом на індивідуальність. У такому випадку особистість має позитивне ставлення до себе, до інших, до суспільства та оточення. Людина приймає себе й інших у їхній істинній формі, але у складних ситуаціях у неї виявляється здатність надавати перевагу своїм інтересам, потребам та бажанням.

Феномени, що належать до поняття індивідуального стилю, дуже різноманітні. Вони пов'язані з різноманітними рисами особистості людини.

У зарубіжній психології роблять акцент на особистісних чинниках, а стиль описують через особистісні диспозиції, які пов'язані з особливостями поведінки, реагування та пізнавальних процесів. У радянській та пострадянській психології стиль найчастіше описують як стійкі особливості виконання різних видів діяльності, які визначаються властивостями особистості на різних рівнях і специфікою самої діяльності, в якій формуються ці стилі.

Поняття «особистісна зрілість» в іноземних теоріях активно вивчається в контексті проблем самореалізації та самоактуалізації особистості (Л. Кольберг, А. Маслоу, А. Менегетті, Г. Оллпорт, К. Рождерс, В. Франкл, Е. Еріксон).

Особистісна зрілість, за словами О. Темрук, — це якість, яка визначається перш за все віком людини, подібно до фізичної зрілості. У контексті особистості це означає засвоєння моральних норм, правил взаємодії між людьми, поведінки в групі та суспільстві. Однак особистісна зрілість не є просто наслідком віку або природного дорослішання. Вона залежить від тих умов, у яких формується особистість і які вона сприймає. Тому можна зустріти приклади як ранньої зрілості, так і дорослої інфантильності [1, С. 197].

Одночасно в літературі часто вживаються поняття «особистісна зрілість» і «професійна зрілість», які не є однаковими, оскільки вони описують різну психологічну реальність. На цю різницю звертав увагу Б. Ананьєв, підкреслюючи, що в психологічній літературі часто з міркуванням «зрілість» замінювали поняттям «дорослість». Навіть на індивідному рівні поняття «зрілість» і «дорослість» не є повністю синонімічними, ще більше вони відрізняються, коли йдеться про дорослість і суб'єктно-діяльнісну (професійну) зрілість.

Особистісна зрілість визначається як важливий етап в житті, який значно змінює попередню соціальну ситуацію розвитку. «Це психологічне новоутворення є онтологічним ядром особистості, що впливає на її его-ідентичність. Особистісна зрілість одночасно є ознакою особистісного зростання та виявом особистісного потенціалу людини» [2]. Вона також описується як системна цілісність, яка розвивається у соціально значимій діяльності, реалізуючи різноманітні соціальні стосунки.

Професійна зрілість розглядається «як вищий рівень професійних досягнень суб'єкта діяльності, який не залежить від віку та професійного досвіду. Це також вищий рівень прояву професійної компетентності, високої кваліфікації та професіоналізму.

Л. Потапчук відносить до структурних елементів особистісної зрілості відповідальність у різних сферах життя, емоційну зрілість, здатність

керувати своєю поведінкою, самостійність, адекватність самоствердження, вміння ставити мету, високий рівень реалізації подій життя [3].

О. Штепа виділяє такі якості зрілої особистості: синергетичність, автономію, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибину переживань, здатність відокремитися від ситуації та наявність власної життєвої філософії [4].

Аналізуючи ці джерела, звертаємо увагу на науковий підхід В. Радула, який підкреслює, що справжнім проявом соціальної зрілості особистості є її діяльність. Він акцентує увагу на таких ознаках соціально зрілої особистості, як соціальна активність, відповідальність та самовизначення [5]. Зазначимо, що саме ці ознаки багатьма дослідниками вважаються лідерськими якостями [6, С. 46].

Вчені аналізують явище «соціальна зрілість» з різних сторін, які пов'язані з індивідуальним самовизначенням, зокрема: – виявлення самоактуалізації, власної індивідуальності, унікальності (А. Маслоу); – результат самовизначення, який проявляється в ставленні до стилю життя (К. Хорні); – розуміння і пояснення соціального оточення та подій життя (А. Кардінер, Р. Харре); – участь у діяльності, взаємодії (Дж. Мід, Л. Філіпс, Е. Шпрангер); – наявність соціальної активності особистості, набуття досвіду у соціальних ситуаціях (Дж. Мід) [7, С. 72-73].

В основному це західні теорії особистості, які виникли з практики психоаналізу та психотерапії (наприклад, А. Адлер, К. Юнг, В. Франкл, К. Роджерс тощо). Зріла особистість є автономною, має розвинену самосвідомість, здатна ефективно взаємодіяти з іншими, самореалізується в різних сферах життєдіяльності, особливо в професійній [8, с. 50].

Отже, відповідно до положень В. Радула та аналізуючи наукову літературу, Т. Хмуринська зазначає, що до складу соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів входять такі елементи: соціальна зрілість, соціальна відповідальність, соціальна самореалізація та самовизначення. Крім того, до критеріїв соціальної зрілості належать: ціннісні орієнтації, моральні та емоційно-вольові якості особистості, тощо [9, С. 207].

Потреба в саморозвитку та самоактуалізації є основною складовою зрілої особистості. Ідея саморозвитку та самореалізації має особливу важливість для сучасних дослідників особистості, таких як А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, К. Абульханова Славська, А. Брушлінський, В. Зінченко.

Західні психологічні теорії вважають феномен «соціальна зрілість» так: це виявлення самоактуалізації, власної індивідуальності, унікальності (А. Маслоу); це результат того, як людина сама визначається, і це проявляється у тому, як вона підходить до стилю життя (К. Хорні); це

розуміння та втілення у дії соціального оточення, подій життя (А. Кардінер, Р. Харре); це участь в діяльності, взаємодії (Дж. Мід, Л. Філіпс, Е. Шпрангер); це прагнення до соціальної активності особистості, набуття досвіду в соціальних ситуаціях (Дж. Мід). Зарубіжні психологи розглядають соціальну зрілість як наслідок індивідуального самовизначення [10, С. 3].

Водночас К. Роджерс підкреслює, що зріла особистість має високий рівень самоактуалізації, прагнення до рефлексії та відкритість новому досвіду. Однак, за словами автора, ключовим аспектом соціальної зрілості особистості є її постійне бажання розвиватися [11].

Зокрема, Г. Оллпорт описував зрілу особистість як особистість, яка здатна брати участь у різних видах діяльності та радіти їм [12].

Згідно з M. Joy і A. Mathew [13], соціальна зрілість тісно пов'язана з емоційною зрілістю та включає в себе здатність конструктивно зустрічатися з реальністю. Соціально-емоційна зрілість – це процес, у якому особистість постійно намагається досягти більшого відчуття благополуччя, як фізичного, так і психологічного. M. Raj визначає соціальну зрілість як соціальну компетентність, яка охоплює соціальні вміння та соціальну обізнаність особистості щодо певних норм, притаманних її віковій групі. У праці Raj соціальна зрілість – це термін, який використовується в двох значеннях: по-перше, для опису поведінки, яка відповідає стандартам і очікуванням cjwseve, а по-друге, для опису поведінки, яка відповідає віковим особливостям людини [14].

Самостійний вибір особистості передбачає певний рівень її вікової зрілості, яка визначається відповідністю віковій нормі. Тут розглядається не тільки вікове зростання, але й індивідуальний процес поступового розквіту особистості, що виникає через нормативні й ненормативні кризи, які переживає особистість [15].

Аналіз психологічних теорій, що стосуються проблеми соціальної зрілості, показує, що соціальна зрілість особистості — це стійка її властивість, яка проявляється у цілісності, відчутті відповідальності, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. До основних елементів соціальної зрілості належать відповідальність, толерантність і саморозвиток [17].

Зрілість насамперед проявляється в інтелектуальній та емоційній сферах, у способі самовизначення людини визначає себе як особистість, шукаючи своє місце серед інших, у відчутті власної індивідуальності й унікальності, у розумінні, що вона має свою особливу думку, свої погляди, своє ставлення до життя, своє власне «Я».

К. Юнг виділив у розвитку особистості стадію індивідуації, яку людина може досягти під час духовного зростання. Індивідуація – це процес

«становлення собою», який задовольняє потребу бути єдиною, цілісною людиною, процес розвитку самості. К. Юнг вважав, що рисами здорової, зрілої особистості є прагнення до творчості та самовдосконалення, які, на його думку, вроджені в людини й кореняться в колегіальному несвідомому. К. Юнг також висловив думку, що психологічна зрілість – це здатність людини інтегрувати різні сторони своєї особистості, розуміти свої емоції та поведінку, а також брати на себе відповідальність за свої дії.

У всій педагогіці, особливо в професійній, постійно виникають складні завдання під час розвитку та удосконалення фахівця. Ці завдання включають з одного боку створення методів діагностики, а з іншого – розвиток складних якостей особистості. Тому дослідникові потрібно не лише виявляти фактичні дані, а й вивчати способи їх отримання, які допомагають з'ясувати причинно-наслідкові зв’язки, визначати потрібне, розкрити суть і форми якостей особистості в педагогічній дійсності, встановити шляхи формування педагогічних кадрів, вивчити закономірності та особливості прояву цих якостей у діяльності сучасного керівника закладу освіти в нових умовах.

Досягнення високого рівня соціальної зрілості особистості керівника закладу освіти, обов’язково призводить до зростання її еволюційної складності. Розширення можливостей управління та збільшення кількості рівнів ієрархії створюють нові можливості для самореалізації особистості керівника. Таким чином утворюється нова цілісність та нова система якості особистості – соціальна зрілість.

Висновки. Отже, вивчення рівнів соціальної зрілості керівника має певні складнощі, які виникають під час розподілу рівнів соціальної зрілості. Це пов’язано з тим, що рівні розвитку визначаються за однією основою, але використовуються різні види діяльності, у які включений керівник у певне функціональне навантаження.

У процесі соціальної взаємодії з вихованцями керівник закладу освіти розвиває (формує) певну структуру навичок: вплив на вихованця, організація діалогу з ним, постановка вимог для його розвитку та включення у людську культуру; створення системи позитивних сприймань, які стимулюють соціально-психологічне та педагогічне зростання вихованця; використання гальмівних впливів для корекції соціально значущих взаємозв’язків; організація інформаційних впливів (групових та індивідуальних); організація групової та колегіальної роботи; вирішення конфліктів, які викликаються дією або спеціально створюються керівником під час впливу на вихованця; організація виховного впливу через оточення вихованців та вихователів; організація саморегуляції професійного стану керівника; аналіз педагогічної ситуації.

Література

1. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки / Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2006. 289 с.
2. Штепа О. Феномен особистісної зрілості // Соціальна психологія. 2005. №1. С.62-77.
3. Потапчук Л. М. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників. Автор. дис. канд. психол. наук. Луцьк. 2001. 20 с.
4. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / Практична психологія та соціальна робота. № 2. 2004. С.26-35.
5. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків:Мачулін, 2017. 442 с.
6. Стрельбицька С., Муковіз О. Соціальна зрілість особистості як чинник здатності підлітків до демократичного лідерства. Молодь і ринок N 11–12 (219–220), 2023. С.44-47.
7. Петришин Л. Й., Сорока О. В., Шульгай А.-М. А. Соціальна зрілість як чинник професійного зростання здобувачів освіти. МЕДИЧНА ОСВІТА. 2020. № 1. С. 71-76.
8. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
9. Хмуринська Т. О. Компонентно-структурний аналіз соціальної зрілості у студентів – майбутніх соціальних педагогів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Випуск. 21. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 21. С. 205–207.
10. Комар Т. В. Соціальна зрілість психолога як детермінанта його професійної зрілості. 2019. Психологічний журнал, (1). вилучено із http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152559 С. 3.
11. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research. New York: McGrow-Hill, 1992. 603 p.
12. Стрельбицька С. М. Соціальна зрілість як фактор розвитку лідерських якостей в умовах інноваційного освітнього середовища. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2023. № 16(34). С.357-370.
13. Joy M., & Mathew A. Emotional maturity and general well-being of adolescents. IOSR Journal of Pharmacy, 2018. 8(5), 01-06.
14. Raj M. Encyclopedia Dictionary of psychology and Education, NewDelhi: Anmol Publication. 1996.
15. Шаповал І. Особистісна зрілість: структурно-функціональний аналіз. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Випуск 8. С. 179–185.
16. Крюкова О. В. Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях. Проблеми сучасної психології. 2010. Випуск 10. С.345-354.

References:

1. Temruk, O.V. (2006). Rozvytok osobystisnoi zrilosti maibutnoho vchytelia u protsesi profesiinoi pidhotovky *[Development of personal maturity of a future teacher in the process of professional training]*. Dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. K., 289 s. [in Ukrainian].

2. Shtepa, O. (2005). Fenomen osobystisnoi zrilosti *[The phenomenon of personal maturity]*. Sotsialna psykholohiia. №1. S.62-77. [in Ukrainian].

3. Potapchuk, L. M. (2001). Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia osobystisnoi zrilosti starshoklasnykiv *[Psychological features of the formation of personal maturity of high school students]*. Avtor. dys. kand. psykhol. nauk. Lutsk. 20 s. [in Ukrainian].

4. Shtepa, O. S. (2004). Proprium zriloi osobystosti *[Proprium of mature personality]*. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. № 2. S.26-35. [in Ukrainian].

5. Radul,V. V. (2017). Sotsialna zrilist osobystosti *[Social maturity of the individual]*. monohrafiia. Kharkiv:Machulin, 442 s. [in Ukrainian].

6. Strelbytska, S., Mukoviz, O. (2023). Sotsialna zrilist osobystosti yak chynnyk zdatnosti pidlitkiv do demokratychnoho liderstva *[Social maturity of the individual as a factor of the ability of adolescents to democratic leadership]*. Molod i rynok N 11–12 (219–220), S.44-47. [in Ukrainian].

7. Petryshyn, L. Y., Soroka, O. V., Shulhai, A.-M. A. (2020). Sotsialna zrilist yak chynnyk profesiinoho zrostannia zdobuvachiv osvity *[Social maturity as a factor in the professional growth of students]*. MEDYChNA OSVITA. № 1. S. 71-76. [in Ukrainian].

8. Baranova, S. V. (2020). Osobystisna zrilist ta vidpovidalnist: sotsialno-psykholohichnyi aspect *[Personal maturity and responsibility: social and psychological aspect]*. monohrafiia. Kyiv: Interkontynental-Ukraina, 364 s. [in Ukrainian].

9. Khmurynska, T. O. (2011). Komponentno-strukturnyi analiz sotsialnoi zrilosti u studentiv – maibutnikh sotsialnykh pedahohiv *[Component-structural analysis of social maturity in students – future social educators]*. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota». Vypusk. 21. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla», Vyp. 21. S. 205–207. [in Ukrainian].

10. Komar, T. V. (2019). Sotsialna zrilist psykholoha yak determinanta yoho profesiinoi zrilosti *[Social maturity of a psychologist as a determinant of his professional maturity]*. Psykholohichnyi zhurnal, (1). [in Ukrainian]. Retrieved from: http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152559 S. 3.

11. Hjelle, L., Ziegler, D. (1992). Personality Theories: Basic Assumptions, Research. New York : McGrow-Hill, 603 p. [in English].

12. Strelbytska, S. M. (2023). Sotsialna zrilist yak faktor rozvytku liderskykh yakostei v umovakh innovatsiinoho osvitnoho seredovyshcha *[Social maturity as a factor in the development of leadership qualities in an innovative educational environment]*. Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). № 16(34). S.357-370. [in Ukrainian].

13. Joy, M., & Mathew, A. (2018). Emotional maturity and general well-being of adolescents. IOSR Journal of Pharmacy, 8(5), 01-06. [in English].

14. Raj, M. (1996). Encyclopedia Dictionary of psychology and Education, NewDelhi: Anmol Publication. [in English].

15. Shapoval, I. (2021). Osobystisna zrilist: strukturno-funktsionalnyi analiz *[Personal maturity: structural and functional analysis]*. Visnyk Lvivskoho universytetu . Seriia psykholohichni nauky. Vypusk 8. S. 179–185. [in Ukrainian].

16. Kriukova, O. V. (2010). Sotsialna zrilist osobystosti u suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh *[Social maturity of the individual in modern psychological research]*. Problemy suchasnoi psykholohii. Vypusk 10. S.345-354. [in Ukrainian].

УДК 378.147 (045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2102-2110

Приходько Станіслава Олександрівна доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків, https://orcid.org/0000-0003-3853-529X.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ПРИКЛАДНА ЛІНГВІСТИКА»

Анотація. Стаття присвячена дослідженню інноваційних методик навчання науково-технічного перекладу (НТП) в підготовці перекладачів, необхідність використання яких у навчальному процесі зумовлене наявними суперечностями між високими вимогами ринку праці до здатності перекладача здійснювати глибоке, когнітивне й міждисциплінарне осмислення науково-технічного тексту та недосконалістю традиційних методик викладання НТП.

Аналізуючи роботи, присвячені методиці НТП, автор робить висновок про недостатню розробленість теоретично обґрунтованої, системної та апробованої методики навчання науково-технічному перекладу, яка б цілеспрямовано поєднувала розвиток когнітивних механізмів перекладача (критичного і творчого мислення) з формуванням етимологічної компетенції як ключового засобу глибокого осмислення термінології та підвищення якості НТП в умовах постійного зростання інформаційних потоків.

Автор статті демонструє власний досвід застосування у навчальному процесі інноваційних методик навчання науково-технічному перекладу майбутніх бакалаврів філології за спеціалізацією «Прикладна лінгвістика», їх вплив на розвиток критичного та творчого мислення студентів і підвищення якості термінологічного осмислення ними тексту на основі металінгвістичного підходу. Комплекс найбільш продуктивних інноваційних методик навчання НТП включає змішане навчання (Blended Learning), «Перевернутий класс» (Flipped Classroom), інтерактивні заняття та симуляції, тестування та інтерактивні тести, використання технологій віртуальної реальності (VR), системи зворотного зв’язку, інформаційні технології. Інтегративний напрям інновацій представляють проєктні та кейс-методики. Автор детально аналізує кожну з названих методик.

Особливе місце серед інноваційних методів навчання НТП автор відводить металінгвістичному підходу, який передбачає розвиток навичок, що дозволяють аналізувати текст оригіналу з позиції позамовних значень слів та враховувати лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний та етимологічний аспект термінів. Автор зазначає, що важливим в контексті професійно-орієнтованого навчання є також використання автентичних, неадаптованих матеріалів різноманітної тематики.

Автор робить висновок, що розглянута у статті система інноваційних методик забезпечить формування багатокомпонентної фахової компетентності, необхідної для успішної діяльності перекладача НТП в умовах цифрової трансформації.

Ключові слова: науково-технічний переклад, бакалаври філології за спеціалізацією «Прикладна лінгвістика», інноваційні методики навчання перекладу науково-технічних текстів, розвиток критичного та творчого мислення студентів.

Prykhodko Stanislava Oleksandrivna PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-3107-1103

INNOVATIVE TEACHING METHODS FOR SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION FOR FUTURE BACHELORS OF PHILOLOGY SPECIALIZING IN "APPLIED LINGUISTICS"

Abstract. The article is devoted to the study of innovative teaching methods for scientific and technical translation (STT) in translator training, the necessity of which in the educational process is determined by existing contradictions between the high demands of the labor market for the translator's ability to perform deep, cognitive, and interdisciplinary comprehension of scientific and technical text and the imperfection of traditional STT teaching methods. Analyzing works dedicated to STT methodology, the author concludes that there is insufficient development of a theoretically grounded, systematic, and tested methodology for teaching scientific and technical translation that would purposefully combine the development of the translator's cognitive mechanisms (critical and creative thinking) with the formation of etymological competence as a key means of deep comprehension of terminology and improving the quality of STT in conditions of constant growth of information flows.

The author of the article demonstrates their own experience in applying innovative teaching methods for scientific and technical translation in the educational process for future bachelors of philology specializing in "Applied

Linguistics," their impact on the development of students' critical and creative thinking, and improving the quality of their terminological comprehension of the text based on the metalinguistic approach. The complex of the most productive innovative STT teaching methods includes Blended Learning, Flipped Classroom, interactive classes and simulations, testing and interactive tests, the use of Virtual Reality (VR) technologies, feedback systems, and information technologies. Project and case methods represent the integrative direction of innovations. The author analyzes each of the named methods in detail.

The author assigns a special place among innovative STT teaching methods to the metalinguistic approach, which involves developing skills that allow analyzing the source text from the perspective of non-linguistic meanings of words and taking into account the linguistic, pragmatic, sociocultural, and etymological aspects of terms. The author notes that the use of authentic, unadapted materials on various topics is also important in the context of profession-oriented education.

The author concludes that the system of innovative methods considered in the article will ensure the formation of multi-component professional competence necessary for the successful activity of an STT translator in the conditions of digital transformation.

Keywords: scientific and technical translation, bachelors of philology specializing in "Applied Linguistics," innovative teaching methods for scientific and technical translation, development of students' critical and creative thinking.

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується інтенсивними процесами глобалізації та технологічної інтеграції, які зумовлюють швидке зростання міжнародних інформаційних потоків. Це, у свою чергу, генерує високий попит на висококваліфікованих фахівців у сфері науково-технічного перекладу (НТП). Саме тому стратегічного значення набуває якість підготовки майбутніх бакалаврів філології за спеціалізацією «Прикладна лінгвістика» до цієї складної професійної діяльності. НТП вимагає не лише лінгвістичної, але й когнітивної і міждисциплінарної компетентності.

Актуальність дослідження інноваційних методик навчання науково-технічного перекладу в підготовці перекладачів зумовлена низкою сучасних викликів, трансформацій та вимог ринку праці. Це дослідження є необхідним для забезпечення відповідності освітніх програм потребам індустрії та ефективної підготовки фахівців, здатних працювати в умовах цифрової епохи.

Традиційні методики підготовки бакалаврів філології за спеціалізацією «Прикладна лінгвістика» часто не забезпечують повною мірою

формування необхідної перекладацької компетенції, оскільки не приділяють достатньо уваги розвитку системно когнітивної бази перекладача. Саме тому у системі підготовки фахівців цього профілю існує об'єктивна суперечність між високими вимогами ринку праці до здатності перекладача здійснювати глибоке, когнітивне й міждисциплінарне осмислення науково-технічного тексту та недосконалістю традиційних методик викладання НТП.

Ця суперечність актуалізує проблему пошуку, теоретичного обґрунтування та впровадження інноваційних методик навчання, які, ґрунтуючись на металінгвістичному підході, забезпечать ефективне формування необхідного комплексу перекладацьких компетенцій у майбутніх бакалаврів прикладної лінгвістики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретичного осмислення перекладацької діяльності та її методичного забезпечення у сфері науково-технічного перекладу (НТП) знайшли своє відображення у працях багатьох сучасних науковців. Фундаментальні основи теорії перекладу, необхідні для формування професійної компетентності бакалаврів, закладені у дослідженнях В. Карабана [1] та І. Корунець [2].

Специфіка НТП, зосереджена на особливостях наукової мови та термінологічній роботі, розкрита у роботах Т. Казакової [3], Н. Рябцевої [4], А. Комірної, О. Ганіч [7]) Ці автори одностайні у думці, що успішний НТП вимагає не лише лінгвістичних знань, але й ґрунтовної термінологічної компетенції та розуміння предметної області, що є викликом для сучасної освітньої системи.

Водночас, сучасні дослідники, як-от А. Ситко та В. Заболотна [5], акцентують увагу на необхідності інтеграції інноваційних підходів у навчальний процес, зокрема комп'ютерних технологій та Computer-Assisted Translation tools (CAT-засобів) – програмного забезпечення для автоматизованого перекладу, яке, зокрема, використовує пам'ять перекладів (Translation Memory) та термінологічні бази для забезпечення узгодженості та ефективності роботи), підтверджуючи актуальність орієнтації на цифрові навички перекладача.

Аналіз робіт, присвячених методиці НТП, свідчить про недостатню розробленість системного підходу, який би цілеспрямовано поєднував розвиток когнітивної бази перекладача (критичного і творчого мислення) із практичними навичками термінологічного осмислення.

Таким чином, методичне підґрунтя для реалізації металінгвістичного підходу у контексті НТП, зокрема формування етимологічної компетенції, як ключового механізму осмислення термінів, залишається недостатньо вивченим і потребує теоретичного обґрунтування та апробації.

Проведений аналіз наукових досліджень підтверджує значний теоретичний доробок у сфері загальної теорії перекладу та методики НТП, а також актуальність впровадження комп'ютерних технологій. Однак, відсутність теоретично обґрунтованої, системної та апробованої методики навчання науково-технічному перекладу, яка б цілеспрямовано поєднувала розвиток когнітивних механізмів перекладача (критичного і творчого мислення) з формуванням етимологічної компетенції як ключового засобу глибокого осмислення термінології та підвищення якості НТП в умовах постійного зростання інформаційних потоків вимагає подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз існуючих інноваційних методик навчання науково-технічному перекладу майбутніх бакалаврів філології за спеціалізацією «Прикладна лінгвістика», демонстрація досвіду ефективності їх застосування у навчальному процесі, їх впливу на розвиток критичного та творчого мислення студентів і підвищення якості термінологічного осмислення ними тексту на основі металінгвістичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Освіта за профілем «Прикладна лінгвістика» / «Філологія» спрямована на забезпечення якісної підготовки лінгвістів, які вільно володіють іноземними мовами та мають глибокі знання в області теорії мови. Підготовка носить інтегративний характер, що включає вивчення теоретичних аспектів та формування прикладних навичок, серед яких особливе місце займають навички перекладу.

В. Карабан визначає переклад як «різновид мовного посередництва, при якому створюється текст, комунікативно рівноцінний оригіналу» [1, с. 15]. Додатково І. Корунець наголошує, що комунікативна рівноцінність тексту перекладу проявляється в його ототожненні рецепторами з оригіналом у функціональному, змістовному та структурному відношенні [2, с. 22]. Отже, науковці підкреслюють, що навчання перекладу повинно будуватися на міцній мовній базі.

Науково-технічний переклад як навчальна дисципліна має певну специфіку. Він відрізняється підвищеною складністю через велику кількість термінології та вузькоспеціальної лексики. Н. Рябцева зазначає, що у науково-технічному стилі провідну роль відіграє термінологія та спеціальна лексика [4, с. 78]. Характерними особливостями цього стилю є його інформативність, логічність, точність та об'єктивність. Цей вид перекладу вимагає повного розуміння матеріалу.

У сфері науково-технічного перекладу активно вживається спеціальна загальнотехнічна лексика. Т. Казакова підкреслює, що майстерність технічного перекладу включає відмінне почуття своєї мови, глибоке знання іноземної мови та володіння фоновими технічними знаннями [3].

Це підтверджує, що НТП є важливою складовою професійно-орієнтованого навчання.

Виходячи з того, що перекладацька діяльність є результатом критичного та творчого мислення, впровадження інноваційних методик у першу чергу повинно бути спрямоване на розвиток когнітивної бази перекладача.

Зміст та напрями інноваційних методик навчання науково-технічного перекладу охоплюють широкий спектр сучасних підходів. Інноваційні методики навчання НТП є сьогодні основою для підготовки конкурентоспроможних фахівців. Ці підходи відходять від традиційної моделі пасивного засвоєння, фокусуючись на ролі студента в навчанні, пропонують оперативний зворотний зв'язок, персоналізацію та глибоку інтеграцію сучасних технологій для ефективного засвоєння специфічної термінології та професійних навичок.

Комплекс найбільш продуктивних інноваційних методик навчання НТП включає змішане навчання (Blended Learning), «Перевернутий класс» (Flipped Classroom), інтерактивні заняття та симуляції, тестування та інтерактивні тести, використання технологій віртуальної реальності (VR), системи зворотного зв'язку, інформаційні технології.

Змішане навчання являє собою поєднання традиційних аудиторних занять з онлайн-курсами та самостійною роботою, де здобувачі освіти можуть вивчати теоретичні основи та практикуватися в зручному для себе темпі, забезпечуючи гнучкість освітнього процесу.

«Перевернутий клас» – це методика, за якої студенти самостійно опановують новий матеріал вдома (наприклад, переглядають відеоуроки з термінології чи роботи в CAT-засобах), а на аудиторних заняттях спільно вирішують складні практичні завдання, практикують навички та обговорюють проблематику під керівництвом викладача.

Використання інтерактивних занять та симуляцій, таких як інтерактивні дошки, симуляційні ігри та рольові сценарії, роблять процес вивчення цікавішим і стимулюють активну участь студентів у вирішенні фахових завдань.

Застосування різних форм тестового контролю, включаючи інтерактивні тести та онлайн-вікторини, забезпечують швидку перевірку знань, оперативний зворотний зв'язок і допомагають студентам відстежувати власний прогрес у процесі навчання науково-технічному перекладу.

Використання технологій віртуальної реальності та штучного інтелекту забезпечує максимальне наближення майбутніх фахівців до реальних умов роботи. VR дозволяє занурити студентів у віртуальні середовища для практики перекладу (наприклад, під час симуляції технічної

презентації), тоді як ШІ-інструменти використовуються для автоматичного перекладу, виявлення помилок, надання персоналізованих рекомендацій щодо покращення якості перекладу та створення адаптивних навчальних планів.

Окреме місце у фаховій підготовці займає роль цифрових технологій. Інтеграція CAT-засобів (Translation Memories, Termbases) є необхідною умовою сучасної підготовки. Грамотне їх використання, особливо на етапі пост-редакції машинного перекладу, сприяє цілеспрямованому розвитку критичного мислення та вирішує проблему відсутності у студентів навичок роботи з професійними засобами автоматизації.

Впровадження таких систем зворотнього зв'язку як онлайн-платформи, дозволяє викладачам оперативно надавати індивідуалізований зворотній зв'язок кожному студенту, а здобувачам освіти — коригувати свою роботу в реальному часі.

Активне використання хмарних технологій, професійних онлайн-словників, спеціалізованих баз даних термінів та інших цифрових інструментів полегшує доступ до інформації, її обробку та управління перекладацькими ресурсами.

Серед інноваційних методів навчання НТП особливе місце займає металінгвістичний підхід. Впровадження металінгвістичного підходу та етимологічної компетенції у підготовку фахівців є критично важливим для глибокого розуміння професійної термінології. Цей підхід передбачає розвиток навичок, які дозволяють аналізувати текст оригіналу з позиції позамовних значень слів та враховувати лінгвістичний, прагматичний, соціокультурний та етимологічний аспект термінів.

Ефективним виявилося використання методики навчання перекладу наукових текстів на основі врахування етимологічної складової термінів. Її сутність полягає у формуванні етимологічної компетенції, яка включає вміння забезпечити адекватність перекладу термінів на основі знань про їхнє походження, функціонування та значення, які вони мали в минулому.

Окреме місце в контексті професійно-орієнтованого навчання посідає використання автентичних, неадаптованих матеріалів різноманітної тематики. Для забезпечення максимального оволодіння студентами спеціалізованою лексикою навчальний процес повинен включати аналіз та переклад широкого спектра жанрів: від судових справ та медичних документів до аудіозаписів із чорних скриньок літаків та непідготовлених виступів відомих журналістів.

Робота з такими матеріалами, які не були спеціально оброблені для навчальних цілей, максимально наближає студентів до реальних професійних викликів. Більше того, практикується завдання на трансформацію

стилю і формату документації. Наприклад, перекладачеві пропонується взяти вихідний текст і подати його у науковому стилі, або обробити його до рівня офіційного документа. Така робота не лише закріплює у студентів знання термінології з різних галузей, а й допомагає їм глибоко ознайомитися з функціональною роллю перекладеного тексту, що є необхідною умовою для формування високого рівня фахової компетентності.

На додаток до цих методик, проєктні та кейс-методики представляють інтегративний напрям інновацій. Проєктно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning) є найприроднішою формою навчання НТП, оскільки повністю імітує реальний цикл роботи.

Для комплексного формування та багатопараметричного оцінювання фахової компетентності в умовах обмеженого часу і ресурсів ми пропонуємо впровадження інноваційного кейс-методу, реалізованого у формі професійної рольової симуляції «Бюро перекладів». Ця симуляція є розширеним кейс-методом, що об’єднує автентичний, багатокомпонентний технічний кейс із розподілом професійних ролей. Робота організовується в малих групах, де студенти по черзі виконують ролі менеджера проєкту, перекладача-технолога та редактора-коректора.

Інноваційність цього підходу полягає у фокусі на рольовій фаховій комунікації та цифровій взаємодії всередині групи, забезпечуючи об’єктивну оцінку готовності бакалавра прикладної лінгвістики до фахової діяльності.

Висновки. Науково-технічний переклад вимагає знання вузькоспеціалізованої термінології та точного відтворення наукової інформації. Саме тому актуальною потребою стає термінологічна підготовка студентів. За відсутності такої підготовки неможливим є еквівалентний переклад та їх глибоке розуміння.

Розглянута нами система інноваційних методик забезпечує формування багатокомпонентної фахової компетентності, необхідної для успішної діяльності перекладача НТП в умовах цифрової трансформації. Навчання за цими інноваційними методиками дозволить майбутнім лінгвістам бути конкурентоспроможними у сучасному світі, де постійно з'являються нові технології та терміни.

Перспективи подальших досліджень. Варто зазначити, що розглянуті інноваційні підходи та методи навчання науково-технічного перекладу перебувають на стадії активного розвитку. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення їхнього методичного потенціалу, зокрема, на розробку інтегрованих модулів, які поєднують формування етимологічної компетенції із симуляцією реальних виробничих завдань у CAT-середовищі.

Література:

1. Казакова Т. О. Технічний переклад: практичний посібник. Київ : НТТУ «КПІ», 2017. 180 с.
2. Карабан В. І. Теорія і практика перекладу. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2013. 536 с.
3. Комірна А. В., Ганіч О. В. Проблеми формування науково-технічної термінологічної компетентності перекладача. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія». 2021. Вип. 11 (81). С. 17-21.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад). Вінниця: Нова книга, 2019. 448 с.
5. Рябцева Н. К. Наукова мова та її особливості: переклад наукових текстів. Київ : Наукова думка, 2015. 210 с.
6. Ситко А. В., Заболотна В. О. Навчання професійно орієнтованого перекладу з використанням комп'ютерних технологій. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. 2020. Вип. 1 (43). С. 138-143.
7. Омельченко Г. А. Формування професійної комунікативної компетенції майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики. Молодий вчений. 2019. № 10 (74). С. 414-417.

References:

1. Kazakova T. O. (2017). Tekhnichnyi pereklad [Technical translation]. Kyiv: NTTU «KPI», 180 [in Ukrainian].
2. Karaban V. I. (2013). Teoriia i praktyka perekladu [Theory and Practice of Translation]. Kyiv : Vydavnychyi Dim Dmytra Buraho. 536 [in Ukrainian].
3. Komirna A. V., Hanich O. V. (2021) Problemy formuvannia naukovo-tekhnichnoi terminolohichnoi kompetentnosti perekladacha [Problems of forming scientific and technical terminological competence of a translator] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohiia, 11 (81).* 17-21 [in Ukrainian].
4. Korunets I. V. (2019). Teoriia i praktyka perekladu (aspektnyi pereklad) [Theory and practice of translation (aspect translation)]. Vinnytsia : Nova knyha, 448 [in Ukrainian].
5. Riabtseva N. K. (2015). Naukova mova ta yii osoblyvosti: pereklad naukovykh tekstiv [Scientific language and its peculiarities: translation of scientific texts]. Kyiv : Naukova dumka, 210 [in Ukrainian].
6. Sytko A. V., Zabolotna V. O. (2020). Navchannia profesiino oriientovanoho perekladu z vykorystanniam kompiuternykh tekhnolohii [Teaching professionally oriented translation using computer technologies]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Filolohiia,* 1 (43). 138-143 [in Ukrainian].
7. Omelchenko H. A. (2019). Formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnikh fakhivtsiv z prykladnoi linhvistyky [Formation of professional communicative competence of future specialists in applied linguistics]. *Molodyi vchenyi*. № 10 (74), 414-417 [in Ukrainian].

УДК 004.9:378.147

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2111-2124

Пшенична Олена Станіславівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук математичного факультету, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0002-3269-1323

Матвіїшина Надія Вікторівна кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних наук математичного факультету, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https//orcid.org/0000-0001-7938-4622

Кревсун Юрій Миколайович старший викладач кафедри комп'ютерних наук математичного факультету, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0009-0001-3788-9734

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Дослідження присвячене актуальній проблемі формування компетентності з програмування в умовах глобальної цифровізації та переходу до дистанційного навчання. Навички програмування виходять за межі профільної підготовки розробників програмного забезпечення, стаючи ключовою складовою цифрової компетентності, що підвищує вимоги до ефективності освітніх методик. Реалії дистанційного навчання створюють виклики, пов'язані зі зниженням мотивації студентів та ускладненням контролю практичних умінь. Метою статті є обґрунтування та визначення ефективної методики викладання програмування, яка інтегрує компетентнісний, діяльнісний, проєктний, а також конструктивістський і проблемно-орієнтований підходи для підвищення якості навчання. Методика ґрунтується на системі загальнодидактичних і специфічних принципів, серед яких виділяються практична спрямованість, живе кодування як демонстрація професійного мислення, а також індивідуалізація та адаптивність навчального процесу.

Для подолання бар'єрів дистанційного навчання в методику впроваджені інноваційні технології. Зокрема, використовується гейміфікація для стимулювання внутрішньої мотивації та командної взаємодії. Ключовим технологічним інструментом є система автоматизованої перевірки «Юний

програміст». Це веборієнтоване середовище підтримує формат змагального програмування (контести), забезпечуючи миттєвий зворотний зв'язок щодо коректності коду, фіксуючи логіку міркування студента та здійснюючи контроль плагіату.

Отже, представлена методика є цілісною системою організації освітнього процесу, яка завдяки синергії педагогічних підходів та цифрових інструментів ефективно вирішує комплекс проблем підтримки самостійності, мотивації та якості формування професійних компетентностей у сфері програмування, незалежно від форми організації навчального процесу.

Ключові слова: методика дистанційного навчання, компетентність з програмування, гейміфікація, критичне мислення, проєктний підхід, контест з програмування.

Pshenychna Olena Stanislavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Computer Sciences Department, Faculty of Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https//orcid.org/ 0000-0002-3269-1323

Matviyishyna Nadiya Viktorivna Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Computer Sciences Department, Faculty of Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https//orcid.org/ 0000-0001-7938-4622

Krevsun Yurii Mykolayovych Senior Lecturer of Computer Sciences Department, Faculty of Mathematics, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0009-0001-3788-9734

METHODIC BASES FOR TEACHING PROGRAMMING UNDER DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Abstract. The study is devoted to the pressing issue of developing programming competence in the context of global digitalization and the transition to distance learning. Programming skills increasingly extend beyond the specialized training of software developers, becoming a core component of digital competence and thereby heightening the demands for effective educational methods. The realities of distance learning introduce challenges associated with decreased student motivation and difficulties in monitoring the acquisition of practical skills.

The purpose of this article is to substantiate and propose an effective methodology for teaching programming that integrates competency-based,

activity-oriented, project-based, constructivist, and problem-oriented approaches aimed at enhancing learning quality. The proposed method is grounded in a system of general didactic and specific principles, with particular emphasis on practical orientation, live coding as a means of demonstrating professional thinking, and the individualization and adaptability of the learning process.

To overcome the barriers of distance learning, innovative technologies are incorporated into the teaching method. In particular, gamification is employed to enhance intrinsic motivation and teamwork. A key technological tool is the automated assessment system "Young Programmer," a web-based environment that supports competitive programming formats, provides instant feedback on code correctness, records students' reasoning logic, and ensures plagiarism control.

The developed teaching method represents an integrated system for organizing the educational process which, through the synergy of pedagogical approaches and digital tools, effectively addresses the complex challenges of maintaining learner autonomy, motivation, and the quality of professional competence development in programming, regardless of the mode of instruction.

Keywords: distance learning methods, programming competence, gamification, critical thinking, project approach, programming contest.

Постановка проблеми. У парадигмі сучасних освітніх трендів набуття умінь з програмування виходить за межі професійної кваліфікації ІТ-фахівців, становлячи необхідну складову цифрової компетентності. Цифровізація усіх сфер професійної діяльності зумовлює потребу у фахівцях, здатних створювати, аналізувати й удосконалювати програмні рішення. Саме тому питання ефективного навчання програмуванню набуває особливої актуальності.

Водночас реалії сьогочасної освіти створюють нові можливості та нові виклики. З одного боку, з'являються інструменти для реалізації онлайн-навчання, автоматизованого оцінювання, гейміфікації тощо. Вони роблять навчання більш гнучким, доступним і персоналізованим. З іншого боку, дистанційні та змішані форми навчання ускладнюють контроль якості оволодіння уміннями з програмування, потребують від викладачів високої методичної компетентності й умінь підтримувати мотивацію студентів без безпосередньої взаємодії.

Отже, актуальність проблеми навчання програмуванню в умовах цифровізації освіти полягає у пошуку ефективних методів, технологій та педагогічних стратегій, що забезпечують формування в здобувачів освіти не лише технічних знань, а й навичок творчого мислення, самонавчання та адаптації до швидкозмінного технологічного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових публікацій, присвячених проблематиці дистанційного навчання програмуванню, засвідчує наявність комплексу суттєвих викликів, які були класифіковані таким чином [1; 2; 3]: технічні обмеження – відсутність необхідного програмного забезпечення, нестабільне/низькошвидкісне Інтернет-з'єднання; психолого-педагогічні бар'єри – зниження рівня навчальної мотивації здобувачів освіти, соціальна ізоляція; змістово-методичні втрати – недостатня математична підготовка, обмежений обсяг практичної діяльності/ тренувальних вправ.

Серед пропозицій щодо вдосконалення практики навчання програмуванню виділяються наступні ідеї: Рудик О. пропонує впровадити в процес навчання програмуванню відкритий освітній ресурс, що містить детально проілюстрований опис [2]. Стаття Сіциліна Ю. та Осадчого В. присвячена аналізу перспектив застосування ChatGPT у процесі викладання програмування здобувачам освіти. Крім того, автори визначили шляхи подальшого вдосконалення дистанційної навчання програмуванню з урахуванням цього інструменту [1]. Впровадження Agile-методології в процес навчання здобувачів освіти програмуванню запропонувала група авторів [4]. Згідно з їх пропозицією кожна лабораторна робота розглядається як груповий проєкт, під час виконання якого студенти створюють план проєктування та розроблення продукту, визначають вимоги, розбивають комплексну роботу на окремі завдання та встановлюють їхню пріоритетність [4, с. 152].

Мета статті – обґрунтувати та визначити ефективну методику дистанційного навчання програмуванню, що базується на інтеграції компетентнісного, діяльнісного та проєктного підходів, а також проаналізувати механізми впровадження інноваційних технологій для підвищення мотивації та якості формування компетентності з програмування у здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Методика навчання програмуванню ґрунтується на сукупності закономірностей, що забезпечують ефективне формування у студентів компетентностей зі створення програмних продуктів.

Це підходи і принципи навчання програмуванню.

Методика навчання програмуванню інтегрує низку фундаментальних наукових підходів та педагогічних принципів, що є необхідною умовою для забезпечення її ефективності та відповідності сучасним вимогам освітнього процесу [5; 6; 7]:

– компетентнісний підхід – орієнтація на формування предметних і ключових компетентностей, зокрема ІК-компетентності, критичного мислення, здатності до самонавчання

– діяльнісний підхід – навчання відбувається не через пасивне сприйняття інформації, а через активну, цілеспрямовану діяльність здобувача освіти;

– проблемно-орієнтований підхід – навчання базується на розв'язанні реальних або наближених до реальності задач, що стимулюють мотивацію та професійне мислення;

– конструктивістський підхід – студенти самостійно конструюють знання через досвід, експерименти та рефлексію, а викладач виступає фасилітатором процесу навчання;

– проєктний підхід – передбачає виконання індивідуальних або командних проєктів, що інтегрують знання з різних тем і сприяють розвитку навичок командної роботи та самоорганізації.

Застосування цих підходів забезпечує формування цілісної системи знань і практичних умінь, необхідних для успішного засвоєння програмування, особливо в умовах дистанційного навчання, де особлива увага приділяється самостійності та мотивації студентів.

Ефективна методика навчання програмування базується на двох групах принципів – загальнодидактичних і специфічних.

Загальнодидактичні принципи створюють основу для будь-якого освітнього процесу, до них відносяться [5; 6]:

– принцип науковості – навчальний матеріал має базуватися на вивченні сучасних мов програмування;

– принцип системності – знання формуються послідовно, від базових понять алгоритмізації до складних парадигм;

– принцип свідомості й активності в навчанні – навчання програмуванню має бути не пасивним сприйняттям, а активною, цілеспрямованою діяльністю здобувача освіти;

– принцип наочності та інтерактивності – важливо забезпечити зв'язок між абстрактними поняттями та їх практичною реалізацією через візуальні середовища, інтерактивні симуляції чи середовища розроблення коду.

Специфічні принципи відображають унікальні особливості та вимоги до навчання саме програмування [6; 8]:

– принцип практичної спрямованості навчання програмуванню – засвоєння знань має відбуватися через безпосереднє застосування теорії на практиці шляхом написання коду, виконання лабораторних завдань, участі в проєктах і моделюванні реальних ситуацій;

– принцип індивідуалізації та адаптивності в дистанційному навчанні програмуванню – врахування різного рівня підготовки студентів і темпу опанування матеріалу в умовах дистанційного навчання;

– принцип живого кодування – замість статичних презентацій і слайдів викладачеві необхідно демонструвати процес написання коду в реальному часі перед здобувачами освіти;

– принцип розвитку критичного мислення, передбачає стимулювання студентів до критичного осмислення отриманих результатів, порівняння альтернативних рішень і створення власних аргументованих суджень.

Виділені принципи можна поєднати згідно зі схемою (рис. 1).

Рис. 1. Схема поєднання принципів навчання програмуванню

Принцип науковості тісно пов’язаний із принципом розвитку критичного мислення, оскільки в процесі навчання здобувачі освіти повинні не лише опановувати сучасні наукові знання та технології, а й здійснювати їх критичний аналіз, оцінювати альтернативні підходи та аргументовано обґрунтовувати вибір методів, інструментів і технологій. Згідно з принципом науковості сьогодні для вивчення включають ті мови програмування, які є затребуваними на ринку праці та відповідають актуальним тенденціям індустрії. Наприклад, вивчення таких мов, як Python, JavaScript, C++ чи Java, гарантує, що студенти опановують релевантний матеріал [9].

Поєднання принципу системності і принципу індивідуалізації та адаптивності в дистанційному навчанні програмуванню забезпечує логічну послідовність і цілісність засвоєння знань при одночасному урахуванні індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Принцип системності визначає структуру навчального матеріалу – від базових понять алгоритмізації до складних програмних парадигм, тоді як принцип адаптивності дозволяє кожному здобувачу освіти опановувати цей зміст у власному темпі та на відповідному рівні складності. Отже, системність забезпечує методичну впорядкованість освітнього процесу, а індивідуалізація та адаптивність – його гнучкість і персоналізацію в умовах дистанційного освітнього середовища.

Принципу свідомості й активності інтегрується з принципом практичної спрямованості у навчанні програмуванню зумовлюється тим, що освітній процес розглядається як свідома, цілеспрямована й інтелектуально активна діяльність здобувача освіти. У цьому контексті студент не лише засвоює готові знання чи відтворює наявний код, а й самостійно конструює власні знання, застосовуючи теоретичні положення для моделювання реальних професійних та інженерних завдань. Такий підхід забезпечує розвиток аналітичного мислення й формування стійких практичних умінь у процесі навчання програмуванню.

Принципи наочності та інтерактивності у навчанні програмуванню органічно поєднуються з принципом живого кодування, оскільки ефективне засвоєння абстрактних понять потребує використання динамічних візуальних та інтерактивних засобів. Реалізація цих принципів відбувається через живу демонстрацію процесу мислення, написання та налагодження коду викладачем, що виступає своєрідним інтерактивним зразком професійної діяльності та сприяє глибшому розумінню логіки програмування.

Узагальнення зазначених методологічних засад створює підґрунтя для розроблення ефективної методики навчання програмуванню. В умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває методика дистанційного навчання програмуванню, яка забезпечує реалізацію окреслених підходів і принципів за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Така методика передбачає інтеграцію теоретичної та практичної підготовки студентів у віртуальному середовищі, використання адаптивних навчальних систем, інтерактивних середовищ програмування та інструментів спільної роботи. Вона спрямована на підтримку самостійності, мотивації й професійної активності здобувачів освіти, забезпечуючи системне формування компетентностей у сфері програмування незалежно від форми організації навчального процесу.

Методика дистанційного навчання програмуванню розглядається як цілісна система організації освітнього процесу, що поєднує педагогічні принципи, цифрові інструменти та інноваційні технології взаємодії між викладачем і студентом. Її головною метою є забезпечення умов для формування у здобувачів освіти компетентностей із розроблення програмного забезпечення за допомогою засобів дистанційної комунікації, інтерактивного контенту та середовищ онлайн-програмування.

Зміст і структура методики визначаються необхідністю створення умов для зацікавленості здобувачів освіти у вивченні програмування, підтримки індивідуальних освітніх траєкторій, організації зворотного зв'язку та забезпечення можливості безперервної практичної діяльності студента у процесі навчання.

Досвід навчання здобувачів освіти програмуванню доводить, що мотивування їх до оволодіння компетентностями в цьому виді діяльності доволі складно реалізувати. Вважається, що одним з найуспішніших методів зацікавлення, покращення результатів навчання та залучення здобувачів освіти є гейміфікація та проєктне навчання [10; 11; 12].

Інтеграція механізмів гейміфікації, таких як рівні, бейджі, рейтинги, квести та змагальні формати (зокрема хакатони), сприяє підвищенню мотивації та залученості студентів до оволодіння програмуванням. Деталізація способів застосування елементів гейміфікації в освітньому процесі для посилення мотивації студентів представлена в табл. 1

Таблиця 1

Реалізація механізмів гейміфікації в процесі навчання програмуванню

Механізм	Приклад реалізації	Очікуваний ефект
Рівні	Поступове підвищення рівня студента за успішне виконання завдань у програмуванні або створення модулів гри	Стимулює мотивацію, формує відчуття прогресу
Бейджі	Надання бейджів за освоєння конкретних навичок (наприклад, «Майстер JavaScript», «Unity Developer»)	Підкреслює досягнення, заохочує до самостійного навчання
Рейтинги / лідерборди	Ведення рейтингу команд за швидкість, якість коду або складність реалізованих проєктів	Стимулює здорову конкуренцію та активність студентів
Квести	Серія навчальних завдань у формі квесту: від аналізу проблеми до реалізації алгоритму	Розвиває критичне мислення та логіку, підвищує залученість
Хакатони	24–48-годинні змагання команд із розробки вебзастосунків або ігор	Сприяє розвитку командної роботи, креативності та практичних навичок

Використання ігрового поля із завданнями, що випадковим чином розподіляються між учасниками (наприклад, у межах навчального хакатону), дозволяє реалізувати навчання, в якому кожен студент або команда отримує низку індивідуальних практичних завдань (рис. 2). Таке ігрове середовище сприяє емоційному залученню студентів і підвищенню внутрішньої мотивації, що відповідає сучасним підходам до діяльнісного та компетентнісного навчання програмуванню.

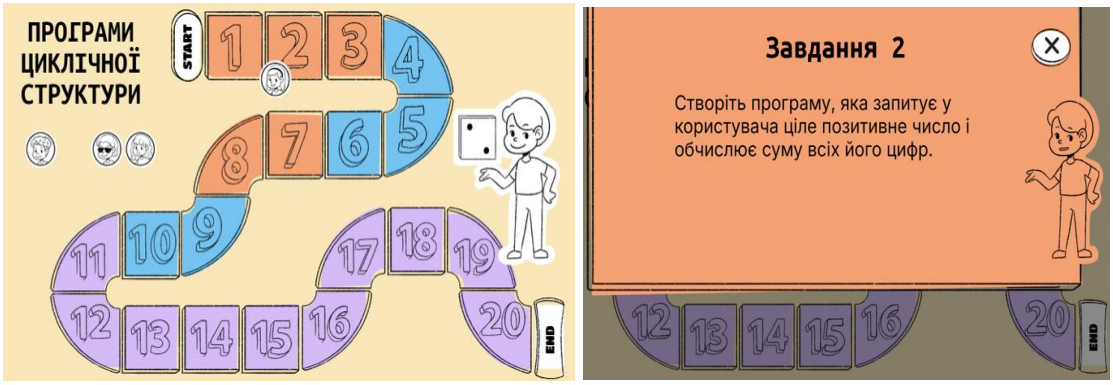


Рис. 2. Приклад ігрового навчання програмуванню

Проєктне навчання забезпечує можливість практичного застосування здобутих знань у реальному контексті, наприклад, при розробці веб-застосунків, ігор або алгоритмічних програм.

Виконання таких проєктів стимулює розвиток командної взаємодії, відповідальності та креативності, що є ключовими компетенціями професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері програмування.

Важливість практики в навчанні програмуванню не викликає сумнівів, саме тому слід використовувати інструменти та технології підтримки дистанційного навчання програмування: онлайн-середовища розробки (Replit, GitHub Codespaces, JupyterHub, CodeRunner) та платформи для спільного кодування (Collab, Visual Studio Live Share).

З метою підвищення ефективності навчання програмуванню, покращення досвіду програмування в освітній процес впроваджена система автоматизованої перевірки програмного коду «Юний програміст» (рис. 3).

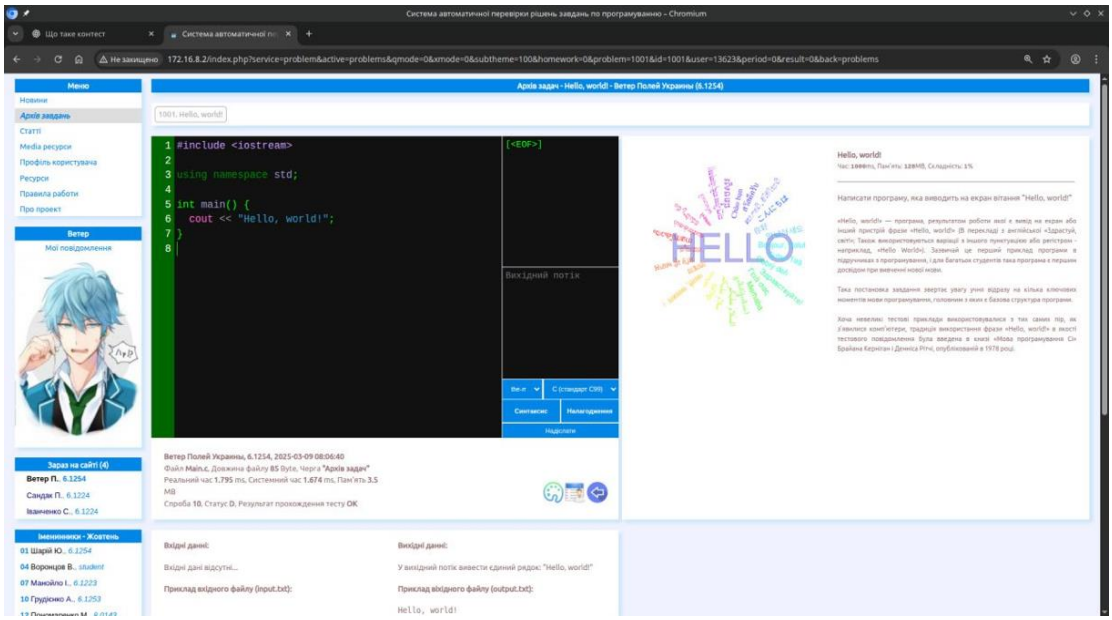


Рис. 3. Вікно розробки програми в системі «Юний програміст»

Система функціонує як веборієнтоване освітнє середовище, що містить комплекс завдань з різних тематичних розділів курсу програмування (включає велику кількість мов програмування – C/C++, Python, PHP, Java тощо) та забезпечує можливість подання розв'язків студентами з подальшою автоматизованою перевіркою їх коректності. Система здійснює збереження всіх спроб виконання завдань, що створює умови для аналітичного відстеження динаміки навчальної діяльності та логіки міркування студента під час пошуку алгоритмічного рішення. Такий підхід сприяє реалізації принципа індивідуалізації та адаптивності навчання програмуванню, надаючи викладачеві інструменти для глибокого аналізу навчальних досягнень і надання адресного зворотного зв'язку з метою корекції помилок і розвитку компетентності з програмування. Окрім задач та можливості автоматичної перевірки рішень, перевірку програмного коду на плагіат і використання штучного інтелекту система містить довідкову інформацію з алгоритмів, мов програмування, посилання на зовнішні інформаційні ресурси (відео занять з Ютуб каналу) тощо.

Під час підготовки заняття викладач добирає номери завдань або окремі тематичні розділи та формує так званий контест. Контест (від англ. contest) – це форма змагального програмування, що передбачає розв'язування студентами алгоритмічних задач на швидкість, точність і ефективність [13]. Такий формат широко застосовується у навчальному процесі для формування професійних компетентностей, розвитку алгоритмічного мислення та підготовки до олімпіад, конкурсів або технічних співбесід.

Під час організації контесту викладач визначає набір завдань (або надає системі можливість здійснити випадковий добір задач із визначеної теми чи групи тем), встановлює часові межі проведення та інші параметри, що впливають на оцінювання результатів студентів. За підсумками виконання контестів автоматично формується електронний журнал, який відображає індивідуальні показники успішності та динаміку навчальних досягнень студентів (рис. 4).

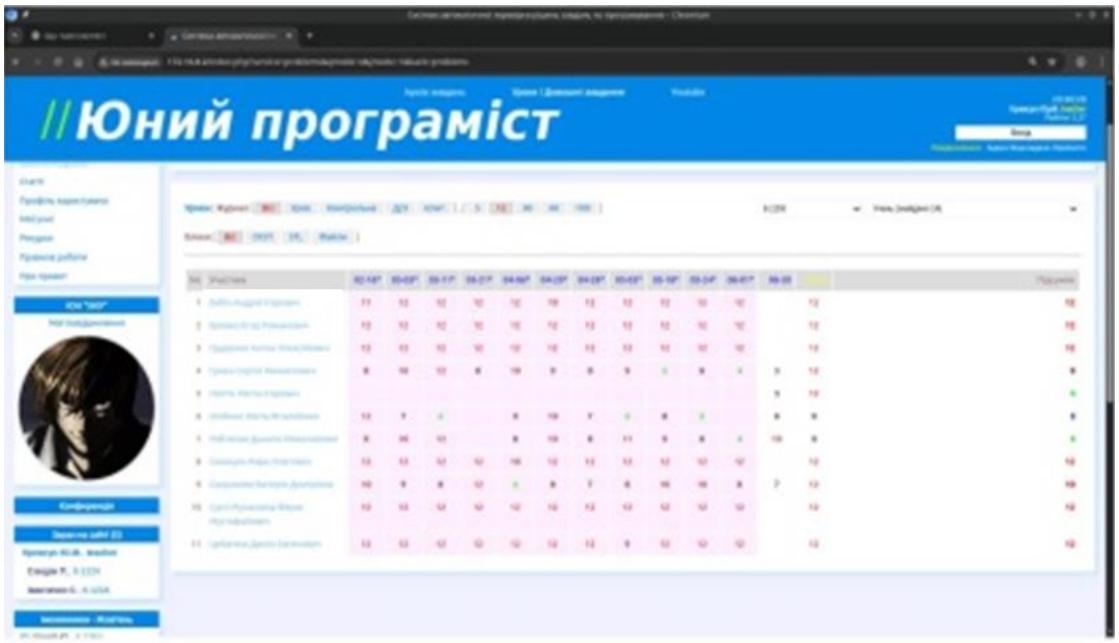


Рис. 4. Журнал оцінок в системі «Юний програміст»

Отже, система «Юний програміст» є веборієнтованим освітнім середовищем, яке містить комплекс завдань із програмування та забезпечує автоматизовану перевірку коректності поданих студентами програмних рішень.

Висновки. Представлена методика дистанційного навчання програмуванню є цілісною системою організації освітнього процесу, яка поєднує педагогічні принципи, цифрові інструменти та інноваційні технології взаємодії. Її головна мета – забезпечити системне формування компетентностей з розробки програм.

Методика успішно вирішує проблему підтримки самостійності та мотивації здобувачів освіти, надаючи викладачам інструменти для глибокого аналізу навчальних досягнень (наприклад, через автоматизовану систему перевірки) та надання адресного зворотного зв'язку. Таким чином, вона забезпечує ефективне та гнучке формування професійних компетентностей незалежно від форми організації навчального процесу.

Література:

1. Сіциліцин Ю. О., Осадчий В. В. Можливості використання chatgpt у дистанційному навчанні програмування початківців. *Information technologies and learning tools.* 2023. Т. 97, № 5. С. 167–180. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5277.
2. Рудик О. Проблеми навчання програмуванню здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти та вирішення їх за допомогою відкритого освітнього ресурсу. *Освітній дискурс.* 2024. Т. 47, № 4. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.4.1.
3. Technologies of distance learning for programming basics on the principles of integrated development of key competences / S. V. Shokaliuk et al. *CTE Workshop Proceedings.* 2020. Vol. 7. P. 548–562. DOI: https://doi.org/10.55056/cte.412
4. Гарко І. І., Пирог М. В., Міронова В. Л. Застосування agile-методології у навчанні алгоритмізації і основ програмування студентів спеціальності комп'ютерні науки. *Information technologies and learning tools.* 2021. Т. 85, № 5. С. 147–162. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4024.
5. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ: «Академвидав», 2006. 351 с.
6. Шаров С., Чернова Г., Сіциліцин Ю. Методичні аспекти викладання дисципліни «Алгоритмізація та програмування» у вищій школі. *Молодь і ринок.* 2024. № 3/223. С. 56–60. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.299138.
7. Соловйов В. М., Теплицький О. І., Теплицький І. О. Теоретико-методологічні засади конструктивістського підходу до побудови освітнього процесу. *Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія* / кол. Авторів ; ред. проф. О. А. Коновала. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреєвського, 2012. С. 163–188.
8. Belmar H. Teaching computer programming: impact of Brown and Wilson's didactical principles. *Frontiers in Computer Science*. 2023. Vol. 5. DOI: https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1085507.
9. Мови програмування: список сучасних мов, з якої мови почати вивчення програмування. *Ukrainian Digital Community*. URL: https://ukrainiandigital.com/strong-movy-prohramuvannia-dlia-pochatkivtsiv-ta-dosvidchenykh-ohliad-populiarnykh-strong/ (дата звернення: 22.10.2025).
10. Khaldi A., Bouzidi R., Nader F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learning Environments*. 2023. Vol. 10, no. 1. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z.
11. Level up your coding: a systematic review of personalized, cognitive, and gamified learning in programming education / K. Ishaq et al. *PeerJ Computer Science*. 2024. Vol. 10. P. e2310. DOI: https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2310.
12. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728.
13. What is Competitive Programming and Is It Useful? – AlgoCademy Blog. *AlgoCademy | Learn Programming Logic, Not Just Syntax.* URL: https://algocademy.com/blog/what-is-competitive-programming-and-is-it-useful/?utm_source=chatgpt.com (date of access: 23.10.2025).

References:

1. Sitsilitsyn, Yu. O., & Osadchyi, V. V. (2023). Mozhlyvosti vykorystannia ChatGPT u dystantsiinomu navchanni prohramuvannia pochatkivtsiv [Possibilities of using ChatGPT in distance learning of beginner programming]. Information Technologies and Learning Tools, 97(5), 167–180. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5277. [in Ukrainian].
2. Rudyk, O. (2024). Problemy navchannia prohramuvanniu zdobuvachiv osvity zakladiv zahalnoi serednoi osvity ta vyrishennia yikh za dopomohoiu vidkrytoho osvitnoho resursu [Problems of teaching programming to general secondary education students and their solutions using open educational resources]. Osvitnii dyskurs – Educational Discourse, 47(4). DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.4.1. [in Ukrainian].
3. Shokaliuk, S. V., et al. (2020). Technologies of distance learning for programming basics on the principles of integrated development of key competences. CTE Workshop Proceedings, 7, 548–562. DOI: https://doi.org/10.55056/cte.412. [in English].
4. Harko, I. I., Pyroh, M. V., & Mironova, V. L. (2021). Zastosuvannia agile-metodolohii u navchanni alhorytmizatsii i osnov prohramuvannia studentiv spetsialnosti kompiuterni nauky [Application of agile methodology in teaching algorithmization and programming fundamentals to computer science students]. Information Technologies and Learning Tools, 85(5), 147–162. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4024. [in Ukrainian].
5. Fitsula, M. (2006). Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Pedagogy of Higher Education: A Textbook]. Kyiv: Akademvydav. 351 p. [in Ukrainian].
6. Sharov, S., Chernova, H., & Sitsilitsyn, Yu. (2024). Metodychni aspekty vykladannia dystsypliny «Alhorytmizatsiia ta prohramuvannia» u vyshchii shkoli [Methodical aspects of teaching “Algorithmization and Programming” in higher education]. Molod i rynok – Youth and Market, 3(223), 56–60. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.299138. [in Ukrainian].
7. Soloviov, V. M., Teplytskyi, O. I., & Teplytskyi, I. O. (2012). Teoretyko-metodolohichni zasady konstruktyvist-skoho pidkhodu do pobudovy osvitnoho protsesu [Theoretical and methodological principles of the constructivist approach to building the educational process]. In O. A. Konoval (Ed.), Teoriia i praktyka orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Theory and Practice of Organizing Independent Work of University Students: Monograph] (pp. 163–188). Kryvyi Rih: Knyzhkove vydavnytstvo Kyreievskoho. [in Ukrainian].
8. Belmar, H. (2023). Teaching computer programming: impact of Brown and Wilson's didactical principles. Frontiers in Computer Science, 5. DOI: https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1085507. [in English].
9. Movy prohramuvannia: spysok suchasnykh mov, z yakoi movy pochaty vyvchennia prohramuvannia [Programming languages: list of modern languages, which one to start learning]. (2025). Ukrainian Digital Community. Retrieved from https://ukrainiandigital.com/strong-movy-prohramuvannia-dlia-pochatkivtsiv-ta-dosvidchenykh-ohliad-populiarnykh-strong/ (accessed: 22.10.2025). [in Ukrainian].
10. Khaldi, A., Bouzidi, R., & Nader, F. (2023). Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. Smart Learning Environments, 10(1). DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z. [in English].
11. Ishaq, K., et al. (2024). Level up your coding: a systematic review of personalized, cognitive, and gamified learning in programming education. PeerJ Computer Science, 10, e2310. DOI: https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2310. [in English].

12. Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. Frontiers in Psychology, 14. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728. [in English].

13. What is Competitive Programming and Is It Useful? (2025). AlgoCademy Blog. AlgoCademy | Learn Programming Logic, Not Just Syntax. Retrieved from https://algocademy.com/blog/what-is-competitive-programming-and-is-it-useful/?utm_source=chatgpt.com (accessed: 23.10.2025). [in English].

УДК 378.147:793.7]:[378.017:334.722-047.22]:[378.018.8:37.011.3-51]:004](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2125-2137

Ратушнюк Олександр Володимирович аспірант, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; м. Умань, https://orcid.org/0009-0005-2255-5060.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено глибоке теоретичне обґрунтування та суттєве розширення наукових положень щодо застосування гейміфікації як інноваційного механізму в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Дослідження виходить із критичної необхідності розвитку в них підприємницької компетентності (ПК) – ключової якості особистості XXI століття, яка є запорукою адаптивності та успішності в умовах глобальних економічних і соціальних викликів. Актуальність теми підкреслюється відповідністю національним законодавчим вимогам України щодо формування ключових компетентностей у закладах освіти, а також необхідністю досягнення європейських стандартів, визначених у Рамці EntreComp (Європейська рамка компетентності у сфері підприємництва), яка слугує універсальним орієнтиром для визначення, оцінки та розвитку підприємницьких знань, умінь і ставлень.

На методологічному рівні дослідження ґрунтується на системно-діяльнісному підході, який передбачає активну, цілеспрямовану та усвідомлену діяльність здобувачів освіти. У статті детально проаналізовано інтеграцію гейміфікаційних елементів із провідними педагогічними моделями: циклом навчання Д. Колба (де ігровий процес стимулює конкретний досвід, рефлексію, теоретичне осмислення та активне експериментування) та таксономією Б. Блума (де гейміфікація забезпечує ефективне просування від простих рівнів засвоєння інформації до складних – аналізу, оцінювання та створення інноваційних рішень).

Таким чином, реалізація цієї інноваційної моделі гарантує підготовку сучасних вчителів, які є не просто трансляторами знань, а й агентами змін, що володіють високою цифровою компетентністю, готові до інноваційної та підприємницької діяльності, і здатні створювати динамічне, мотивуюче освітнє середовище, що відповідає викликам сьогодення.

Ключові слова: Підприємницька компетентність, майбутні педагоги, гейміфікація, діяльнісний підхід, цифрова компетентність, EntreComp, інноваційний механізм.

Ratushniuk Oleksandr Volodymyrovych aspirant Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0009-0005-2255-5060.

GAMIFICATION AS AN INNOVATIVE MECHANISM FOR DEVELOPING ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALIZATION

Abstract. The article provides a profound theoretical justification and a substantial expansion of scientific provisions regarding the application of gamification as an innovative mechanism in the professional training system for future teachers. The research is based on the critical need to develop their entrepreneurship competence (EC)—a key 21st-century personality trait that ensures adaptability and success amidst global economic and social challenges. The relevance of the topic is underscored by its alignment with Ukraine's national legislative requirements for forming key competencies in educational institutions, as well as the necessity of achieving European standards defined in the EntreComp Framework (The European Entrepreneurship Competence Framework), which serves as a universal benchmark for defining, assessing, and developing entrepreneurial knowledge, skills, and attitudes. Methodologically, the study is based on the system-activity-based approach (or system-activity approach), which necessitates active, purposeful, and conscious engagement from learners. The article thoroughly analyzes the integration of gamification elements with leading pedagogical models: D. Kolb's learning cycle (where the game process stimulates concrete experience, reflection, theoretical conceptualization, and active experimentation) and B. Bloom's taxonomy (where gamification ensures effective progression from simple levels of information acquisition to complex ones—analysis, evaluation, and the creation of innovative solutions).

It is proven that gamification is a highly effective mechanism for stimulating all three components of EC:

Cognitive (forming knowledge about the market, economic models, business planning, and innovation processes).

Activity-based (developing practical skills in idea generation, teamwork, decision-making under limited resources, and risk management).

Value-Motivational (forming an internal attitude towards innovation, proactiveness, responsibility, flexibility, and continuous development, which are the foundations of an entrepreneurial culture).

The key finding of the research is the proposed structural model for gamification implementation. This model not only ensures the comprehensive development of entrepreneurship competence but also harmoniously integrates with the requirements of the Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). This integration guarantees that gamified educational solutions are implemented by educators in accordance with modern standards of digital pedagogy. Thus, the realization of this innovative model guarantees the training of modern teachers who are not merely knowledge transmitters but also agents of change, possessing high digital competence, ready for innovative and entrepreneurial activity, and capable of creating a dynamic, motivating educational environment that meets the challenges of the present day.

Keywords: Entrepreneurship competence, future teachers, gamification, activity-based approach, digital competence, EntreComp, innovative mechanism.

Постановка проблеми. Формування підприємницької компетентності (ПК) у майбутніх педагогів є стратегічним завданням для системи вищої освіти України, що зумовлено як глобальними трендами, так і внутрішніми економічними потребами, особливо в умовах післявоєнного відновлення [1, с. 10]. Вчитель XXI століття відіграє ключову роль у забезпеченні ефективного впровадження економічних стратегій в освітню систему та у формування підприємницького мислення у молодого покоління загалом [2, с. 52]. Актуальність дослідження підтверджується на законодавчому рівні. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) «підприємливість та фінансова грамотність» визначені як одні з ключових компетентностей, які мають набути учасники освітнього процесу [1, с. 10]. Аналогічно, Концепція «Нової української школи» (2016 р.) включає цю якість до переліку 10 ключових компетентностей [1, с. 10]. Хоча Державний стандарт базової середньої освіти (2020) безпосередньо не розглядає ПК як окрему компетентність вчителя, педагог несе пряму відповідальність за її формування в учнів, що об'єктивно вимагає володіння цією компетентністю на достатньому рівні для реалізації освітніх цілей [1, с. 10].

На європейському рівні питання розвитку ПК є пріоритетним, про що свідчить включення її до восьми ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (Рекомендації Ради ЄС, 2018 р.) та розробка «Рамки ЄС для підприємницької компетентності» (EntreComp, 2016 р.) [3, с. 53]. Європейська Комісія надає рекомендації щодо інтеграції підприємницької освіти в навчальні програми, наголошуючи на важливості розвитку відповідних компетентностей у вчителів [3, с. 53]. Незважаючи на визнання важливості, в Україні поки що відсутні окремі нормативні документи, безпосередньо присвячені ПК вчителів, що створює методичну прогалину, яка потребує заповнення інноваційними механізмами підготовки.

Виявлена суперечність між потребою ринку праці у фахівцях, здатних до інноваційної та підприємницької діяльності, та загальною низькою обізнаністю населення в цій царині, особливо серед педагогів, підсилює доцільність пошуку нових шляхів її формування [4, с. 3]. Зокрема, недостатньо урахованим залишається перспективний світовий досвід (наприклад, КНР, країни ЄС) у застосуванні активних та інтерактивних методів, таких як гейміфікація, для розвитку ПК [4, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні наукові публікації підтверджують, що гейміфікація визнана інноваційним механізмом і ключовим трендом у модернізації освітнього процесу, особливо в умовах цифровізації.

Дослідження (наприклад, Височан Л. М., Бохонько Є. О. та ін. у 2023р.) активно підтверджують здатність гейміфікації значно підвищувати мотивацію здобувачів освіти та залучати їх до діяльнісної підготовки. Це критично важливо для розвитку підприємницької компетентності (ПК), яку науковці (зокрема, Ю. Білова) трактують як інтегральну якість, що вимагає творчого пошуку та готовності до ризику.

Об'єкт дослідження: Процес професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: Гейміфікація як педагогічний механізм та умова формування підприємницької компетентності у майбутніх педагогів.

Мета статті: Теоретично обґрунтувати та розробити модель імплементації гейміфікаційних технологій у навчальний процес для ефективного формування структурованої підприємницької компетентності майбутніх педагогів.

Завдання:

1. Проаналізувати стан теоретичних розробок проблеми ПК та визначити її ключові структурні компоненти.
2. Обґрунтувати застосування системно-діяльнісного та компетентнісного підходів як методологічної основи формування ПК.
3. Здійснити порівняльний аналіз світового досвіду (ЄС, КНР) у використанні ігрових методик для розвитку ПК.
4. Розробити матрицю інтеграції гейміфікаційних елементів, спрямованих на розвиток конкретних складових ПК.
5. Обговорити ефективність гейміфікації для формування когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів ПК.

Наукова новизна полягає у системному обґрунтуванні гейміфікації як цілісного інноваційного механізму формування підприємницької компетентності (ПК), що використовує інтегративну педагогічну модель. Ця модель уперше в контексті підготовки майбутніх педагогів поєднує

таксономію інтелектуальних навичок Б. Блума (із зосередженням на критичному мисленні) та ітераційний цикл «навчання через гру» Д. Колба (досвід, рефлексія, аналіз, застосування). Це забезпечує цілеспрямований розвиток 14 ключових підприємницьких навичок, структурованих за чотирма категоріями: особистісні, міжособистісні, критичне та креативне мислення, а також практичні навички. Інтеграція механізму ПК та цифрової компетентності. Вперше теоретично обґрунтовано та розроблено модель інтеграції механізму гейміфікації з вимогами української Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних працівників. Це забезпечує синергетичний ефект, де гейміфіковані завдання одночасно розвивають діяльнісний компонент ПК та вміння, визначені дескрипторами Рамки (зокрема, С3.К2 – Створення та модифікація цифрових ресурсів; С4.К2 – Управління освітнім процесом у цифровому середовищі). Розробка структурно-функціональної моделі. Розроблена структурно-функціональна модель формування ПК майбутнього педагога, яка відповідає засадам системно-діяльнісного та адаптивного підходів. Модель забезпечує формування індивідуальних освітніх маршрутів і переводить здобувача освіти в позицію суб'єкта свободи, вибору й відповідальності, що є критичним для розвитку ціннісно-мотиваційного компонента ПК.

Практичне значення дослідження полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій та моделей, які можуть бути імплементовані в освітній процес закладів вищої освіти:

1. Результати можуть бути використані в процесі розроблення або оновлення навчальних планів і програм підприємницької освіти в Україні та для вдосконалення процесу формування ПК в українських здобувачів освіти.

2. Матеріали дослідження слугуватимуть основою при підготовці навчальних посібників та проведенні занять із широкого спектра педагогічних дисциплін, зокрема «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка» та «Історія педагогіки».

3. Обґрунтована модель гейміфікації дозволяє практично реалізувати важливі педагогічні умови: оновлення змісту освіти на основі міждисциплінарності та створення гнучкого освітнього простору з орієнтацією на побудову здобувачами вищої освіти індивідуальних освітніх маршрутів.

4. Теоретичне обґрунтування синергії ПК та цифрової компетентності надає методичну основу для інтеграції цих ключових компетентностей, забезпечуючи підготовку педагогів, які здатні створювати навчальні програми з інноваційними підходами та ефективно управляти освітніми проєктами у цифровому середовищі, що підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Теоретична база дослідження ґрунтується на ключових методологічних підходах у сучасній педагогіці: системному, діяльнісному, компетентнісному та адаптивному.

Компетентнісний підхід є основою для визначення ПК як інтегративної якості особистості, а не лише як суми знань. Підприємницька компетентність розглядається як комплекс особистісних або ділових якостей, навичок і моделей поведінки, що базуються на критичному мисленні, творчості, ініціативності, наполегливості, вмінні розв'язувати проблеми й співпрацювати.

Важливо, що в науково-педагогічних працях досі констатується відсутність єдиного усталеного трактування поняття «підприємницька компетентність», що вимагає постійного уточнення її змісту відповідно до викликів часу.

Ключовим для формування ПК є системно-діяльнісний підхід. Діяльнісний підхід розглядається як філософія освіти, яка є фундаментом для Нової української школи. У контексті професійної підготовки майбутній педагог має розглядатися як «суб'єкт свободи, вибору й відповідальності».

Гейміфікація, як педагогічна технологія, ідеально узгоджується з діяльнісним підходом, оскільки вона спрямована на активну участь, набуття досвіду, рефлексію та застосування знань у змодельованих умовах.

Розвинені країни Європи (наприклад, Іспанія, Австрія, Фінляндія) розглядають формування підприємницької компетентності (ПК) як стратегічний елемент освіти. Мета такої підготовки – не лише економічна, а й особистісна: підготувати людину, яка готова до змін, може вдосконалювати умови свого життя та вільно обирати свій шлях. Європейський Союз через такі ключові документи, як «Рамка ЄС для підприємницької компетентності» (EntreComp, 2016 р.), активно рекомендує інтегрувати підприємницьку освіту безпосередньо в навчальні програми університетів [3, с. 53].

Водночас, світовий досвід є ширшим. Дослідження вказують на цінні, але недостатньо враховані українськими освітянами теоретичні напрацювання, зокрема досвід формування ПК у вищій школі Китайської Народної Республіки. Ця суперечність свідчить про необхідність критичного осмислення та інтеграції різних міжнародних моделей підготовки [4, с. 4].

Серед інноваційних методів, які застосовуються для формування ПК, особливу увагу привертає гейміфікація (використання елементів ігрового мислення, механік та дизайну в неігрових контекстах). Цей підхід є надзвичайно ефективним, оскільки він дозволяє підвищити залученість, мотивацію та соціалізацію здобувачів вищої освіти.

Наприклад, міжнародні організації розробляють спеціалізовані інтерактивні інструменти, такі як 50-карткові колоди ігор, для навчання підприємництву. Ці інструменти ґрунтуються на двох ключових педагогічних моделях [8, с. 1]:

1. Таксономія Блума: Спрямована на розвиток вищих інтелектуальних навичок, насамперед критичного мислення.

2. Цикл Колба («Навчання через гру»): Дозволяє учасникам пройти повний цикл набуття досвіду: безпосередній досвід → рефлексія → аналіз → застосування знань у реальному світі.

Такі ігри фокусуються на розвитку 14 ключових підприємницьких навичок, включаючи креативність, наполегливість та співпрацю.

Найважливіше те, що гейміфікація створює безпечне навчальне середовище, де здобувачі вищої освіти можуть без ризику переживати невдачі та успіхи, що є критично важливим для формування адаптивності та проактивної позиції, необхідної для майбутнього педагога-інноватора.

Гейміфікація (Gamification) — це використання елементів ігор та ігрового мислення (наприклад, змагання, бали, рівні, винагороди) у сферах, які безпосередньо не є іграми, наприклад, в освіті. Це не просто гра, а спеціально розроблений навчальний процес, який використовує принципи ігрового дизайну та поведінкової економіки, щоб зробити навчання більш цікавим та ефективним, підвищити залученість, мотивацію та бажання співпрацювати.

Ключова ідея: Для формування підприємницької компетентності недостатньо лише знати теорію. Потрібно навчити здобувачів вищої освіти практикувати підприємництво та розвивати підприємницьке мислення, і в цьому контексті спосіб навчання є настільки ж важливим, як і навчальний зміст .

Педагогічне обґрунтування застосування гейміфікації має глибокі корені та спирається на інтеграцію двох ключових освітніх моделей:

1. Модель «Навчання через гру» Д. Колба: Це дозволяє здобувачам вищої освіти засвоювати матеріал через ітеративний цикл. Вони отримують безпосередній досвід (наприклад, у симуляційній грі), потім роздумують над цим досвідом, аналізують свої помилки, а після цього застосовують нові висновки до наступного ігрового раунду або реального завдання. Це забезпечує набуття практичних навичок у безпечному симульованому середовищі, де здобувачі вищої освіти можуть переживати невдачі без реальних наслідків, що є критично важливим для розвитку адаптивності та проактивності.

2. Таксономія інтелектуальних навичок Б. Блума: Гейміфіковані завдання спеціально розробляються для стимулювання вищих рівнів

мислення, як-от аналіз, синтез та оцінка. Завдяки цьому, акцент зміщується з простого запам'ятовування знань (когнітивний компонент) на активне використання та критичне мислення.

Таким чином, гейміфікація — це інструмент, що дозволяє цілеспрямовано розвивати 14 ключових підприємницьких навичок (креативність, наполегливість, співпраця). Ці навички організовані у чотири важливі категорії:

Таблиця 1

Тематичне зіставлення складових ПК та гейміфікаційних категорій

Складові ПК (EntreComp/НУШ)	Гейміфікаційні Категорії (ITCILO)	Ключові навички
Підприємливість, Фінансова грамотність	Практичні навички	Управління проєктами, фінансове планування
Ініціативність, Наполегливість	Особистісні характеристики та поведінка	Адаптивність, проактивність, відповідальність
Критичне мислення, Розв'язання проблем	Критичне та креативне мислення	Аналіз ризиків, генерація ідей
Співпраця	Міжособистісні навички	Комунікація, командна робота, переговори

Спеціально розроблені ігрові сценарії створюють так зване «безпечне навчальне середовище». Це означає, що здобувачі вищої освіти можуть вільно експериментувати з ризикованими ідеями, приймати складні фінансові чи управлінські рішення і, що найголовніше, допускати помилки без страху реальних негативних наслідків (наприклад, фінансових втрат чи втрати репутації).

Саме здатність пережити «ігрову невдачу» та провести її ретельну рефлексію є ключем до формування адаптивності — вміння швидко реагувати на зміни та виносити уроки з помилок. Крім того, більшість гейміфікованих завдань вимагають командної роботи та переговорів, що розвиває спільні (кооперативні) способи мислення та навички співпраці, необхідні підприємцю.

Для досягнення поставленої мети використовувалися основні групи наукових методів, прийнятих у психолого-педагогічних науках:

- Теоретичні методи: Аналіз, синтез, порівняння та узагальнення використовувалися для опрацювання наукових джерел, визначення структурних компонентів ПК та формулювання педагогічних умов.

- Моделювання: Застосовувалося для розробки структурно-функціональної схеми формування ПК, що інтегрує методологічні підходи та інноваційний механізм гейміфікації.

Методологічна база ґрунтується на ідеях системно-діяльнісного підходу. Цей підхід є фундаментальною філософією сучасної освіти, на якій, зокрема, базується концепція Нової української школи. Його ключова ідея полягає в тому, що процес формування ПК має розглядатися як цілісна, динамічна система, де здобувач вищої освіти перестає бути пасивним «об'єктом» впливу, а виступає активним суб'єктом пізнавальної діяльності, який сам формує свій розвиток. Системно-діяльнісний підхід вимагає від сучасної моделі підготовки майбутніх педагогів забезпечення таких ключових елементів:

1. Оновлений зміст освіти, заснований на міждисциплінарності та інтегративності.
2. Створення гнучкого освітнього простору, що характеризується нелінійністю та мобільністю.
3. Орієнтація на побудову здобувачами вищої освіти індивідуальних освітніх маршрутів, що надає їм свободу вибору та відповідальність за результати.

Відповідно до визначених методологічних підходів та узагальнення теоретичних напрацювань, підприємницька компетентність майбутнього педагога структурується за трьома взаємопов'язаними компонентами:

1. Когнітивний (Знання): Включає знання економічних стратегій, основ фінансової грамотності, розуміння інноваційних процесів в освіті, а також знання основ підприємницького мислення та ризиків [3, с. 53].
2. Діяльнісний (Навички): Охоплює практичні вміння та навички, необхідні для успішної реалізації інноваційних ідей, започаткування позитивних змін та ефективного управління освітніми проєктами [3, с. 53]. Сюди ж належать навички критичного мислення та розв'язання проблем.
3. Ціннісно-мотиваційний (Ставлення): Відображає особистісні якості: ініціативність, наполегливість, проактивну позицію, готовність до ризику та змін, високий рівень особистої відповідальності та адаптивність.

Запропонований механізм гейміфікації розглядається як система педагогічних умов, методів та інструментів, що інтегруються у зміст фахової підготовки. Гейміфікація створює симульоване середовище, яке відповідає вимогам системно-діяльнісного підходу. Це середовище дозволяє здобувачу вищої освіти формувати власні індивідуальні освітні маршрути, активно взаємодіяти з контентом та брати на себе роль суб'єкта, що приймає рішення та несе відповідальність за свій вибір, що є ключовим для розвитку ціннісно-мотиваційного компонента.

Для ефективного впровадження гейміфікації необхідні такі педагогічні умови:

- Оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, що дозволяє розглядати підприємництво не як окрему дисципліну, а як наскрізну компетентність.
- Створення гнучкого освітнього простору, що характеризується нелінійністю та мобільністю, що сприяє моделюванню реальних підприємницьких ситуацій.
- Активне використання симуляційних інструментів (наприклад, настільних чи цифрових бізнес-ігор), сфокусованих на розвитку ключових підприємницьких навичок: від генерації ідеї (креативне мислення) до управління ризиками (практичні навички).

У сучасних умовах інноваційна діяльність педагога неможлива без високого рівня цифрової компетентності, що робить необхідною синергію між формуванням ПК та цифровою підготовкою.

Запропонована модель гейміфікації передбачає її інтеграцію з положеннями Концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників. Завдання гейміфікації мають бути розроблені таким чином, щоб забезпечити виконання дескрипторів Виміру 3 Рамки, зокрема у сфері створення цифрового контенту та управління освітнім процесом у цифровому середовищі.

Наприклад, розробка наскрізних навчальних проєктів у форматі створення освітнього стартапу вимагає від майбутніх педагогів:

1. Створення та модифікації цифрових освітніх ресурсів (компонент С3.К2 Рамки).
2. Ефективного управління освітнім процесом (проєктом) у цифровому середовищі (компонент С4.К2).

Виконання таких гейміфікованих завдань одночасно розвиває діяльнісний компонент ПК (управління інноваційним проєктом) та цифрову компетентність, забезпечуючи підготовку фахівця, готового до застосування інновацій у своїй професійній діяльності.

Використання гейміфікації підтверджує свою ефективність у цілеспрямованому розвитку всіх структурних компонентів ПК:

- Формування діяльнісного компонента: Гейміфікація, заснована на ітеративному циклі Колба (досвід – рефлексія – концептуалізація – застосування), забезпечує здобувачам вищої освіти можливість набувати практичних навичок у безпечному симульованому середовищі. Це дозволяє долати суперечність між теоретичною підготовкою та реальною потребою у практичній реалізації інноваційних ідей [4, с. 3]. Здобувачі вищої освіти навчаються ефективному управлінню освітніми проєктами [3, с. 53].

- Розвиток когнітивного компонента: Ігрові сценарії, що вимагають прийняття рішень у складних ситуаціях, сприяють розвитку критичного та креативного мислення, що є основою для успішної підприємницької діяльності. Інтерактивні методики, засновані на таксономії Блума, фокусуються на аналізі та синтезі інформації, необхідних для оцінки ризиків та інновацій.
- Вплив на ціннісно-мотиваційний компонент: Ігровий процес із внутрішньою системою винагород та можливостями для «безпечних невдач» ефективно формує такі якості, як наполегливість, ініціативність та адаптивність. Здатність пережити невдачу в грі та рефлексувати над нею є ключовим для розвитку проактивної позиції, що критично важлива для майбутнього педагога-інноватора.

На відміну від традиційних пасивних методів (як-от лекції, семінари, що фокусуються переважно на передачі та відтворенні теоретичних знань), гейміфікація забезпечує активне набуття практичного досвіду. Різниця полягає у впливі на ключові компоненти ПК:

Когнітивний компонент (Знання): Традиційні методи ефективно формують базу знань (наприклад, щодо основ фінансової грамотності чи економічних стратегій). Гейміфікація ж використовує ці знання як інструмент для вирішення ігрових проблем, стимулюючи не лише запам'ятовування, а й аналіз, оцінку та синтез інформації.

Діяльнісний компонент (Навички): Пасивні методи мало впливають на формування практичних вмінь. Натомість гейміфікація, завдяки симуляціям, дозволяє здобувачам вищої освіти практикувати управління освітніми проєктами, командну роботу та розв'язання проблем, набуваючи навичок, які неможливо отримати лише з підручників [4, с. 3].

Ціннісно-мотиваційний компонент (Ставлення): Це найбільш слабка ланка традиційної підготовки. Такі якості, як ініціативність, наполегливість, проактивність та готовність до ризику, можуть бути ефективно розвинені лише через практику, вибір та особисту відповідальність, що є невід’ємною частиною ігрового середовища.

Гейміфікація, завдяки системі винагород і можливості безпечних помилок, підвищує внутрішню мотивацію здобувача вищої освіти та його залученість до процесу, що сприяє якіснішому формуванню ціннісно-мотиваційної сфери.

Таким чином, якщо традиційні методи зазвичай обмежуються формуванням переважно когнітивного компонента, то гейміфікація створює необхідні умови для цілісного, практико-орієнтованого розвитку всіх трьох компонентів ПК майбутнього педагога. Обмеження дослідження та подальші перспективи

Теоретичне обґрунтування потребує подальшої валідації шляхом широкомасштабних емпіричних досліджень для підтвердження стійкої ефективності впровадженої моделі в реальних умовах закладів вищої освіти. Ці стратегічні напрямки подальших наукових розвідок включають:

1. Моніторинг довгострокового впливу. Необхідним є проведення лонґітюдних досліджень, що передбачають моніторинг професійної діяльності випускників, які пройшли підготовку за розробленою моделлю. Такий моніторинг має оцінити, наскільки стійким є розвиток ПК, зокрема: здатність випускників до ініціювання інноваційних освітніх проєктів у школах, їхня адаптивність до швидких змін в освітньому середовищі та прояв лідерських та проактивних якостей у педагогічній діяльності.

2. Розробка стандартизованих діагностичних методик. Для об'єктивної оцінки рівня ПК, сформованого за допомогою гейміфікації, потрібна розробка стандартизованого інструментарію. Існуючі методики часто не повною мірою узгоджені з європейською рамкою EntreComp та її трикомпонентною структурою (когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний). Майбутні дослідження мають бути спрямовані на створення надійних діагностичних методик (наприклад, ситуаційних кейс-тестів, структурованих інтерв'ю чи симуляційних завдань) для точного вимірювання динаміки розвитку ПК у здобувачів вищої освіти.

3. Вивчення соціально-економічного впливу. Важливим напрямком є дослідження макроекономічного та соціального ефекту від підготовки інноваційно мислячих педагогів. Це передбачає вивчення кореляції між рівнем сформованості ПК у вчителів та загальною інноваційністю освітньої системи на регіональному та національному рівнях. Дослідження може включати аналіз внеску педагогів у залучення додаткових ресурсів (грантів, партнерств) для освітніх закладів та підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг у контексті потреб країни у відновленні [1, с. 10; 4, с. 3].

Висновки

1. Формування підприємницької компетентності є критично важливим завданням для професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні, зумовленим як національною стратегією економічного відновлення, так і вимогами Європейської рамки EntreComp.

2. Методологічна основа дослідження, яка ґрунтується на системному, компетентнісному та діяльнісному підходах, забезпечує цілісне та практико-орієнтоване формування ПК, що охоплює когнітивний, діяльнісний та ціннісно-мотиваційний компоненти.

3. Гейміфікація визнана ефективним інноваційним механізмом, який, використовуючи педагогічні моделі Д. Колба та Б. Блума, дозволяє цілеспрямовано розвивати 14 ключових підприємницьких навичок,

забезпечуючи високу залученість здобувачів вищої освіти та формування проактивної позиції.

4. Розроблена модель імплементації гейміфікаційних елементів інтегрує формування ПК з розвитком цифрової компетентності педагога (згідно з Рамкою Diia.Education), що створює синергетичний ефект і сприяє підготовці інноваційно мислячих фахівців, здатних створювати та управляти освітніми проєктами у цифровому просторі. Результати дослідження можуть бути використані для якісного оновлення навчальних програм у закладах вищої освіти.

Література:

1. Кравчина О. Є. Підприємницька компетентність як ключова для вчителів у XXI ст. [Електронний ресурс]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746312/1. (дата звернення: 15.05.2024).

2. Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ від 23.12.2020 № 2736. URL: [адреса].

3. Кравчина О. Підприємницька компетентність: сутність, структура та шляхи розвитку в майбутніх педагогів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. № 74. С. 51–62.

4. Дослідження стану теоретичних і практичних розробок проблеми формування підприємницької компетентності студентів у закладах вищої освіти КНР: Дисертація. Харків, 2023. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9601.

References

1. Kravchyna, O. Ye. (n.d.). Pidpryiemnytska kompetentnist yak kliuchova dlia vchyteliv u XXI st. [Entrepreneurship competence as a key competence for teachers in the 21st century]. *[Electronic Resource]*. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746312/1 (Last accessed: 15.05.2024).

2. Order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine "Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»" [On Approval of the Professional Standard for the professions "Primary School Teacher of a General Secondary Education Institution," "Teacher of a General Secondary Education Institution"]. (2020, December 23). *Order No. 2736*. Retrieved from [address].

3. Kravchyna, O. (2023). Pidpryiemnytska kompetentnist: sutnist, struktura ta shliakhy rozvytku v maibutnikh pedahohiv [Entrepreneurship competence: essence, structure and ways of development in future teachers]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 74*, 51–62.

4. Research of the state of theoretical and practical developments of the problem of forming students' entrepreneurial competence in institutions of higher education in China. (2023). *Dissertation*. Kharkiv. Retrieved from https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9601.

УДК 811.1:378.1

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2138-2152

Рекун Наталія Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов факультетів психології та соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2863-7241

ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ГРУПОВИХ ПРОЄКТІВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан проблеми інтерактивного навчання у контексті іншомовної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Визначено, що застосування активностей, які побудовані на варіативних формах групової взаємодії на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням, безумовно сприяють вирішенню завдання формування іншомовної комунікативної компетентності учасників освітнього процесу.

Серед основних факторів, які зумовлюють ефективність опанува-ння іншомовних мовленнєвих вмінь та навичок професійного спілкування, були виокремлені ті, що пов’язані з впливами групової синергії, а саме зростання внутрішньої мотивації кожного з учасників через колективну співзалежність та особисту відповідальність за кінцевий результат співпраці.

Узагальнення найпоширеніших інтерактивних методів дозволило дійти висновку, що для якісного навчання студентів ЗВО та побудови ними успішної кар’єри в глобалізованому світі, усе більше актуалізується роль проєктно-орієнтованої методики, як такої, що вибудовує зміст навколо ситуацій з реального професійного середовища майбутніх фахівців.

Імплементація таких інтерактивних методів як рольові ігри, бізнессимуляції та дискусії у формі групових обговорень, мозкових штурмів, студентських т’юторіалів, дебатів, форумів, науково-практичних конференцій, дозволяє успішно формувати соціальні навички XXI століття, відтак підвищувати конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці.

Було виявлено, що з методичної точки зору активне застосування варіативних групових проєктів як виду інтерактивної діяльності інтенсифікує процеси засвоєння іноземної мови для професійних цілей у межах сучасних концептів «творчість-критичне мислення-співпраця-комунікація».

У результаті дослідження було систематизовано ключові переваги та виклики проєктів, які імплементується в практику викладання іноземної мови в ЗВО. Характерні риси проєктів було сформульовано як комплексність і гнучкість, оскільки комбінування варіативних інтерактивних завдань та форм групової взаємодії дозволяє викладачеві розробляти різноманітні моделі організації проєктного навчання. У статті деталізовано практичні рекомендації щодо використання інтерактивних групових проєктів у практиці ЗВО України. Зазначено, що суттєвим фактором успішності іншомовної підготовки майбутніх фахівців на основі методу проєктів є чітке дотримання педагогічних умов організації такого навчання, а саме професійно орієнтований зміст, розподіл ролей, зворотний зв'язок, наочний кінцевий продукт, позитивна атмосфера співпраці.

Ключові слова: інтерактивні методи, проєктне навчання, груповий проєкт, іншомовна підготовка, комунікативна компетентність, навички XXI століття.

Rekun Nataliia Mykhailivna PhD (Pedagogy), Associate Professor of Foreign Languages Department of Psychology and Sociology Faculties, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2863-7241

THE IMPORTANCE OF INTERACTIVE GROUP PROJECTS FOR EFFICIENT FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

Abstract. The article deals with the analysis of the problem of interactive learning within the foreign language training of future specialists at higher education institutions. It is noted that the use of variable activities based on group interaction undoubtedly contributes to forming foreign language communicative competence of the students in professional foreign language classes. There have been identified the main factors that determine the effeciency of mastering foreign language speech skills and professional communication skills. Thus, the effects of group synergy are highly emphasized as the internal motivation of each participant inhances due to collective codependency and personal responsibility for the group outcome. The generalization of the most common interactive methods allowed us to conclude that the role of project-based learning is becoming increasingly relevant for the quality education of students and their successful career in the globalized world. The key reason is that interactive projects construct the content around situations from the real professional environment of future specialists. The implementation of such interactive

methods as role-playing games, business simulations and group discussions in the form of brainstorming, debates, forums, student tutorials, scientific and practical conferences allows for the successful formation of soft skills of the 21st century, thus increasing the competitiveness of future specialists in the labour market. In terms of teaching methods, it has been grounded that the use of interactive group projects within the framework of modern concepts of "creativity - critical thinking – cooperation - communication" intensifies the process of mastering a foreign language for professional purposes.

The key advantages and challenges of project implementation in the practice of teaching a foreign language have been systematized in the study. The characteristic features of projects were formulated as complexity and flexibility, since the combination of variable interactive tasks and forms of group interaction allows the teacher to develop various models of organizing project-based learning. The article provides practical recommendations for the use of interactive group projects in the practice of higher education institutions of Ukraine. The conclusion is made that a significant factor in the success of the project methodology in foreign language training of future specialists is clear adherence to the pedagogical conditions for organizing such training, namely professionally oriented content, distribution of roles, feedback, visual final product, positive atmosphere for coopertion.

Keywords: interactive methods, project-based learning, group project, foreign language training, communicative competence, 21st century skills.

Постановка проблеми. Формуваннння іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців залишається одним із ключових завдань для системи вищої освіти України. Такі сучасні явища як глобалізація та міжкультурна взаємодія зумовлюють оновлені вимоги до якості володіння іноземною мовою, зокрема англійською мовою для професійного спілкування. Традиційні методи навчання часто не забезпечують належного рівня практичних навичок та мовленнєвих вмінь для реальної комунікації у професійному середовищі. Відтак виникає необхідність упровадження інноваційних педагогічних підходів, які мають сприяти активному залученню студентів до мовленнєвої діяльності, розвитку їхнього критичного мислення та навичок командної роботи. Важливе значення для вирішення цих завдань має проєктна методика, особливо в контексті методики англійської мови для спеціальних цілей. Актуальність проблеми використання інтерактивних групових проєктів на заняттях іноземної мови для студентів ЗВО України обумовлена кількома чинниками. По-перше, це необхідність розвитку комунікативної компетентності як пріоритетної мети вивчення іноземної мови в умовах інтеграції України у європейський та світовий освітній

простір, по-друге, зростаючий попит на фахівців з високими рівнем «гнучких навичок» для побудови кар'єри в сучасному глобалізованому суспільстві, й нарешті, потреба у формуванні навичок автономного та відповідального навчання в умовах реформування вищої освіти відповідно до стандартів Європейської рамки кваліфікацій. Проєктно-орієнтовані форми навчання поступово набирають популярності у практиці викладання в українських ЗВО. Проте існує потреба у науковому обґрунтуванні ефективності групових проєктів як засобу підвищення якості іншомовної підготовки. Актуальним є також визначення умов, за яких інтерактивна проєктна діяльність сприяє розвитку професійно орієнтованої іншомовної компетентності. Таким чином, постає проблема інтеграції інтерактивних групових проєктів у процес викладання іноземної мови у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для вирішення завдань нашого дослідження передусім маємо окреслити актуальні наукові розвідки тих учених, які вивчають сучасний концепт інтерактивності та його значення для формування навичок іншомовної комунікації. Так британські науковці Н. Дарк, В. Кокідіс, П. Дженкінз підкреслюють важливість синхронної співпраці між викладачами та студентами у контексті обговорення проблеми інноваційного навчання на основі гейміфікації. Американська дослідниця Д. С. МакНамара відома своїми роботами в галузі інтерактивних технологій та розробкою ігрових платформ для навчання, зокрема в контексті розвитку навичок читання та письма. Іспанські дослідники Р. Касан-Пітарк та М. А. Кандел-Мора разом з українськими колегами О. Демиденко та З. Корнєвою досліджують онлайн-навчання іноземних мов на основі телеколаборативних завдань і проєктів, підкреслюючи при цьому важливість інтерактивності у формуванні комунікативних навичок. Ретельний аналіз ролі інтерактивних платформ у вивченні іноземних мов студентами проведено А. Кондрашовою, І. Назаренко та Н. Дем'янюк на прикладі технічних ЗВО.

Аналізуючи модернізовані навчальні інструменти вивчення іноземної мови, Н. Каргіна, К. Павелків, О. Петренко систематизували ефективні підходи до реалізації інтерактивних методів навчання англійської мови. Ефективність вико-ристання технологій та інтерактивних методів для підвищення суб'єктності студентів у процесі вивчення іноземної мови акцентується також М. Вишневською, а С. Лебедєва пропонує розглядати інтерактивні вправи як засіб активізації участі студентів у навчанні англійської мови, сприяючи розвитку креативного мислення та комуніка-тивних навичок. Автори робіт з розвитку навичок бізнес-комунікації через інтерактивне навчання У. Гафур та А. Аван стверджують, що інтерактивні методи навчання, такі як групові обговорення, рольові ігри та технологічні

засоби комунікації, сприяють глибшому розумінню динаміки спілкування у професійних умовах.

Отже, у сучасній методиці викладання іноземних мов поняття інтерактивності має широке значення та активно застосовується для позначення інтерактивних методів навчання, ефективність яких актуалізується саме в умовах сучасного швидкоплинного освітнього середовища. В нашій роботі ми маємо на меті виокремити лише ті аспекти проблеми інтерактивного навчання, які розкривають сутність іншомовної діяльності студентів-учасників групових проєктів.

Проєктна методика, тобто *Project-Based Learning (PBL)* в англомовній літературі, ґрунтовно вивчається як зарубіжними вченими, так і українськими фахівцями, які також вдало імплементують такий досвід в освітню практику ЗВО.

У наукових працях Е. Г. Арванітопуло та І. В. Дубко узагальнено шляхи реалізації методу проєкту для різної цільової аудиторії та запропоновано авторські методики з системами вправ. Унікальними прикладами практичної реалізації принципів проєктного навчання є науково-методичні розробки О. Б. Тарнопольського, С. П. Кожушко, Ю. С. Авсюкевич, зокрема підручник ділової англійської мови «Ділові проєкти» / *Business Projects*. Варіативні аспекти впровадження проєктної методики висвітлені в роботах О. Устименко, якою проведено порівняльний аналіз традиційного та проєктного навчання іноземних мов і культур учнів закладів загальної середньої освіти, І. Рожкової, яка розглядала метод проєктів як засіб індивідуалізації навчання іноземної мови на прикладі новогрецької мови, С. Сухарєвої, яка досліджувала міжнародний проєкт як метод формування перекладацьких здібностей полоніста. О. Касаткіна-Кубишкіна, А. Фрідріх, Ю. Курята аналізували особливості впровадження проєктної методики у навчанні іноземної мови, зокрема в контексті розвитку навичок XXI століття. А. Моренцова розглядала роль методу проєктів при вивченні іноземних мов студентами немовних спеціальностей, а такі дослідники як К. Рудніцька, В. Дроздова, О. Рогульська акцентували увагу на особливостях використання проєктних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови у ЗВО. Американські методисти Ф. Л. Столлер та К. С. Майерз розробили сучасну п’ятиетапну модель проєктного навчання для викладачів іноземних мов, спрямовану на розвиток мовних та змістовних навичок студентів. Сучасні наукові джерела, а саме роботи А. Брутман, К. Карповець, Н. Кочетурової, О. Марищук, Т. Наумчук, І. Яременко дозволяють систематизувати оновлені підходи до навчання ділової комунікації, які можна інтегрувати в заняття з іноземної мови, а саме ситуаційне навчання, рольові ігри, групові проєкти,

презентації, крос-культурні вправи, майстер-класи з експертами, бізнес-симуляції, соціальні медіа, інтерактивні засоби.

Мета статті – проаналізувати роль групових проєктів у процесі вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями, обґрунтувати ефективність такого інтерактивного методу навчання для формування іншомовної професійної компетентності та визначити педагогічні умови результативного використання інтерактивних групових проєктів у практиці ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Пошук шляхів оптимізації процесу підготовки висококваліфікованих фахівців зумовлюється цілою низкою зовнішніх та внутрішніх чинників, що мають вплив на учасників освітнього процесу українських ЗВО. Ми плануємо виокремити такий аспект проблеми як ефективність інтерактивних групових проєктів у процесі іншомовної професійної підготовки українських здобувачів вищої освіти.

Груповий проєкт у навчанні іноземної мови ми визначаємо як форму інтерактивної освітньої діяльності, що передбачає спільну роботу студентів над вирішенням певного комунікативного або професійно орієнтованого завдання в процесі цілеспрямованої взаємодії. Такий проєкт має на меті розвиток мовленнєвих компетенцій, критичного мислення, гнучких соціальних навичок / *soft skills* та підвищення мотивації до вивчення мови шляхом залучення студентів до активного, творчого, автономного та відповідального навчання.

У побудові змісту іншомовної підготовки професійна діалогічна взаємодія полегшує реалізацію різновекторних завдань, що стоять перед майбутніми фахівцями. Провідна мета іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах університету полягає у формуванні такого фахівця, який буде здійснювати свою професійну діяльність у майбутньому на засадах толерантної взаємодії, спілкування і життєтворчості, динамічних змін у формуванні іншомовної комунікативної компетентності. Доведено, що саме діалогічні форми міжособистісної взаємодії сприяють розвитку професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, оскільки формують їхню здатність до ефективних взаємовідносин з усіма суб'єктами власної професійної підготовки, а у майбутньому власної професійної діяльності [1, с. 7-9]. Сутність інтерактивного навчання розкривається в діалогічній природі цього процесу й полягає в ефективній комунікації між суб'єктами навчального процесу. Як особливий підхід до пізнавальної діяльності інтерактивне навчання, передбачає створення таких умов освітнього середовища, в яких обов'язковим фактором є, по-перше, взаємодія студентів з викладачем та один з одним, по-друге, можливість для кожного суб'єкту навчального процесу розкрити свою індивідуальність та інтелектуальні здібності. Використання інтерактивного підходу на заняттях англійської

мови дозволяє студентам самостійно мислити над певним колом питань, організовувати дискусію, розв'язувати проблеми, проводити дослідницькі проєкти з певної теми [2, с.11].

Надзвичайно актуальною для вирішення окреслених нами завдань є теза щодо інтерактивної природи комунікації, на якій ґрунтується сучасна концепція комунікативного викладання мови, хронологічні рамки якої визначаються кінцем 1990-х років – дотепер. Такий підхід продовжує розвиватися разом із зміною нашого розуміння процесів вивчення іноземної мови. Відтак терміни, які найкраще відображають природу комунікативної взаємодії – це інтерпретація, вираження та узгодження сенсу [3, с. 2]. Серед релевантних узагальнень в межах оновленого комунікативного підходу до викладання мови, які доводять доцільність застосування такого інтерактивного методу як групові проєкти, слід виокремити такі:

- комунікація – це цілісний процес, який вимагає використання кількох мовних навичок або модальностей, відтак вивчення мови – це поступовий процес, що включає творче використання мови, а також метод спроб і помилок;

- група – це спільнота, де студенти навчаються через співпрацю та обмін досвідом, а вивчення іноземної мови полегшується, коли вони залучені до взаємодії та змістовного спілкування;

- змістовне спілкування є результатом обробки студентами контенту, який є релевантним, цілеспрямованим та цікавим, а ефективні завдання дозволяють обговорювати значення, розширювати свої мовні ресурси, помічати способи використання мови;

- функція викладача полягає в ролі фасилітатора, який створює сприятливий клімат у групі для вивчення мови, надає можливість для активної мовної практики, а також аналізу та рефлексії мови [3, с. 4-5].

Впровадження проєктного навчання розглядається нами як інноваційний підхід до викладання іноземних мов в умовах ЗВО України, який навчає безлічі стратегій, важливих для успіху майбутніх фахівців у XXI столітті. Можемо констатувати, що навчання іноземної мови на основі проєктів ґрунтується на принципі студентоцентризму та дозволяє сформувати комплексні соціальні навички майбутніх фахівців. Даний підхід сприяє трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню, а також допомагає студентам перейти від навичок мислення нижчого порядку до мислення вищого порядку з метою формування креативності, уяви, критичного мислення, навичок співпраці, лідерства, цифрової компетентності та майбутньої активної громадянської позиції [4, с. 98]. Найкращі практики групового проєктного навчання уможливлюють імплементацію концептів «творчість, критичне мислення, співпрацю, комунікація», так званих

4Cs/creativity, critical thinking, collaboration, communication, що охоплюють згадані вище групи навичок XXI століття. Основою кожного навчального проєкту є співпраця між студентами та викладачами та спільний пошук шляхів вирішення завдання, відтак креативність допомагає уявити ефективне вирішення проєктного питання; критичне мислення встановлює зв'язок між проєктом та реальним світом, пояснюючи, чому це важливо; зрештою, співпраця та комунікація є обов'язковими для кожного члена команди, щоб включити найкращі ідеї кожного в колективне рішення [5]. Реальна мовна практика, творчий розвиток, особистісне та професійне зростання є тими факторами, які доводять мотиваційний потенціал проєктної діяльності на заняттях з іноземної мови та зумовлюють якість підготовки конкурентоспроможних фахівців в Україні.

Таким чином, групові проєкти у викладанні іноземних мов вважаються ефективним інструментом для підвищення мотивації студентів, розвитку комунікативних навичок та створення позитивного навчального середовища.

В узагальненому вигляді можемо деталізувати такі *переваги групових проєктів:*

- підвищення мотивації через співпрацю, адже групова робота сприяє згуртованості, формує відчуття спільної відповідальності, знижує рівень стресу;
- розвиток соціальних та когнітивних навичок, адже групові проєкти дозволяють студентам практикувати навички вирішення проблем, критичного мислення та прийняття рішень, навички соціальної взаємодії;
- позитивна співзалежність, адже учасники групи мають спільні цілі, підтримують зусилля один одного, підвищують індивідуальну мотивацію та групову синергію для досягнення загального успіху.

Успішність групових проєктів залежить від цілої низки факторів, однак не менш важливо зрозуміти й ті чинники, які можуть перешкоджати цьому процесу. Ми вважаємо, що найбільш суттєвими є такі *виклики групових проєктів*:

- соціальна бездіяльність, коли у групах деякі студенти можуть знижувати свою активність, покладаючись на інших, що відповідно знижує загальну ефективність роботи;
- низька згуртованість групи, коли відсутність довіри та взаєморозуміння між учасниками може призвести до конфліктів і зниження продуктивності;
- вплив неефективних методів викладання, коли монотонні неактуальні або нецікаві завдання можуть знижувати залучення студентів.

Аналіз ефективності інтерактивних методів та групових проєктів як засобу підвищення якості іншомовної підготовки дозволяє нам перейти до визначення педагогічних умов їхнього результативного використання у практиці ЗВО.

Інтерактивні методи передбачають, що студенти практикують навички комунікації в контексті, максимально наближеному до реального бізнес-середовища та вирішення реальних бізнес-кейсів. Відтак ключові умови успішних проєктів при викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням: мова повинна використовуватись у ситуаціях з реального професійного життя майбутніх фахівців; тема повинна бути актуальною і цікавою; вибір матеріалу і завдань має відповідати обраній темі проєкту; представлений результат має бути наочним [6, с. 238]. Слушним виглядає узагальнення, що навчання на основі проєктів повинно містити чотири основні компоненти: основна / провідна тема; доступ до засобів збору, аналізу, обробки та використання інформації; взаємодія з усіма студентами; наявність кінцевого продукту у вигляді портфоліо, есе, відео, блогів, звітів, графіків тощо [4, с. 98].

На нашу думку, окрім переліку рекомендацій наведених вище, маємо виокремити додаткові педагогічні умови успішого впроваження групових проєктів, а саме:

- чітке визначення ролей, адже призначення конкретних ролей кожному учаснику допомагає уникнути бездіяльності та забезпечує рівномірний розподіл обов'язків;
- підтримка та зворотний зв'язок, адже регулярний моніторинг прогресу та надання конструктивного зворотного зв'язку сприяють підтримці мотивації та корекції напрямку роботи;
- врахування індивідуальних особливостей, адже надання студентам можливості вибору формату роботи (онлайн/офлайн), теми проєкту або способу презентації результатів підвищує їх залучення та відповідальність;
- формування позитивного середовища, адже створення атмосфери довіри та підтримки в групі сприяє відкритому обміну ідеями та ефективній співпраці.

Загалом, групові проєкти можуть бути потужним засобом підвищення мотивації та розвитку ключових навичок у студентів, якщо вони ретельно сплановані та реалізовані з урахуванням потенційних викликів.

Унікальними характеристиками проєктного методу, з нашої точки зору, є гнучкість і комплексність, які дозволяють створювати безліч навчальних моделей на основі варіативних інтерактивних вправ та різних форм взаємодії учасників групи. Методи взаємодії можуть варіюватися від парного спілкування до роботи у мікрогрупах / великих групах. Заняття

можуть залучати різну кількість студентів і тривати різний час, залежно від складності завдання.

У процесі викладання іноземної мови у ЗВО найбільшу ефективність довели інтерактивні вправи у формі мозкового штурму, дискусій, рольових / симуляційних ігор, що імітують реальні ситуації професійної діяльності. Дискусія як метод проблемного навчання займає особливе місце, вона може бути проведена у формі дебатів – виступів представників двох конфліктуючих груп або круглого столу, коли кожен учасник висловлює свою думку. Також це можуть бути зустрічі експертних груп з 4-6 учасників, які пропонують іншим своє рішення проблеми, після чого обговорення набуває ширшої форми у вигляді форуму й відбуватися обмін думками між усіма членами групи [7, с.131-132]. Інтерактивні методи навчання можуть бути реалізовані як заняття у формі прес-конференцій. Такий підхід дозволяє одночасно розвивати як особисті, так і колективні навички. Він підвищує рівень соціалізації учнів та надає їм можливість вільно висловлювати свої ідеї та думки англійською мовою [2, с. 11-12]. Специфічною формою роботи у мікрогрупах є студентські бізнес-т'юторіали. Це ефективний метод партнерського навчання, особливістю якого є те, що студенти по черзі здійснюють керівництво малою групою під час дискусії на теми, запропоновані лідерами цих груп [8, с. 31].

Взаємодія в іншомовній підготовці виконує низку провідних функцій, серед яких виокремлюють: пошук і аналіз інформації; усвідомлення і засвоєння необхідної інформації, яку можуть надавати інші; обґрунтування власної точки зору. Діалогічна взаємодія у процесі іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти має спонукати їх до розширення свого словникового запасу; більш ґрунтовної обізнаності в тематиці діалогу, який здійснюється іноземною мовою; рефлексії отриманого внаслідок діалогічної взаємодії результату [1, с. 10]. Такий формат групової роботи передбачає високу ступінь вмотивованості, максимальну залученість і особисту відповідальність кожного її учасника. Важливо зауважити, що необхідні іншомовні вміння, навички, знання формуються і розвиваються безпосередньо у ході проєктної діяльності. Для студентів різних спеціальностей можна рекомендувати такі типи проектів [9, с. 130; 10]: текстові проєкти, які спонукають до використання автентичних англомовних текстів на спеціальні теми; проєкти кореспондентського характеру, які містять повідомлення в месенджерах між студентськими групами або потенційними роботодавцями; інтерактивні проєкти в Інтернет-мережі, наприклад, блоггінг, онлайнові дискусії і чати, пости в соціальних мережах та коменти до них; проєкти-зустрічі, очні контакти з носіями мови, експертами професійної сфери, стейкхолдерами галузі.

Визначення узагальнених етапів навчання на основі методу проєктів дозволяє викладачам створювати варіативні моделі організації цього процесу, які залежатимуть від конкретизованих умов, навчальних цілей, потреб цільової аудиторії. Отже, маємо чотири послідовних етапи проєктування:

1) підготовчий або «запуск проєкту» – студенти та викладач обговорюють інформацію для вирішення проблеми та джерела отримання даних, також розробляють попередній план дій;

2) виконавчий – студенти беруть активну участь в реалізації проєкту, збираючи та аналізуючи відповідну інформацію;

3) презентаційний – на основі досліджень та аналізу індивідуально та/або в групах, студенти визначають найкраще рішення проблеми;

4) підсумковий – команди готують підсумкові документи, наприклад, у формі практичних рекомендацій та підсумкових доповідей, звітуючи перед іншими учасниками проєкту, викладачами, стейкхолдерами [10, с. 2].

Узагальнюючи теоретизовані положення щодо особливостей імплементації методу проєктів у ЗВО, ми презентуємо практичний кейс групового проєкту – організацію та проведення студентської науково-практичної конференції «Іноземна мова і туризм». Категорія учасників – здобувачі першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 242 Туризм і рекреація. Проєктна робота здійснюється у формі щорічного заходу, який спільно проводять здобувачі та викладачі кафедри туризму секції іноземних мов Національного університету фізичного виховання і спорту України. Інтерактивний науковий захід традиційно проходить у три етапи:

1) підготовчий етап конференції / запуск проєкту – ознайомлення учасників з тематикою конференції, збір та обробка інформації, написання індивідуальних наукових рефератів, обговорення результатів дослідження в групі/мікрогрупах або у формі студентських т'юторіалів;

2) основний етап – вибір тем для підготовки виступів у формі наукових доповідей, розподіл ролей учасників конференції, наукове консультування спікерів, робота організаційного комітету, проведення очної зустрічі усіх учасників заходу, усні презентації спікерів, групова дискусія, робота у секціях; може організовуватись у формі дистанційної он-лайн конференції з можливістю ознайомитись із доповідями та презентаціями спікерів, написати відгуки у чаті, поставити питання та взяти участь у обговоренні;

3) підсумковий етап – обговорення результатів заходу у групах, написання тез доповідей для публікації матеріалів студентської конференції, наукове консультування.

Приклади професійно орієнтованої проблематики для обговорення в межах теми конференції, які пройшли апробацію у студентських групах кафедри туризму НУФВСУ у період з 2021 р. по 2025 р.:

Тема 1. Туристи сьогодення: інтереси, потреби, моделі поведінки / *Tourists of Today: Interests, Needs, Behavior Patterns.*

Тема 2. Робота в туризмі: погляд у майбутнє / *Careers in Tourism: Facing the Future.*

Тема 3. Перспективи розвитку туризму у сучасному світі / *Development Prospects for Tourism Worldwide.*

Тема 4. Ярмарок турів: актуальні пропозиції туристичного ринку / *Fair of Tours: Best Offers in Tourism Market.*

Пропонуємо розглянути гнучку модель організації такого проєкту: тривалість проєкту – 12 тижнів / 4 тижні на кожен етап; періодичність – 2 пари на тиждень практичних занять з навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»; відсоток часу для роботи над груповим проєктом на окремому занятті – 40-60%.

Нарешті, можемо дати методичну характеристику кейсу, наведеного вище, використовуючи такі критерії: тип проєкту – макропроєкт, організований як довготривалий семестровий захід; форма навчання – змішана, офлайн/онлайн; кількість учасників – усі студенти академічної групи; характер взаємодії – серед учасників однієї/декількох груп або курсів; ступінь керованості проєктом – автономний з частковим керівництвом викладача.

За критерієм «вид творчої діяльності» проєкт у формі науково-практичної конференції за професійним спрямуванням має характеристики, з одного боку – інформаційно-дослідницьких проєктів, з іншого – комунікативних проєктів з елементами рольової гри.

Висновки. Проведений аналіз інтерактивних групових проєктів у процесі іношомовної підготовки майбутніх фахівців дозволяє акцентувати увагу на тому, що для студентів результати вивчення іноземної мови стають більш ефективними, коли вони залучені до взаємодії та змістовного спілкування, отже, навчаються через співпрацю та обмін досвідом. Імплементація варіативних форм проєктного навчання розглядається як інноваційний підхід до викладання іноземних мов в умовах ЗВО України, що дозволяє сформувати комплексні соціальні навички майбутніх фахівців XXI століття в межах концептів «творчість-критичне мислення-співпрацяція-комунікація». Відтак в сучасному освітньому середовищі роль методу проєктів невпинно зростає, а варіативні моделі групових проєктів стають ефективним інструментом для розвитку комунікативних, соціальних та когнітивних навичок майбутніх фахівців, створення позитивного

навчального середовища та підвищення індивідуальної мотивації через співпрацю.

Таким чином, групові проєкти як вид інтерактивної діяльності забезпечують належний рівень практичних навичок та мовленнєвих вмінь для реальної комунікації у професійному середовищі, адже сприяють активному залученню майбутніх фахівців до мовленнєвої діяльності та розвитку професійно орієнтованих навичок та стратегій для побудови кар'єри в сучасному глобалізованому суспільстві.

Успішна інтеграція інтерактивних групових проєктів у процес викладання іноземної мови у ЗВО можлива у разі дотримання таких педагогічних умов: відповідність мовного наповнення ситуаціям реального професійного життя; актуальність та релевантність тематичного змісту проєкту; відповідність матеріалу і завдань темі проєкту; наочність кінцевого результату проєкту; чітке визначення ролей учасників проєкту; регулярний моніторинг та зворотний зв'язок; врахування індивідуальних особливостей членів групи; формування позитивного середовища. Отже, правильно організована інтерактивна проєктна діяльність сприяє розвитку професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Інтерактивні групові проєкти грунтуються на таких формах обговорення як дебати, форуми, круглі столи, конференції. Найбільшу ефективність довели інтерактивні активності у формі мозкового штурму, дискусій, рольових ігор, симуляцій, що імітують ситуації реального професійного середовища.

Унікальними особливостями методу проєктів є гнучкість і комплексність, адже такий підхід дозволяє розробити безліч навчальних моделей, які комбінують варіативні інтерактивні завдання та форми взаємодії учасників проєкту. Загалом, ретельно підготовлені та реалізовані з урахуванням потенційних викликів групові проєкти можуть бути потужним засобом підвищення мотивації та розвитку професійно значущих навичок майбутніх фахівців у процесі іншомовної підготовки.

Література:

1. Павелків К., Петренко О. Формування іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти у структурі професійної підготовки в умовах університету : реалії сьогодення. *Інноватика у вихованні, 1*(20), 2024. 5-16. URL : https://doi.org/10.35619/iiu.vli20.648

2. Karhina N. Using interactive teaching methods in English lessons. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology", 9*(1), 9-15. DOI : 10.52534/msu-pp1.2023.09.

3. B. Bala Nagendra Prasad. Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom English for Specific Purposes World, ISSN 1682-3257, Issue 40, vol. 14, 2013, 1-8. URL : http://www.esp-world.info

4. Kasatkina-Kubyshkina O., Fridrikh A., Kuriata Yu. Project-Based Learning in a Foreign Language Classroom: Peculiarities of Implementation. *Інноватика у вихованні*. Випуск 13. Том 2. 2021. 90-98. DOI :10.35619/iiu.v2i13.338

5. Swartz S. Using Project-Based Learning to Develop 21st Century Skills. *Discovery Education,* 2020. URL : https://www.csrwire.com/press_releases/4468 8-using-project-based-learning-to-develop-21st-century-skills

6. Брутман А., Наумчук Т. Формування навичок ефективної бізнес-комунікації на заняттях з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка.* Вип. 80, том 1, 2024, 235-240. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-35

7. Lebedieva S. Enhancing student participation in English language learning through interactive exercises. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»,* September 22, 2023. Singapore, Republic of Singapore,131-132.

8. Guest M. Developing Discussion and Tutorial Leadership Skills in EFL Students. *English Teaching Forum,* 2021*(59/3),* 31-35. URL : americanenglish.state.gov/english-teaching-forum

9. Дроздова В. В., Рогульська О. О., Рудніцька К. В. Особливості використання проектних технологій у процесі дистанційного навчання іноземної мови в ЗВО. *Науковий вісник Ужгородського університету*. *Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. № 1 (48). 127–133. DOI : 10.24144/2524-0609.2021.48.127-132

10. Emery G. Using Project Based Learning to Teach English for Specific Purposes – Case Study: English for Business in Vietnam. *Academia Letters,* 2021. Article 3737. URL : https://doi.org/10.20935/AL3737

References:

1. Pavelkiv, & K., Petrenko, O. (2024). Formuvannia snshomovnoii pidgotovky zdobuvachiv vyshchoii osvity u strukturi inshomovnoii pidgotovky v umovakh universytetu: realii siohodeniia [Formation of foreign language training for higher education students within professional training at the university: realities of today]. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education, 1*(20), 5-16. Retrieved from https://doi.org/10.35619/iiu.vli20.648 [in Ukrainian].

2. Karhina, N. (2023). Using interactive teaching methods in English lessons. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University.* Series “Pedagogy and Psychology”, *9*(1), 9-15. doi: 10.52534/msu-pp1.2023.09

3. Bala Nagendra Prasad, B. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom English for Specific Purposes World, ISSN 1682-3257, Issue 40, vol. 14.1-8, Retrieved from http://www.esp-world.info

4. Kasatkina-Kubyshkina, O., Fridrikh, A., Kuriata, Yu. (2021). Project-Based Learning in a Foreign Language Classroom: Peculiarities of Implementation. *Innovatyka u vykhovanni – Innovation in Education,* Issue 13. Vol 2. 2021. 90-98. DOI:10.35619/ iiu.v2i13.338

5. Swartz, S. (2020). Using Project-Based Learning to Develop 21st Century Skills. *Discovery Education,* Retrieved from https://www.csrwire.com/press_releases/4468 8-using-project-based-learning-to-develop-21st-century-skills

6. Brutman, A., & Naumchuk, T. (2024). Formuvannia navychok efektyvnoii biznes-komunikatsii na zaniattiakh z inozemnoii movy [Formation of business communication skills in foreign language classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Pedahohika – Actual issues of humanities. Pedagogy.* Issue 80, Vol 1, 235-240 DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-1-35 [in Ukrainian].

7. Lebedieva, S. (2023). Enhancing student participation in English language learning through interactive exercises. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, September 22, Singapore, Republic of Singapore. 131-132.

8. Guest, M. (2021). Developing Discussion and Tutorial Leadership Skills in EFL Students. *English Teaching Forum, 59/3*, 31-35. Retrieved from americanenglish.state.gov/english-teaching-forum

9. Drozdova, V., Rohulska, O., Rudnitska, K. (2021). Osoblyvosti vykorystannia proektnykh tekhnolohii u protsesi dystantsiinoho navchannia inozemnoii movy v ZVO [Peculiarities of using project-based technologies within disnance learning of foreign language at universities]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Pedagogy Series. Social Work.* № 1 (48). С. 127–133. DOI : 10.24144/2524-0609.2021.48.127-132 [in Ukrainian].

10. Emery, G. (2021). Using Project Based Learning to Teach English for Specific Purposes – Case Study : English for Business in Vietnam. *Academia Letters*, Article 3737. Retrieved from https://doi.org/10.20935/AL3737

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 316.47:005.336.2:373.011.3-053.6:373.091.2(437.3(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2153-2162

Розман Ірина Іллівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови, літератури з методиками навчання, Мукачівський державний університет, м. Мукачево, http://orcid.org/0000-0002-4951-0074

Товканець Оксана Сергіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, http://orcid.org/0000-0003-4438-0167

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК І КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЧЕСЬКІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз і порівняння підходів до розвитку соціальних навичок і компетентностей старшокласників у сучасних освітніх системах Чехії та України. З'ясовано, що в чеській педагогічній практиці формування соціальних компетентностей розглядається як наскрізний компонент змісту освіти, інтегрований у всі навчальні предмети й позакласну діяльність. Зазначено, що система базується на положеннях Rámcový vzdělávací program (RVP), що визначає структуру ключових компетентностей і конкретизує методи їх реалізації у шкільному середовищі. Зазначено, що в українській освіті, відповідно до Концепції «Нової української школи», розвиток соціальних навичок також віднесено до пріоритетних завдань навчання. Підкреслено, що варто продовжити роботу над удосконаленням та стандартизацією методичних інструментів. У статті йдеться про спільну для обох систем орієнтацію на компетентнісний підхід, виховання громадянської відповідальності, комунікативної культури та здатності до співпраці.

Порівняльний аналіз виявив, що чеський підхід вирізняється інституційною впорядкованістю, методичною підтримкою вчителів і практичним спрямуванням навчального процесу, тоді як український – науковою обґрунтованістю й гнучкістю педагогічних рішень.

Результати дослідження свідчать про перспективність адаптації елементів чеського досвіду в українському контексті для підвищення ефективності формування соціальних компетентностей старшокласників.

Ключові слова: соціальні навички, соціальні компетентності, старшокласники, чеська освіта, порівняльний аналіз, компетентнісний підхід, Нова українська школа, методичний підхід.

Rozman Iryna Illivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of English Language, Literature and Teaching Methods of Mukachevo State University, Mukachevo, http://orcid.org/0000-0002-4951-0074

Tovkanets Oksana Serhiivna Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor Professor of the General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School Department, State Higher Educational Institution «Uzhhorod National University», Uzhhorod, http://orcid.org/0000-0003-4438-0167

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS AND COMPETENCES OF SENIOR GRADE STUDENTS IN THE CZECH EDUCATION SYSTEM: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article presents a theoretical and comparative analysis of approaches to developing social skills and competences among high school students in the Czech Republic and Ukraine. It is established that in Czech educational practice, the formation of social competences is considered a cross-cutting component of the curriculum, integrated into both academic subjects and extracurricular activities. The system is based on the Rámcový vzdělávací program (RVP), which defines the structure of key competences and provides methodological guidance for their implementation in school settings.

In the Ukrainian context, according to the concept of the «New Ukrainian School», the development of social skills is also defined as a key educational priority. However, in practice, this process often remains fragmented and requires further standardization of methodological tools and assessment criteria. The article highlights the shared orientation of both educational systems toward the competence-based approach, civic responsibility, communicative culture, and cooperative learning.

The comparative analysis reveals that the Czech model demonstrates greater institutional coherence, teacher support, and practical focus, whereas the Ukrainian approach is characterized by strong theoretical foundations and pedagogical flexibility. The study concludes that adapting selected elements of the Czech experience to the Ukrainian educational context may significantly enhance the effectiveness of social competence formation among high school students.

Keywords: social skills, social competences, high school students, Czech education, comparative analysis, competence-based approach, New Ukrainian School, methodical approach.

Постановка проблеми. У сучасному світі, який характеризується динамічними соціальними трансформаціями, розвиток соціальних навичок і компетентностей молоді набуває особливої актуальності. Європейські освітні системи, орієнтовані на гуманістичні та компетентнісні підходи, приділяють значну увагу формуванню здатності учнів до конструктивної взаємодії, критичного мислення, саморегуляції та відповідальності у суспільному житті. Однією з країн, де питання соціального розвитку особистості стало важливою складовою державної освітньої політики, є Чеська Республіка.

Становлення сучасної чеської моделі освіти відбувалося в контексті європейської інтеграції та реформування на основі Рамкових освітніх програм (Rámcové vzdělávací programy – RVP), які визначили перелік ключових компетентностей, серед яких центральне місце посідають соціальні та персональні.

Згідно з концепцією RVP, соціальна компетентність трактується як здатність здобувача ефективно взаємодіяти в колективі, проявляти емпатію, приймати відповідальні рішення та діяти відповідно до моральних і суспільних норм [7].

Таким чином, формування соціально зрілої особистості визнається однією з провідних цілей середньої освіти Чеської Республіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «соціальна компетентність» є інтегративною категорією сучасної педагогічної науки, яка охоплює комплекс знань, умінь, цінностей і ставлень, необхідних для ефективної взаємодії людини та соціальними інституціями [5].

У європейській освітній парадигмі воно тісно пов’язане з концепцією ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Key Competences for Lifelong Learning, 2018), ухваленою Радою ЄС. Згідно з цим документом, соціальні та громадянські компетентності становлять базу для формування здатності до емпатії, конструктивного діалогу, поваги до різноманіття та відповідального громадянства [2].

У чеському освітньому контексті термін *sociální a personální kompetence* офіційно закріплено у Рамкових освітніх програмах (Rámcové vzdělávací programy – RVP), які визначають освітні цілі для всіх типів шкіл. Відповідно до RVP для гімназій (2023), соціальна компетентність передбачає здатність учнів: співпрацювати в групі, приймати різні ролі у колективній діяльності; поважати думку інших, розв’язувати конфлікти

ненасильницьким шляхом; відповідально оцінювати власну поведінку та вчинки; проявляти ініціативу й самостійність у соціальній взаємодії [6, 7].

Таким чином, у чеській системі освіти соціальна компетентність розглядається не як окремий предмет навчання, а як наскрізна складова всього освітнього процесу. Її розвиток забезпечується через міжпредметні зв'язки, проєктне навчання, діяльність учнівських колективів, волонтерські ініціативи та соціально орієнтовані програми.

Науковий інтерес до проблеми соціального розвитку старшокласників у Чехії зумовлений не лише її педагогічним значенням, але й практичними потребами – забезпеченням готовності молоді до самостійного життя, громадянської активності та інтеграції на ринку праці.

Чеські дослідники T. Tetourová, J. Maňák, P. Petar, P. Gavora, J. Slavík у своїх працях наголошують на важливості створення шкільного середовища, що сприяє становленню емоційного інтелекту, співпраці та соціальної відповідальності. У межах освітньої політики значну роль відіграють програми розвитку «м'яких навичок» (soft skills) у гімназіях і професійно-технічних школах, які реалізуються через міжпредметні модулі, волонтерські проєкти, рольові ігри та соціальні тренінги [1;3; 4; 9].

Необхідно зауважити, що дослідження бакалавра/магістра: «Sociální gramotnost žáků středních odborných škol a odborných učilišť» (Петар Чех) вивчає рівень соціальної грамотності учнів середніх професійних шкіл та училищ. Це дозволяє побачити, як на практиці реалізуються соціальні навички серед старшокласників, особливо в професійно-технічній освіті [1].

Водночас актуальними залишаються питання ефективності педагогічних стратегій, методів оцінювання рівня соціальних компетентностей, а також підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу. Порівняльний аналіз українських та чеських підходів (В. Лендел) демонструє спільну тенденцію: від орієнтації на знаннєву парадигму – до виховання активного громадянина, здатного діяти соціально відповідально у складних комунікативних і моральних ситуаціях [10].

Метою даної статті є аналіз змісту, форм та механізмів розвитку соціальних навичок і компетентностей старшокласників у чеській освітній системі, а також виявлення методичних підходів, які забезпечують ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. У Чехії існує Рамковий освітній програм (Rámcové vzdělávací programy, RVP), який є законодавчо обов'язковим документом для всіх шкіл і регламентує цілі, ключові компетентності, очікувані результати та форми навчання [7].

Однією з ключових компетентностей, закладених у цих програмах, є соціальна та персональна компетентність (sociální a personální kompetence) –

здатність співпрацювати, підтримувати міжособистісні стосунки, проявляти емпатію, відповідальність у соціальній взаємодії [7].

У оновленому RVP ZV (для базової школи) та в RVP для середньої та вищої шкіл (наприклад, gymnázia чи střední odborné školy) більша увага приділяється ціннісним, громадянським і соціальним елементам освіти (виховання толерантності, співпраці, критичного мислення) [7].

З огляду на те, що тематичний блок «Ja a oni / My a vy» («Я і вони / Ми і ви») закріплений в RVP для базової і гімназіальної освіти для розвитку ключових компетентностей: проблемного вирішення, комунікативної, соціальної і персональної, громадянської, означає, що через навчальні теми та взаємодію у класі старшокласників стимулюють розвиток соціальної відповідальності і взаємоповаги [7].

До того ж ми зауважуємо на особливості та виклики сучасності освітнього процесу. Хоч «соціальна грамота» чи «соціальна компетентність» і прописані в програмах, все ж таки існують різниці в їх реалізації. Рішення питання залежить від типу школи: гімназія, професійна школа, технічне училище, ресурсу та підготовки викладачів і шкільного середовища.

Дослідження зі střední odborné školy вказують, що в професійно-орієнтованих програмах часто більше практичного навантаження, але менше часу і фокусу на розвиток «м'яких» соціальних навичок [5].

Для досягнення результату стосовно розвитку соціальних навичок і компетентностей старшокласників у чеській освітній системі, важливою умовою є шкільний мікроклімат: атмосфера співпраці, відкритості, взаємоповаги, де можна обговорювати суперечливі питання, вчитися вирішувати конфлікти. Тематичний блок, як «Ja a oni jsme my», працюють саме з цими аспектами [7].

Також ми хочемо зауважити, що існують виклики, пов'язані з індивідуальними відмінностями учнів, їхнім попереднім соціальним досвідом, сімейним бекграундом, культурним середовищем – все це впливає на те, як швидко і наскільки ефективно розвивається соціальна компетентність. Що стосується української перспективи у статті В.Лендел «Особли-вості розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в шкільній освіті Чехії» обґрунтовано особливості розвитку соціальної компетентності учнів в шкільній освіті Чехії.

Автор зазначив, що в чеській системі соціальні навички і компетентності в учнів закладені як конкретні освітні цілі й завдання у навчальних програмах.

Також виділений ряд передумов розвитку: спілкування, взаємодія в освітньому та природному середовищі, міжособистісні стосунки [10].

Теоретичні основи формування соціальних компетентностей спираються на гуманістичну, соціально-когнітивну та діяльнісну парадигми освіти. Насамперед, слід зазначити гуманістичну парадигму, яка наголошує на внутрішній мотивації, саморозвитку та самоактуалізації особистості як основі соціальної зрілості. У чеській педагогіці ці ідеї були адаптовані у працях J. Maňáka, який розглядав освіту як процес «соціального самотворення» (*sociální sebevytváření*) [4].

Важливою складовою є соціально-когнітивний підхід до розвитку соціальних навичок і компетентностей старшокласників у чеській освітній системі.

Зазначено, що спостереження, наслідування, соціальний досвід і самооцінка відіграють важливу роль у формуванні поведінкових моделей. В освітньому середовищі це означає, що соціальні навички учнів формуються через участь у реальних і симульованих соціальних ситуаціях – від дискусій до групових проєктів [3].

Діяльнісний підхід дослідник J. Slavík трактує соціальну компетентність як результат активної взаємодії особистості з соціальним середовищем. Відповідно, формування соціальних навичок потребує створення навчальних ситуацій, у яких учень виступає активним суб'єктом співпраці, а не пасивним спостерігачем [8].

Ці підходи інтегруються в сучасній чеській педагогіці, утворюючи методологічну основу компетентнісно орієнтованого навчання, що поєднує когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти розвитку особистості.

Порівняльний аналіз українського і чеського підходів до розвитку соціальних навичок і компетентностей старшокласників заключається у тому, що розвиток соціальних навичок і компетентностей у старшій школі визнається і в Україні, і в Чехії пріоритетною метою сучасної освіти. Водночас моделі реалізації цієї мети суттєво різняться за нормативною опорою, інструментарієм оцінювання, організацією навчального процесу та роллю позашкільних практик.

Розглянемо систематизований порівняльний огляд за ключовими вимірами. Пропонуємо проаналізувати нормативно-курикульний рівень. У Чехії соціальні та персональні компетентності офіційно закріплені у Рамкових освітніх програмах (Rámcové vzdělávací programy, RVP).

RVP визначає ключові компетенції як наскрізні цілі навчання й задає простір для реалізації соціального навчання через міжпредметні теми та модулі (průřezová témata). Це дає централізовану, але гнучку нормативну основу для шкіл різних типів [7].

В українській педагогічній традиції (і в реформі «Нова українська школа») також присутній компетентнісний підхід, де соціальні навички

розглядаються як частина ключових компетентностей учня. В українських практиках нормативні документи часто формулюють мету ширше: як розвиток громадянської та соціальної зрілості і реалізаційна свобода шкіл значною мірою детермінована локальними програмами та вчительською ініціативою [12].

Отже, ключова відмінність полягає у тому, що Чехія має чітко формалізований перелік ключових компетентностей у RVP із рекомендаціями щодо їхнього втілення; в Україні – сильна теоретична підтримка компетентнісної парадигми, але ширша варіабельність у впровадженні на місцях.

Порівнюючи педагогічні підходи і методи навчання, ми зауважуємо, що у Чехії практики орієнтовані на інтеграцію: міжпредметні модулі, проєктне навчання, рольові ігри, волонтерство, тьюторство. Звіти Чеської шкільної інспекції підкреслюють ефективність методів, що передбачають активну участь учнів і створення безпечного шкільного клімату для роботи над комунікативними та особистісними навичками [5].

В українській практиці також застосовують проєктні технології, тренінги, рольові ігри, гурткову діяльність.

Однак у багатьох школах їхня системність і тривалість залежать від рівня підготовки вчителя, наявності ресурсів і підтримки з боку місцевої адміністрації. Теоретичні розробки пропонують систему вправ і методик, але їхня впроваджуваність не завжди підтримана стандартизованими інструментами [12].

Таким чином, ми констатуємо відмінність соціальних компетентностей: Чехія ставить акцент на системній імплементації через шкальні програми й інспекційні практики; Україна має розвинену методологічну базу, але більшу фрагментарність впровадження.

Оцінювання соціальних компетентностей в освіті Чехії останніми роками ґрунтується на появі валідованих інструментів, розроблених для вимірювання цих компетентностей у чеському контексті – прикладом є адаптація Walker–McConnell Scale. Це підвищує можливість систематичного моніторингу і наукового вимірювання змін [9].

В Україні є кілька опитувальників і методик (психолого-педагогічні шкали, самооцінювання, портфоліо), але бракує єдиної широко визнаної та стандартизованої шкали, інтегрованої в національну практику. Наукові розробки (методичні посібники, локальні дослідження) пропонують можливі інструменти, проте вони часто використовуються вибірково [11].

Як підсумок, ми констатуємо ключову відмінність: Чехія наближається до стандартизованих інструментів оцінювання на національному рівні; Україна – у процесі розробки і поширення таких інструментів.

Інспекційні матеріали та практики у Чехії свідчать, щодо підготовка педагогів і кадрова підтримка забезпечують успіх у розвитку соціальних компетентностей. Необхідно звернути увагу, що значною мірою результативність залежить від підготовки вчителів – як у галузі методики, так і у фасилітації групової роботи. Системні програми підвищення кваліфікації й методична підтримка сприяють більш однаковій якості реалізації [5]. Професійний розвиток учителя в Україні активно стимулюється (курси, методичні семінари); іноді доступність якісних програм, їхня орієнтація на практичні інструменти для виховання соціальної компе-тентності і системність супроводу варіюють між регіонами. Теоретичні напрацювання дають методологічну основу, але потребують широкого трансферу у практичні курси [11].

Ключова відмінність: Чехія демонструє більш координовану систему інспекційно-методичної підтримки вчителя; Україна має сильну теоретичну базу, але потребує масштабування практичних програм підготовки.

Висвітлюючи проблеми та виклики, ми зауважуємо, що обидві країни стикаються з потребою у валідних інструментах для оцінки соціальних компетентностей; Чехія вже має приклади адаптацій шкал, Україна – працює над методичними рекомендаціями. змін [9].

Рівень підготовки вчителів свідчить про необхідність системної підготовки фасилітаторів соціального навчання у школі. [5].

Також необхідно зазначити, що регіональна/інституційна варіабельність впровадження характеризується тим, що у обох країнах існує розрив між нормативними цілями й практикою на місцях.

Висновки. Проведене дослідження дало змогу встановити, що розвиток соціальних навичок і компетентностей у старшій школі є системним і стратегічно важливим напрямом освітньої політики як Чеської Республіки, так і України. Попри спільну орієнтацію на компетентнісну парадигму, підходи двох держав мають певні концептуальні та організаційні відмінності, зумовлені особливостями національних традицій, нормативної бази та педагогічної культури. У чеській освітній моделі соціальні компетентності розгля-даються як ключовий результат навчання, інтегрований у всі сфери діяльності школи.

Рамкові освітні програми (RVP) чітко визначають їхній зміст і забезпечують методичну підтримку для педагогів. Розвиток соціальних навичок відбувається не лише під час навчального процесу, але й через позакласні активності, волонтерство, командні проєкти, рольові ігри та соціальні тренінги. Система оцінювання у Чехії поступово стандартизується завдяки адаптації міжнародних шкал (зокрема Walker–McConnell), що підвищує об’єктивність моніторингу рівня соціальної компетентності учнів.

В українській освітній системі, особливо в межах концепції «Нової української школи», соціальні навички також віднесено до ключових компетентностей. Вітчизняні дослідники створили потужну теоретико-методологічну базу для їх формування. Водночас практична реалізація компетентнісного підходу в Україні має певну неоднорідність, що пов'язано з відмінностями у рівні підготовки педагогів, ресурсному забезпеченні шкіл та ступені стандартизації інструментів оцінювання.

Література:

1. Čech Petr. Sociální gramotnost žáků středních 2016. https://surl.li/wlftik
2. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg, 2018.URL: https://surl.li/fqisnh.
3. Gavora P. Učitel a žák v komunikaci. Bratislava: SPN, 2005. URL: https://surl.li/lrkjzg 2024
4. Maňák J. Pedagogika jako věda o člověku a společnosti. Brno: Masarykova univerzita, 2019.
5. Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020 Tematická zpráva. URL: https://surl.li/avxpwx Praha. 2023. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf?utm_source=chatgpt.com.
6. Rámcové vzdělávací programy. 2023. URL: https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci programy/?utm_source=chatgpt.com].
7. *Rámcové vzdělávací programy (RVP). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. URL:* https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/
8. Slavík J. Tvořivost a hodnocení ve škole. Praha: Portál, 2017.
9. Tetourová T, Dě chtěrenkoF, LukavskýJ, Frombergerová A, Brom C. Adaptace walker-mcconnellovy stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti do českého prostřed. 2023, roč. 17, č. 3. Výzkumné studie. URL: https://e-psycholog.eu/pdf/Tetourova-etal.pdf?utm_source=chatgpt.com
10. Лендел В. Особливості розвитку соціальної компетентності учнів старшої школи в шкільній освіті Чехії. *Вісник УжНУ. Серія: Педагогіка.* 2024 URL: visnyk-ped.uzhnu.edu.ua
11. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.». 2004. 112 с. URL: https://surl.lu/itctiw
12. Пометун О. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі: методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. Київ.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/162002217.pdf?utm_source=chatgpt.com.

References:

1. Čech, P. (2016). Sociální gramotnost žáků středních škol]. URL: https://surl.li/wlftik [in the Czech Republic].
2. European Commission. (2018) Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Online]. URL: https://surl.li/fqisnh [in the Czech Republic].

3. Gavora, P. (2005). Učitel a žák v komunikaci. Bratislava: SPN. URL: https://surl.li/lrkjzg [in the Czech Republic].

4. Maňák, J. (2019). *Pedagogika jako věda o člověku a společnosti*. Brno: Masarykova univerzita [in the Czech Republic].

5. *Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020. Tematická zpráva.* (2023). Praha: Česká školní inspekce. URL: https://surl.li/avxpwx [in the Czech Republic].

6. Rámcové vzdělávací programy. (2023). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. URL: https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy [in the Czech Republic].

7. *Rámcové vzdělávací programy (RVP). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. URL:* https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ [in the Czech Republic].

8. Slavík, J. (2017). *Tvořivost a hodnocení ve škole.* Praha: Portál [in the Czech Republic].

9. Tetourová, T., Děchteřenko, F., Lukavský, J., Frombergerová, A., & Brom, C. (2023). Adaptace Walker–McConnellovy stupnice sociální kompetence a školní přizpůsobivosti do českého prostředí. Výzkumné studie, 17(3). URL: https://e-psycholog.eu/pdf/Tetourova-etal.pdf [in the Czech Republic].

10. Lendel V. (2024). Osoblyvosti rozvytku sotsialnoi kompetentnosti uchniv starshoi shkoly v shkilnii osviti Chekhii» [Peculiarities of the development of social competence of high school students in school education in the Czech Republic. Visnyk UzhNU. Seriia: Pedahohika [in Ukrainian].

11. Pometun O. I. Teoriia ta praktyka poslidovnoi realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krain [Theory and practice of consistent implementation of the competency approach in the experience of foreign countries]. // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv: «K.I.S.» [in Ukrainian].

12. Pometun, O. I., Hupan, N. M., & Vlasov, V. S. (2018). Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk [Competency-oriented methodology for teaching history in primary school: a methodological manual. Kyiv: TOV «KONVI PRINT». URL: https://core.ac.uk/download/pdf/162002217.pdf [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.013.3:004.8:37.018

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2163-2182

Рубанська Ольга Яківна викладач кафедри прикладної математики та інформатики, Навчально-науковий інститут природничих наук, інформатики та менеджменту, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», https://orcid.org/0000-0002-5486-8484

Веремчук Алла Петрівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, https://orcid.org/0000-0002-3458-9584

Пахомова Тетяна Олександрівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійськоі філологіі та лінгводидактики, Запорізький національний університет, https://orcid.org/0000-0002-4660-9925

ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Анотація. У статті розглядаються особливості впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) у навчальний процес початкової школи та їхній вплив на професійну підготовку сучасного вчителя. Використання інтелектуальних технологій створює нові можливості для підвищення якості освіти, персоналізації навчальних траєкторій учнів, адаптації матеріалів до індивідуальних потреб дітей, у тому числі з особливими освітніми потребами, а також оптимізації управлінських і педагогічних процесів. Ключовим фактором успішної цифрової трансформації є гармонійне поєднання технологічних інновацій із педагогічними принципами, етичними нормами та правовими вимогами. Основні напрями застосування ШІ у початковій школі включають адаптивні навчальні платформи, інте-рактивні освітні ресурси, цифрові асистенти та чат-боти для організації навчального процесу, аналітичні модулі для оцінювання навчальних досягнень, а також комплексні цифрові екосистеми для підтримки педагогів і учнів.

Впровадження інтелектуальних технологій сприяє індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації та залученості учнів, розвитку навичок самостійного опанування знань і критичного мислення. Автоматизація

рутинних адміністративних та педагогічних процесів зменшує професійне навантаження вчителя та створює умови для більш ефективного зосередження на навчально-виховній діяльності.

Водночас існують виклики, пов'язані з використанням ШІ у початковій школі: недостатній рівень цифрової та методичної компетентності педагогів, етичні ризики застосування алгоритмів, упередженість цифрових систем, нестача нормативно-правової бази та потреба у системній підготовці майбутніх вчителів із врахуванням інклюзивного навчання.

Інтеграція ШІ у підготовку та професійну діяльність сучасного вчителя початкової школи не лише модернізує зміст і методи навчання, а й формує нову педагогічну парадигму. Вона сприяє розвитку гнучкості, індивідуалізації навчання, критичного та аналітичного мислення, цифрових компетентностей, а також забезпечує умови для ефективної взаємодії з учнями, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами, і підвищення загальної якості освітнього процесу.

Ключові слова: штучний інтелект, сучасний вчитель початкової школи, цифрові компетентності, адаптивне навчання, освітня аналітика, персоналізація навчання, етичні аспекти ШІ, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи, інклюзія.

Rubanska Olha Yakivna Teacher of the Department of Applied Mathematics and Informatics, Educational and Scientific Institute of Natural Sciences, Informatics and Management, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, https://orcid.org/0000-0002-5486-8484

Veremchuk Alla Petrivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Primary, Inklusive and Higher Education, Rivne State University of Humanities, https://orcid.org/0000-0002-3458-9584

Pakhomova Tetiana Oleksandrivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of English Philology and Linguodidactics, Zaporizhzhia National University, https://orcid.org/0000-0002-4660-9925

THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR THE MODERN TEACHER

Abstract. The article examines the features of implementing artificial intelligence (AI) technologies in the primary school educational process and their

impact on the professional training of contemporary teachers. The use of intelligent technologies creates new opportunities to enhance the quality of education, personalize students' learning trajectories, adapt materials to the individual needs of children, including those with special educational needs, and optimize both administrative and pedagogical processes.

A key factor in successful digital transformation is the harmonious integration of technological innovations with pedagogical principles, ethical standards, and legal requirements. The main areas of AI application in primary education include adaptive learning platforms, interactive educational resources, digital assistants and chatbots for organizing the learning process, analytical modules for assessing learning outcomes, and comprehensive digital ecosystems to support both teachers and students.

The implementation of intelligent technologies promotes individualized learning, increases students' motivation and engagement, develops skills for independent knowledge acquisition, and fosters critical thinking. Automation of routine administrative and pedagogical tasks reduces teachers' workload and creates conditions for more effective focus on instructional and educational activities.

At the same time, there are challenges associated with the use of AI in primary education, including insufficient digital and methodological competence among teachers, ethical risks of algorithm application, potential biases in digital systems, lack of regulatory and legal frameworks, and the need for systematic professional training of future teachers with consideration of inclusive education.

Integrating AI into the preparation and professional practice of contemporary primary school teachers not only modernizes the content and methods of teaching but also forms a new pedagogical paradigm. It promotes flexibility, individualized learning, development of critical and analytical thinking, digital competencies, and provides conditions for effective interaction with students, including those with special educational needs, thereby enhancing the overall quality of the educational process.

Keywords: artificial intelligence, modern primary school teacher, digital competencies, adaptive learning, educational analytics, personalized learning, ethical aspects of AI, professional training of future primary school teachers, inclusion.

Постановка проблеми. У сучасних умовах глобальної цифровізації освіта в початковій школі дедалі більше інтегрується з інноваційними технологіями, серед яких провідне місце займає штучний інтелект (ШІ). Використання ШІ у початковій освіті стає не лише технологічним трендом, а й необхідністю, що спричиняє глибоку трансформацію педагогічних

практик, змісту навчання та професійних компетентностей сучасного вчителя початкової школи. Цифрова революція змінює уявлення про форми навчання, джерела інформації та способи взаємодії між учнями та педагогами, зокрема з дітьми з особливими освітніми потребами.

Використання інтелектуальних технологій у початковій школі відкриває нові можливості для індивідуалізації навчання, формування адаптивного освітнього середовища та розвитку цифрових компетентностей майбутніх учителів [3, с. 19–20].

Ефективне впровадження ШІ в початкову школу потребує системного нормативного, методологічного та дидактичного забезпечення. Україна, прагнучи інтегруватися у глобальні процеси технологічної модернізації освіти, долучилася до Спеціального комітету із ШІ при Раді Європи та до Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) з питань ШІ, підтримавши Recommendation of the Council on Artificial Intelligence (OECD/LEGAL/0449). У рамках цих міжнародних орієнтирів у грудні 2020 року Кабінет Міністрів України ухвалив «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні» (Постанова № 1556-р), яка визначила основні напрями розвитку ШІ, включно з освітою як пріоритетною сферою впровадження [6].

Документ наголошує, що головною метою розвитку ШІ є не лише створення конкурентоспроможної економіки, а й забезпечення права на якісну освіту через модернізацію педагогічного процесу. Для цього передбачено формування системи підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, розвиток цифрової грамотності учнів початкової школи, а також професійну підготовку сучасних вчителів до використання технологій ШІ у навчальному процесі з урахуванням інклюзивних практик. У сфері вищої освіти особлива увага приділяється створенню освітніх програм, спрямованих на опанування інструментів ШІ, підвищення цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи, а також розвитку науково-педагогічного та міжнародного співробітництва [17].

Згідно з Планом заходів з реалізації Концепції розвитку ШІ в Україні на 2021–2024 роки (Постанова Кабінету Міністрів України № 438-р), одним із ключових завдань державної політики є популяризація основ ШІ в закладах початкової освіти, проведення тематичних конференцій, семінарів та освітніх курсів, а також створення умов для розвитку наукових досліджень у цій сфері.

Очікуваними результатами реалізації Концепції є збільшення кількості педагогів і майбутніх учителів, обізнаних у ШІ, розширення наукових контактів з міжнародними центрами та формування позитивного іміджу України як держави, здатної інтегрувати новітні технології у навчальний процес початкової школи [5].

Проте впровадження технологій штучного інтелекту у навчальний процес початкової школи відбувається в умовах безпрецедентних соціальних викликів, спричинених повномасштабною війною росії проти України. Воєнні дії призвели до руйнування значної кількості навчальних закладів, порушення стабільності освітнього процесу, погіршення психоемоційного стану учнів та ускладнення доступу до якісних освітніх ресурсів [13; 14]. У таких умовах особливої актуальності набуває застосування інноваційних інструментів, здатних компенсувати освітні втрати та забезпечити безперервність навчання. Саме технології ШІ – адаптивні системи навчання, автоматизоване оцінювання, віртуальні асистенти та аналітичні платформи – створюють можливість реалізувати персоналізоване навчання навіть у нестабільному освітньому середовищі.

Як зазначають О. М. Топузов і С. Алєксєєва, сучасний учитель початкової школи має не лише володіти базовими знаннями про інструменти штучного інтелекту, але й уміти інтегрувати їх у власну педагогічну практику, використовуючи технології для підвищення якості навчання, розвитку критичного мислення учнів та створення інклюзивного цифрового середовища [13]. ШІ може стати ефективним засобом подолання освітніх прогалин, спричинених війною, особливо у сфері дистанційного та гібридного навчання, де автоматизовані платформи дозволяють враховувати індивідуальні потреби учнів та забезпечувати гнучке управління навчальними траєкторіями [3; 10].

Таким чином, інтеграція штучного інтелекту в підготовку та професійну діяльність сучасного вчителя початкової школи є вимогою часу. Вона поєднує інноваційний потенціал науки з гуманістичними цінностями освіти, надає нові професійні перспективи для майбутніх педагогів, сприяє розвитку цифрової компетентності, формуванню критичного мислення та підготовці молодого покоління до життя в умовах інформаційного суспільства. Використання ШІ у початковій школі стає ключовим фактором підвищення якості освіти, забезпечення її адаптивності до соціально-економічних змін та інтеграції України у світовий освітній простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ) в освітній процес початкової школи протягом останнього десятиліття стала одним із провідних напрямів педагогічної науки, зумовленим глобальною цифровою трансформацією суспільства, інтеграцією інновацій у сферу освіти та потребою адаптації освітніх систем до вимог постіндустріальної епохи. Технології ШІ дедалі більше розглядаються не лише як засіб автоматизації педагогічної діяльності, а як стратегічний чинник розвитку навчального середовища, що сприяє підвищенню якості навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій

молодших школярів та формуванню нових педагогічних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Розроблення національної стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні стало предметом досліджень таких науковців, як А. Шевченко, С. Шаров, О. Шинкаренко, І. Кобилянська, а також розробників Концепції розвитку ШІ, затвердженої Кабінетом Міністрів України [5; 6; 15–17]. У працях А. Шевченка [16] і С. Шарова [15] наголошується, що інтеграція ШІ у початкову освіту є ключовим чинником реалізації цифрової стратегії держави. Документи урядового рівня [5; 6] визначають напрями розвитку штучного інтелекту, зокрема в освітній сфері, де пріоритетом виступає формування цифрової культури та компетентностей, необхідних для підготовки сучасного вчителя початкової школи.

Питання модернізації освітнього процесу початкової школи в умовах воєнного стану та забезпечення безперервності навчання завдяки цифровим технологіям детально розкрито в дослідженнях О. Топузова, С. Алєксєєвої, Н. Арістової, О. Малихіна та Т. Засєкіної [2; 3; 12–14]. Науковці доводять, що в екстремальних умовах саме технології ШІ можуть стати ефективним інструментом підтримки навчання, забезпечуючи адаптивність, гнучкість та персоналізований підхід до освітнього процесу. В роботі О. Топузова та С. Алєксєєвої [13] підкреслено, що застосування інтелектуальних систем сприяє компенсації освітніх втрат, оптимізації управлінських процесів і підвищенню мотивації учнів початкової школи.

Індивідуалізація навчання на основі ШІ набула значного наукового обґрунтування у працях С. Алєксєєвої [1; 2]. Авторка розробила методичні засади створення моделей індивідуалізації навчання для молодших школярів, які базуються на принципах адаптивності та диференціації і реалізуються через інтелектуальні освітні середовища.

Особливе місце займають дослідження, присвячені підготовці майбутніх педагогів до використання ШІ у професійній діяльності. Як зазначає Н. Карпусенко [7], ефективне впровадження ШІ в початкову школу можливе лише за умови сформованої цифрової компетентності педагогів.

Аналогічної позиції дотримується Т. Ковальчук [8], яка розглядає професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з інтелектуальними технологіями як необхідну складову модернізації освіти.

Педагогічний потенціал інтелектуальних навчальних середовищ висвітлено у статтях Д. Самборської та В. Боженко [10], І. Примаченко [9], а також у роботах О. В. Станіслава [11].

Автори аналізують можливості використання систем автоматичного оцінювання, чат-ботів і генеративних моделей, зокрема ChatGPT, у процесі навчання молодших школярів, акцентуючи увагу на оптимізації комунікації

між вчителем і учнем та створенні інклюзивного освітнього середовища. У дослідженні О. Дмитрієвої та О. Єфименко [4] показано позитивні аспекти використання ChatGPT в освітньому процесі початкової школи, водночас підкреслено потребу у формуванні культури доброчесного застосування ШІ.

Питання розвитку цифрових компетентностей педагогів у контексті змішаного навчання детально розглядаються в міжнародній праці О. Малихіна, Н. Арістової та С. Алєксєєвої [19]. Автори наголошують, що цифрова компетентність сучасного вчителя початкової школи охоплює не лише вміння користуватися інформаційними технологіями та освітніми платформами, а й здатність критично оцінювати та інтегрувати інтелектуальні інструменти у навчальний процес, адаптуючи їх під конкретні завдання та потреби учнів, включно з дітьми з особливими освітніми потребами. Розвиток цифрових навичок педагогів сприяє формуванню гнучкого підходу до організації змішаного та дистанційного навчання, підвищує ефективність педагогічної взаємодії та мотивує учнів до активного засвоєння знань.

Крім того, автори підкреслюють, що ефективність цифровізації освіти залежить не лише від особистої компетентності вчителів, а й від наявності системного державного підходу, який забезпечує стандартизацію освітніх технологій, технічну підтримку закладів, доступ до сучасних цифрових ресурсів і програми професійного розвитку педагогів. На думку дослідників, лише поєднання інноваційності, етичності та соціальної справедливості у державній політиці дозволяє створити сприятливе середовище для впровадження ШІ та інших цифрових технологій у навчальний процес початкової школи, що гарантує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, підвищує якість навчання та сприяє стійкому розвитку освітньої системи [13; 14].

Серед важливих аспектів інтеграції ШІ в освіту окрему увагу приділено етичним і правовим питанням. Як зазначається у працях О. Топузова, Т. Засєкіної, а також у нормативних документах [13; 14], застосування інтелектуальних систем повинно супроводжуватися дотриманням принципів етичності, прозорості та захисту персональних даних. Без належного рівня етичної культури навіть найсучасніші технології не забезпечать очікуваного освітнього ефекту. Таким чином, попри значну кількість наукових напрацювань, дискусійним залишається питання комплексного аналізу впливу технологій штучного інтелекту на професійну діяльність сучасного вчителя початкової школи, ефективність освітнього процесу та формування нових педагогічних і цифрових компетентностей, що визначає актуальність подальших наукових досліджень у цій сфері.

Мета дослідження – проаналізувати можливості використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі початкової школи в Україні, визначити методичні, етичні та організаційні умови їх ефективного впровадження, а також окреслити ключові виклики й перспективи для професійної підготовки майбутніх вчителів та діяльності сучасного вчителя початкової школи, включно зі створенням інклюзивного навчального середовища

Виклад основного матеріалу. Сучасний вчитель початкової школи перебуває в центрі трансформацій освітнього процесу, що зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій та глобалізацією знань. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи потребує опанування не лише традиційних педагогічних методик, а й компетенцій у сфері цифрових технологій, інформаційної грамотності, управління освітніми даними та інтеграції інноваційних освітніх інструментів у навчально-виховну практику. У цьому контексті впровадження широкого спектру технологій штучного інтелекту відкриває нові можливості для підвищення якості освіти, оптимізації освітніх процесів, забезпечення індивідуалізованих навчальних траєкторій для учнів, включно з дітьми з особливими освітніми потребами, та підвищення загальної ефективності управління школою [8, с. 368]. Як зазначає Т. Ковальчук, потенціал штучного інтелекту в освіті полягає не лише у створенні цифрових інструментів, а й у формуванні інтелектуально заснованої освітньої екосистеми, здатної адаптуватися до потреб учнів і педагогів, забезпечуючи індивідуалізацію, персоналізацію навчання та підтримку освітніх процесів [8, с. 368]. Для ефективної реалізації цього потенціалу необхідно подолати розрив між технологічними інноваціями та педагогічними практиками, забезпечивши узгодженість освітньої політики, педагогічних підходів та етичних стандартів. Саме поєднання технологій і педагогіки створює основу для підготовки сучасного вчителя початкової школи, який здатний опанувати цифрові інструменти та формувати у своїх учнів ключові компетентності XXI століття, зокрема критичне мислення, самостійне опанування знань, інформаційну грамот-ність і навички співпраці в цифровому середовищі.

Для учнів початкової школи системи ШІ створюють умови для персоналізованого навчання, розроблення адаптивних навчальних матеріалів, генерації метакогнітивних підказок та формування цифрового освітнього середовища з елементами візуального зворотного зв’язку. За даними Інституту цифровізації освіти НАПН України (2022–2023), щорічне зростання кількості педагогів, які активно використовують Google Apps for Education, зокрема Google Classroom, свідчить про поступове розширення цифрової інфраструктури української освіти [7, с. 113].

Водночас для педагогів і адміністративного персоналу початкової школи технології ШІ відкривають доступ до нових аналітичних інструментів – від прогнозування навчальних досягнень учнів до виявлення тих, хто потребує додаткової підтримки або має високі показники обдарованості. І. Примаченко зазначає, що ШІ дозволяє автоматизувати рутинні процеси – складання розкладів, перевірку робіт, аналіз освітніх даних, – що значно зменшує навантаження на педагогічний персонал і підвищує ефективність управлінських рішень [9].

Серед сучасних технологій, які вже інтегруються в освітній процес початкової школи, вирізняються експертні системи, чат-боти, інтелектуальні репетитори, адаптивні системи навчання, технології машинного навчання та віртуальні навчальні середовища. Вони формують основу ключових напрямів застосування ШІ в початковій школі, що забезпечують індивідуалізацію навчання, підвищення мотивації учнів та розвиток їхніх цифрових і метакогнітивних компетентностей (рис. 1).

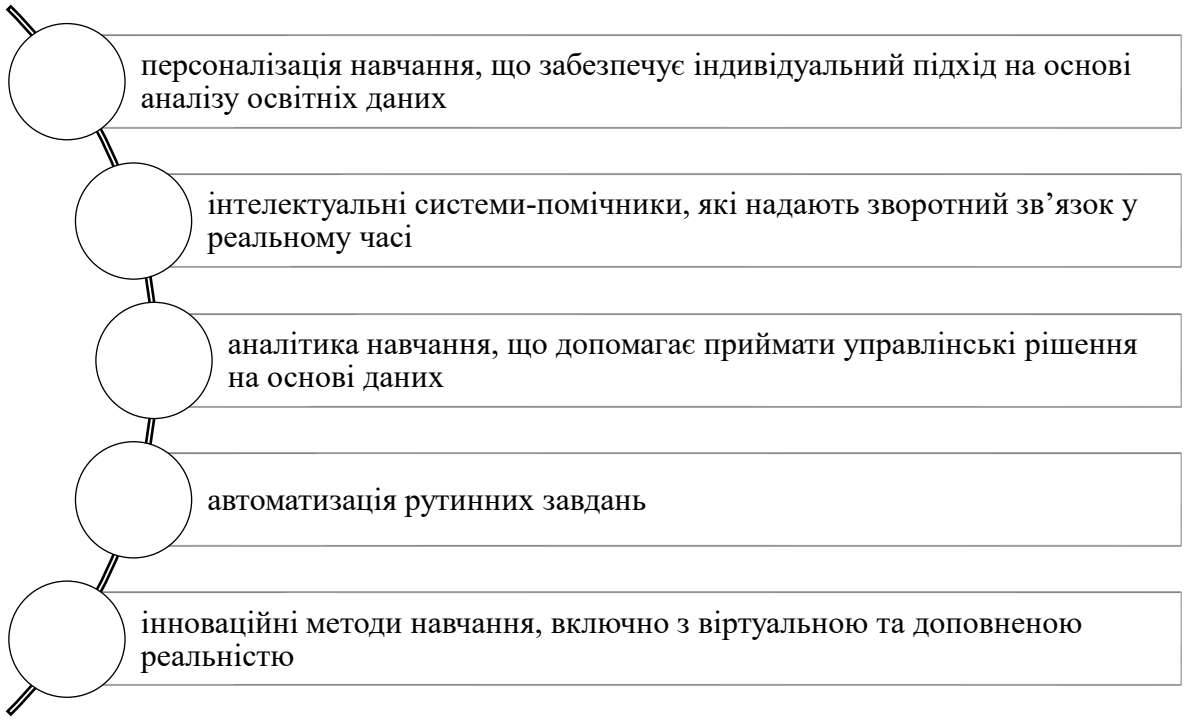


Рис. 1. Напрями інтеграції інтелектуальних технологій у освітнє середовище

**Джерело: сформовано автором самостійно*

Разом із тим активне впровадження генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ), таких як ChatGPT, Copilot, Bard, LLaMA, Midjourney, DALL·E та інших, у навчальний процес початкової школи піднімає низку

важливих питань щодо етики, відповідальності, прозорості алгоритмів та захисту персональних даних учнів і педагогів. Сучасний вчитель початкової школи та майбутній педагог повинен не лише опанувати ці інструменти, а й уміти інтегрувати їх у навчально-виховну діяльність, дотримуючись етичних і правових норм [21, p. 157–158].

Європейський контекст визначає орієнтири для України. Загальний регламент із захисту даних (GDPR, Regulation (EU) 2016/679) став ключовим документом для забезпечення законності обробки персональних даних у цифровому освітньому середовищі, включно з початковою школою [21, p. 157–158].

Україна, як член Спеціального комітету із ШІ при Раді Європи, у 2019 р. приєдналася до Рекомендацій Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) щодо відповідального розвитку ШІ (OECD/LEGAL/0449). Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України №1556 від 1 грудня 2020 року була схвалена Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, де освіта, зокрема початкова школа, визначена пріоритетною сферою застосування ШІ [6].

Попри поступ у цифровізації та інтеграції інтелектуальних технологій у навчальний процес, досі існують суттєві виклики, пов'язані з підготовкою сучасного вчителя початкової школи та майбутніх педагогів. Серед них – недостатній рівень цифрової і методичної компетентності, потреба у формуванні культури безпечного та етичного використання ШІ, адаптація алгоритмів до інклюзивного навчання та забезпечення прозорості цифрових систем (рис. 2).

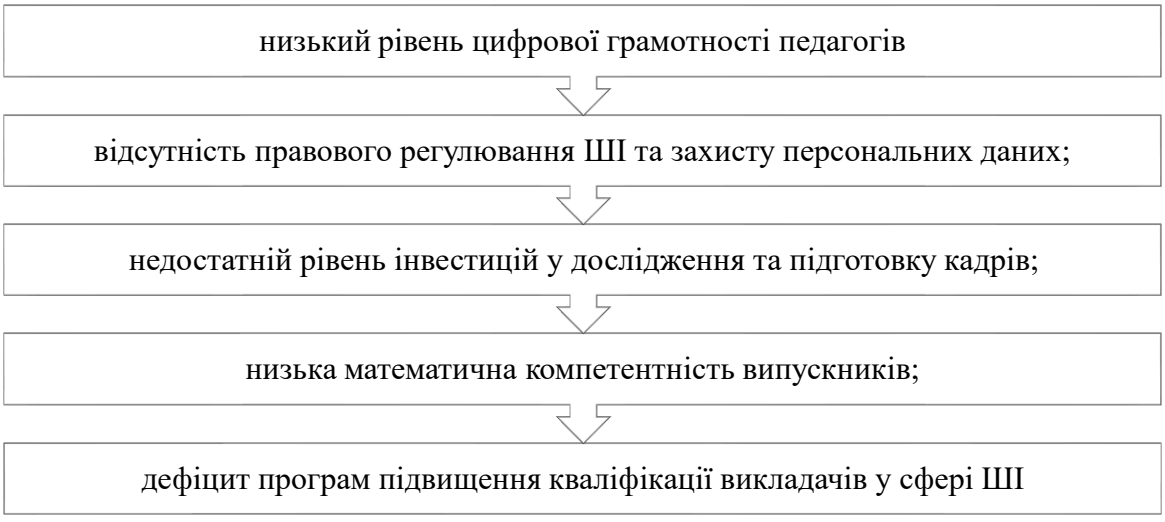


Рис. 2. Виклики впровадження технологій штучного інтелекту в освітньому процесі

**Джерело: сформовано автором самостійно*

Важливим орієнтиром для освітньої політики в контексті початкової школи є Закон ЄС про штучний інтелект (Artificial Intelligence Act), ухвалений Європейським парламентом 13 березня 2024 р. і чинний із 1 серпня 2024 р. [15, с. 139]. Акт запроваджує чотирирівневу систему оцінки ризиків – від мінімального до неприйнятного. Зокрема, у початковій школі системи ШІ, які застосовуються для оцінювання навчальних досягнень учнів, доступу до навчання, відбору чи моніторингу поведінки, віднесено до високоризикових, що потребує обов'язкової сертифікації та прозорості алгоритмів. Заборонено застосування технологій, пов'язаних із біометричним наглядом або емоційним розпізнаванням дітей [15, с. 139].

Показовим є розвиток ринку освітніх технологій для початкової школи. На виставці Bett UK 2024 компанія Google презентувала інтеграцію інструментів ШІ у Google Classroom, включно з автоматичною генерацією запитань до відео, «Практичними підказками» для самоперевірки та інструментом Duet AI для планування занять. Україна на цьому форумі представила вісім EdTech-стартапів, серед яких: Amperia, BUKI School, GIOS, Nanit Robot, Headway, CASES, Elai.io, Sensorama – усі вони орієнтовані на впровадження ШІ, VR/AR та адаптивного навчання [20].

Узагальнюючи міжнародні демонстрації інновацій та діяльність вітчизняних стартапів, слід підкреслити, що комерційна експансія та технологічна інтеграція створюють сприятливий «канал» трансферу рішень від розробників до початкових шкіл. Інструменти, представлені на глобальних виставках, швидко набувають практичної реалізації через партнерства між IT-компаніями, закладами освіти та органами управління, що сприяє прискоренню впровадження адаптивних платформ, аналітичних модулів і авторських освітніх продуктів у локальних контекстах.

У таких умовах національна політика та шкільна інфраструктура визначають швидкість і масштаб адаптації – і, зокрема, в умовах воєнного стану в Україні впровадження технологій ШІ набуває додаткового значення, оскільки сприяє забезпеченню безперервності освітнього процесу в початкових школах, розширює доступ до навчальних ресурсів і допомагає сучасному вчителю початкової школи ефективно працювати в гібридному чи дистанційному форматах.

Штучний інтелект має значний потенціал для трансформації навчання в початковій школі, зокрема через індивідуалізацію навчального процесу, автоматизацію управлінських функцій та підвищення якості педагогічних рішень. Впровадження систем адаптивного навчання дозволяє налаштовувати освітні траєкторії відповідно до потреб і можливостей кожного учня, враховуючи дітей з особливими освітніми потребами. За даними міжнародних досліджень, використання адаптивних освітніх платформ

підвищує середній рівень засвоєння матеріалу на 25–30 % порівняно з традиційними методами навчання, а рівень залученості учнів зростає на 40 % [18, p. 113]. Системи штучного інтелекту в початковій школі аналізують реакції учнів, темп їхнього навчання, допущені помилки та індивідуальні особли-вості для створення персоналізованих навчальних траєкторій. Це дозволяє не лише диференціювати навчання, а й здійснювати прогнозування резуль-татів, що особливо важливо для сучасного вчителя початкової школи в умовах перевантаженості та обмежених ресурсів. Персоналізовані програ-ми, розроблені на основі алгоритмів ШІ, дають учням можливість проходити уроки у власному темпі, отримувати миттєвий зворотний зв'язок та рекомендації щодо подальшого розвитку компетентностей.

Особливо ефективними є технології відстеження навчального прог-ресу з аналітичною візуалізацією результатів у реальному часі. Сучасний учитель початкової школи отримує детальні звіти про успіхи кожного учня, динаміку його розвитку та рівень мотивації. Використання таких рішень у закладах початкової освіти дозволяє зменшити адміністративне навант-таження на педагогів приблизно на 20–25 % і підвищити ефективність зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу [17].

Інтеграція віртуальних наставників та інтелектуальних асистентів створює умови для постійної підтримки учнів, зокрема в дистанційному або змішаному навчанні. Такі системи допомагають молодшим школярам виконувати завдання, пояснювати складні теми та сприяють розвитку самостійності, критичного мислення та навичок співпраці. Елементи гейміфікації, що реалізуються за допомогою ШІ, стимулюють пізнавальну активність і мотивацію учнів, що підкреслює значення інновацій у початковій школі [13]. Важливою сферою впровадження ШІ є також автоматизація оціню-вання навчальних досягнень. Інтелектуальні системи перевірки забезпе-чують об'єктивність оцінювання, усувають суб'єктивний чинник та суттєво скорочують час перевірки завдань.

Не менш важливою є автоматизація адміністративних процесів у початковій школі. Інтелектуальні системи управління дозволяють плану-вати навчальний розклад, вести електронні журнали, формувати аналітичні звіти про діяльність закладу та надсилати інформаційні повідомлення учасникам освітнього процесу [4, с. 90]. Такі технології підвищують ефективність управління школою, оптимізують використання ресурсів та забезпечують прозорість прийняття управлінських рішень.

Узагальнені результати основних напрямів впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес початкової школи наведено в табл. 1, де подано технологічні інструменти, очікувані ефекти та практичні приклади їх використання.

Таблиця 1

Основні напрями впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес початкової школи*

№ з/п	Технологічний інструмент ШІ	Очікувані педагогічні ефекти	Приклади практичного використання
1	Адаптивні системи навчання (Adaptive Learning Systems)	Індивідуалізація навчальних траєкторій; підвищення мотивації та залученості учнів; зменшення навчальних прогалин	Платформи *Smart Sparrow*, *Knewton*, *DreamBox* використовуються для формування персоналізованих завдань відповідно до темпу й рівня засвоєння матеріалу
2	Інтелектуальні тьюторські системи (Intelligent Tutoring Systems)	Надання індивідуальної підтримки в режимі реального часу; формування навичок саморегульованого навчання	Використання *Carnegie Learning*, *ALEKS* для автоматичного аналізу відповідей і рекомендацій щодо подальших тем
3	Чат-боти й віртуальні асистенти	Підвищення комунікативної активності учнів; оптимізація взаємодії «учень–вчитель»; оперативна підтримка	Освітні чат-боти на основі LLM (наприклад, *ChatGPT for Education*) допомагають у поясненні складних тем і перевірці знань
4	Аналітика навчальних даних (Learning Analytics)	Виявлення освітніх ризиків; прогнозування успішності; підвищення ефективності педагогічних рішень	Системи *Power BI for Education*, *Google Classroom Analytics* аналізують динаміку результатів і поведінкові патерни учнів
5	Системи автоматизованого оцінювання знань	Об'єктивність і швидкість оцінювання; зменшення суб'єктивного чинника педагога	Використання алгоритмів NLP для автоматичної перевірки есе, відкритих відповідей, тестів (приклади: *Gradescope*, *Write&Improve*)
6	Інтелектуальні платформи змішаного навчання	Інтеграція очного та дистанційного форматів; оптимізація освітнього середовища; підтримка інклюзивності	Використання *Microsoft Teams for Education*, *Moodle with AI Plug-ins* для комбінування синхронних і асинхронних форм навчання
7	ШІ для розвитку цифрових компетентностей педагогів	Формування здатності ефективно використовувати цифрові технології; розвиток педагогічного дизайну на основі даних	Онлайн-платформи професійного розвитку (*Coursera AI for Teachers*, *Google for Education Training Center*)

**Джерело: сформовано автором на основі [22, p. 3-4]*

Одним із ключових напрямів інтеграції ШІ в освітній процес початкової школи є адаптивне навчання, яке базується на алгоритмах машинного навчання для формування індивідуальних освітніх траєкторій. Такі системи, за словами Н. Карпусенка, враховують особисті особливості учнів молодшого віку – темп засвоєння матеріалу, стиль навчання, рівень мотивації – і пропонують персоналізовані завдання, що підвищують ефективність навчання та залученість учнів [17, с. 113].

Д. Самборська та В. Боженко зазначають, що вагому роль у створенні інтерактивного освітнього середовища для початкової школи відіграють чат-боти та віртуальні асистенти, які функціонують як посередники між учнем і навчальною платформою. Вони забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, пояснюють завдання, нагадують про дедлайни, а іноді навіть моделюють навчальні діалоги [10]. Для сучасного вчителя початкової школи це полегшує організацію навчання, зменшує навантаження та сприяє формуванню у дітей навичок самостійного пошуку інформації та критичного мислення.

Ще одним перспективним напрямком є використання віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності в поєднанні зі штучним інтелектом, що відкриває нові можливості для візуалізації навчального матеріалу. Учні початкової школи можуть досліджувати природні явища, історичні події чи експерименти через інтерактивні моделі. Це сприяє розвитку когнітивної активності, просторового мислення та формує практичні навички застосування знань.

Автоматична генерація навчального контенту за допомогою ШІ дозволяє значно пришвидшити процес створення адаптивних матеріалів – тестів, текстів, ілюстрацій, відео, пристосованих до конкретної вікової групи та потреб учнів [11, с. 213–214]. Для майбутнього вчителя початкової школи це означає менше рутинної роботи та більше часу для методологічного та педагогічного супроводу учнів. Такі рішення демонструють, що ШІ формує нову педагогічну парадигму, орієнтовану на гнучкість, доступність та інклюзивність.

Впровадження ШІ в початковій школі також сприяє формуванню у дітей розуміння принципів роботи цифрових технологій, розвитку критичного мислення та підготовки до майбутніх освітніх та професійних викликів [14, с. 70].

Крім того, ШІ можна ефективно використовувати для підтримки ментального здоров'я учнів та педагогів. Сучасні інтелектуальні системи здатні моніторити емоційний стан молодших школярів, виявляти ознаки стресу, тривожності або емоційного вигорання та пропонувати відповідні форми допомоги [18, с. 369]. Аналіз поведінкових патернів і мовленнєвих

сигналів дозволяє вчасно виявляти зміни у психоемоційному стані дітей, що створює умови для превентивної психосоціальної підтримки та забезпечення інклюзивного навчального середовища.

У контексті сучасних суспільних викликів, зокрема в умовах воєнного стану, технології штучного інтелекту набувають особливого значення для початкової школи, оскільки вони допомагають своєчасно ідентифікувати дітей, які пережили психологічні травми або відчувають соціальну ізоляцію. На основі інтелектуальних алгоритмів створюються віртуальні консультативні сервіси, що забезпечують дистанційну підтримку, моделюють безпечне освітнє середовище та сприяють формуванню позитивного емоційного клімату в учнівських колективах.

Штучний інтелект відіграє ключову роль у формуванні компетентностей XXI століття, які визначають конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Педагогічна практика показує, що технології ШІ сприяють не лише цифровій трансформації освіти, а й розвитку нових когнітивних і соціальних навичок, необхідних для життя в умовах постіндустріального суспільства [9].

По-перше, важливим компонентом стає засвоєння основ машинного навчання та алгоритмічного мислення. Освітні платформи ШІ допомагають майбутнім вчителям початкової школи опановувати базові навички програмування, логіку даних та аналітичне мислення, що вони зможуть передавати учням через інтерактивні й інклюзивні методики.

По-друге, розвиток соціальних і комунікативних навичок тісно пов’язаний із використанням технологій ШІ. Молодші школярі навчаються ефективній взаємодії через цифрові інструменти для спільної роботи над проєктами, освоюють правила безпечного спілкування в онлайн-середовищі. Інтелектуальні системи сприяють розвитку критичного мислення та креативності, оскільки учні аналізують автоматизовані підказки, оцінюють надійність джерел інформації та пропонують власні рішення [9].

Більше того, у сучасному інформаційному середовищі важливою є інформаційна грамотність – компетентність у пошуку, оцінці, фільтрації та використанні необхідної інформації. Штучний інтелект виступає не лише помічником у цьому процесі, а й середовищем, де формується культура роботи з інформацією.

Нарешті, все більшої значущості набуває здатність керувати роботою з інтелектуальними системами – голосовими помічниками, чат-ботами, цифровими кураторами тощо. Зазначена компетенція належить до базових цифрових навичок сучасного вчителя початкової школи та стає важливою складовою підготовки учнів до майбутнього ринку праці. Водночас інтеграція ШІ в освітній процес початкової школи потребує врахування

соціальних, етичних і безпекових аспектів. Питання захисту персональних даних, запобігання алгоритмічній упередженості та забезпечення довіри до цифрових технологій мають бути невід'ємною частиною професійної підготовки майбутніх учителів.

Висновки. Наведений аналіз дозволяє стверджувати, що штучний інтелект у початковій школі відкриває широкі можливості для індивідуалізації навчання, розвитку цифрових і м'яких навичок, а також підвищення якості педагогічної взаємодії між учителем і учнями. Такі технології набувають особливої актуальності під час кризових ситуацій, коли традиційні форми навчання обмежені: вони забезпечують гнучкість, доступність і безперервність освітнього процесу.

Основними напрямами розвитку є персоналізоване навчання молодших школярів, створення віртуального та інклюзивного освітнього середовища, аналітика освітніх даних для оптимізації навчальних програм та підтримка дистанційного і змішаного навчання.

Перспективи подальших досліджень у сфері підготовки сучасного вчителя початкової школи включають пошук педагогічно обґрунтованих моделей інтеграції технологій ШІ, підвищення цифрової компетентності педагогів, а також розробку інструментів психосоціальної підтримки учнів і вчителів за допомогою інтелектуальних технологій, що сприятиме формуванню безпечного, адаптивного та інклюзивного освітнього середовища.

Література:

1. Алєксєєва С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. № 4 (1). С. 25–30. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

2. Алєксєєва С. Теоретичні і методичні засади проєктування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*. 2022. № 2 (53). С. 17–20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030

3. Алєксєєва С., Арістова Н., Малихін О., Топузов О. Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка, 2023. С. 19–26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635/1/Osvitni_vtraty-20-26_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%202.pdf

4. Дмитрієва О. І., Єфименко О. В. Позитивні риси використання ChatGPT в освітній діяльності. *Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки*: матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 89-92. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

5. Кабінет Міністрів України. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2024 роки (від 12 травня 2021 р. № 438-р). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-p#Text

6. Кабінет Міністрів України. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (від 2 грудня 2020 р. № 1556-р). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text

7. Карпусенко Н. В Реалії та перспективи використання штучного інтелекту у сфері освіти й науки. *Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки* : матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 112-114. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

8. Ковальчук Т. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ) в освітню діяльність: проблеми та перспективи. *Інтеграція штучного інтелекту в освіту – виклики та можливості*: зб. тез наук.-метод. доп. Всеукр. наук.-пед. підвищення кваліфікації (Київ, 10 грудня 2024 р. – 20 січня 2025 р.). Київ – Львів – Торунь : Національний університет фізичного виховання і спорту України, Liha-Pres, 2025. С. 367–371. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9e741687-f650-48e2-b8f0-de02c8bf0ed0/content

9. Примаченко І. Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації. *Українська правда. Життя*, 4 серпня 2023 р. URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/04/255650/

10. Самборська Д. В., Боженко В. В. Впровадження штучного інтелекту в освіту. *World Trends in the Development of Scientific Progress*. 2025. URL: https://eprints.zu.edu.ua/41077/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

11. Станіслав О. В. Застосування елементів штучного інтелекту для навчання іноземних мов. Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки : матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 213-215. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

12. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2014. № 14. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_3

13. Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Ukrainian Educational Journal*, April 2024. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

14. Топузов О., Засєкіна Т. Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року. 2022. С. 70. DOI: 10.32405/978-966-983-360-0-2022-70

15. Шаров С.В. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. Українські студії в європейському контексті: зб. наук. пр. 2023. № 6. С. 136-144. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Sharov_2023_136.pdf

16. Шевченко А. І. (ред.) *Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія*. Київ : ІПШІ, 2023. DOI: 10.15407/development_strategy_2023

17. Шинкаренко О. О., Кобилянська І. М. Застосування технологій штучного інтелекту для реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті. Вінницький національний технічний університет. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/47317/21357.pdf?sequence=3&isAllowed=y

18. Hagendorff T. The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, 2020. № 30 (1). P. 99–120. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8.

19. Malykhin O., Aristova N., Alieksieieva S. Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2022. № 1. P. 819–827. DOI: 10.17770/sie2022vol1.685.

20. Murshidi G. A., Shulgina G., Kapuza A., Costley J. How understanding the limitations and risks of using ChatGPT can contribute to willingness to use. *Smart Learning Environments*, 2024. № 11 (1). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00322-9.

21. Nanne A. J., Antheunis M. L., Van Der Lee C. G., Postma E. O., Wubben S., Van Noort G. The use of computer vision to analyze brand-related user generated image content. *Journal of Interactive Marketing*, 2020. № 50 (1). P. 156–167. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2019.09.003.

22. Osadchyi V. V., Pinchuk O. P., Vakaliuk T. A. From the digital transformation strategy to the productive integration of technologies in education and training: Report 2023. *CEUR Workshop Proceedings*, 2023. № 3553. P. 1–8. Retrieved from: https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper00.pdf.

References:

1. Alieksieieva, S. (2021). Dydaktyka v umovakh informatyzatsii osvity [Didactics in the conditions of informatization of education]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»*, 4(1), 25–30. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

2. Alieksieieva, S. (2022). Teoretychni i metodychni zasady proiektuvannia modelei indyvidualizatsii navchannia [Theoretical and methodological principles of designing models of individualized learning]. *Almanakh nauky*, 2(53), 17–20. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030

3. Alieksieieva, S., Aristova, N., Malykhin, O., & Topuzov, O. (2023). Metodolohichni ta dydaktychni zasady kompensatsii osvitnikh vtrat zdobuvachiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [Methodological and didactic foundations for compensating educational losses of general secondary education learners]. In *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnii serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii* (pp. 19–26). Kyiv: Pedahohichna dumka. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737635/1/Osvitni_vtraty-20-26_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B4%D1%96%D0%BB%202.pdf

4. Dmytriieva, O. I., & Yefymenko, O. V. (2023). Pozytyvni rysy vykorystannia ChatGPT v osvitnii diialnosti [Positive aspects of using ChatGPT in educational activity]. In *Tekhnolohii dobrochesnoho vykorystannia shtuchnoho intelektu u sferi osvity ta nauky* (pp. 89–92). Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka». URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/ api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

5. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021). Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini na 2021–2024 roky [On approval of the plan for implementing the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine for 2021–2024] (№ 438-r, 12 May 2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2021-p#Text

6. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini [On approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine] (№ 1556-r, 2 December 2020). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text

7. Karpusenko, N. V. (2023). Realii ta perspektyvy vykorystannia shtuchnoho intelektu u sferi osvity y nauky [Realities and prospects of using artificial intelligence in education and science]. In *Tekhnolohii dobrochesnoho vykorystannia shtuchnoho intelektu u sferi osvity ta nauky* (pp. 112–114). Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka». URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

8. Kovalchuk, T. (2025). Intehratsiia shtuchnoho intelektu (ShI) v osvitniu diialnist: problemy ta perspektyvy [Integration of Artificial Intelligence (AI) into educational activity: problems and prospects]. In *Intehratsiia shtuchnoho intelektu v osvitu – vyklyky ta mozhlyvosti* (pp. 367–371). Kyiv – Lviv – Torun: Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovannia i sportu Ukrainy, Liha-Pres. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9e741687-f650-48e2-b8f0-de02c8bf0ed0/content

9. Prymachenko, I. (2023). Shtuchnyi intelekt v osviti: mozhlyvosti, vyklyky ta pershi kroky velykoi adaptatsii [Artificial intelligence in education: opportunities, challenges and first steps of large-scale adaptation]. *Ukrainska pravda. Zhyttia*, 4 August. URL: https://life.pravda.com.ua/columns/2023/08/04/255650/

10. Samborska, D. V., & Bozhenko, V. V. (2023). Vprovadzhennia shtuchnoho intelektu v osvitu [Implementation of artificial intelligence in education]. *World Trends in the Development of Scientific Progress*. URL: https://eprints.zu.edu.ua/41077/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf

11. Stanislav, O. V. (2023). Zastosuvannia elementiv shtuchnoho intelektu dlia navchannia inozemnykh mov [Using elements of artificial intelligence for foreign language teaching]. In *Tekhnolohii dobrochesnoho vykorystannia shtuchnoho intelektu u sferi osvity ta nauky* (pp. 213–215). Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka». URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/60b4cf9f-bdc0-4b99-93a3-8a0d82e6f679/content

12. Topuzov, O. M. (2014). Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka [Didactic prognostics in the context of theoretical and methodological support for creating a modern textbook]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 14, 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_3

13. Topuzov, O., & Alieksieieva, S. (2024). Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Opportunities for using artificial intelligence in the educational process of secondary schools under martial law]. *Ukrainian Educational Journal*, April. DOI: 10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

14. Topuzov, O., & Zasiekina, T. (2022). Zahalna serednia osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu ta vidbudovy [General secondary education in Ukraine under martial law and reconstruction]. *Metodychnyi poradnyk Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy*, p. 70. DOI: 10.32405/978-966-983-360-0-2022-70

15. Sharov, S. V. (2023). Suchasnyi stan rozvytku shtuchnoho intelektu ta napriamky yoho vykorystannia [Current state of artificial intelligence development and directions of its use]. *Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti*, 6, 136–144. URL: http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Sharov_2023_136.pdf

16. Shevchenko, A. I. (Ed.). (2023). *Stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: monohrafiia* [Strategy for the development of artificial intelligence in Ukraine: monograph]. Kyiv: IPSHI. DOI: 10.15407/development_strategy_2023

17. Shynkarenko, O. O., & Kobylianska, I. M. (2023). Zastosuvannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu dlia realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii osviti [Application

of artificial intelligence technologies to implement the competency-based approach in higher education]. Vinnytsia National Technical University. URL: https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/47317/21357.pdf?sequence=3&isAllowed=y

18. Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines, 30*(1), 99–120. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8

19. Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. DOI: 10.17770/sie2022vol1.685

20. Murshidi, G. A., Shulgina, G., Kapuza, A., & Costley, J. (2024). How understanding the limitations and risks of using ChatGPT can contribute to willingness to use. *Smart Learning Environments, 11*(1). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00322-9

21. Nanne, A. J., Antheunis, M. L., Van Der Lee, C. G., Postma, E. O., Wubben, S., & Van Noort, G. (2020). The use of computer vision to analyze brand-related user generated image content. *Journal of Interactive Marketing, 50*(1), 156–167. https://doi.org/10.1016/j.intmar.2019.09.003

22. Osadchyi, V. V., Pinchuk, O. P., & Vakaliuk, T. A. (2023). From the digital transformation strategy to the productive integration of technologies in education and training: Report 2023. *CEUR Workshop Proceedings, 3553*, 1–8. Retrieved from https://ceur-ws.org/Vol-3553/paper00.pdf

УДК 373.5.015.31:172.15]:2-464

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2183-2194

Сергійчук Олена Миколаївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-2008-1122

ВПЛИВ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗЗСО

Анотація. Автор досліджує вплив сучасного освітнього середовища на формування патріотичної свідомості здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та визначає ключові механізми цього процесу. Розглянуто поняття патріотизму, його види – сліпий і конструктивний – та їхня роль у формуванні громадянських якостей учнів ЗЗСО.

Проаналізовано, як сучасне освітнє середовище, включно з навчальними предметами, позакласною діяльністю та волонтерськими ініціативами, сприяє розвитку національної самосвідомості й активної громадянської позиції.

Наголошено, що національно-патріотичне виховання в ЗЗСО має бути комплексним, враховуючи як можливі перешкоди, так і практичні підходи до формування свідомості підростаючого покоління, одним із важливих векторів сучасного освітнього середовища є інтеграція патріотичного виховання в загальноосвітні предмети в закладах загальної середньої освіти.

Національно-патріотичне виховання розглядається як системна й цілеспрямована діяльність державних структур, освітніх закладів, громадських організацій і громадян, що має на меті формування високої патріотичної свідомості, відданості Україні, зміцнення державності та утвердження національних цінностей. Основними складовими цього процесу визначено громадсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання. Обґрунтовано, що практична діяльність, як-от створення волонтерських загонів чи участь у культурологічних проєктах, є вирішаль-ною для закріплення патріотичних цінностей, тоді як теоретичні знання відіграють допоміжну роль. Використано методи дослідження: аналіз наукових джерел із питань патріотичного виховання, для окреслення ролі освітнього середовища у вихованні патріотизму, а також порівняння, систематизація й узагальнення для оцінки ефективності інтеграції патріо-тичних підходів у освітній процес.

Ключові слова: патріотична свідомість, сучасне освітнє середовище, національно-патріотичне виховання, громадянська компетентність, громадянські якості, здобувачі освіти, учні закладу загальної середньої освіти.

Serhiichuk Olena Mykolaivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-2008-1122

THE INFLUENCE OF THE MODERN EDUCFTIONAL ENVIRONMENT JN THE FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS OF ZZSO STUDENTS

Abstract. The author examines the influence of the modern educational environment on the formation of patriotic consciousness among students of general secondary education institutions (ZZSO) and identifies the key mechanisms of this process. The concept of patriotism, its types – blind and constructive – and their role in the formation of civic qualities in ZZSO students are considered. The analysis examines how the modern educational environment, including academic subjects, extracurricular activities, and volunteer initiatives, contributes to the development of national identity and active citizenship.

It was emphasized that national-patriotic education in general secondary education institutions should be comprehensive, taking into account both possible obstacles and practical approaches to shaping the consciousness of the younger generation. One of the important vectors of the modern educational environment is the integration of patriotic education into general education subjects in general secondary education institutions.

National-patriotic education is seen as a systematic and purposeful activity of state structures, educational institutions, public organizations, and citizens, aimed at forming a high level of patriotic consciousness, loyalty to Ukraine, strengthening statehood, and affirming national values. The main components of this process are defined as civic and patriotic, military and patriotic, and spiritual and moral education. It has been proven that practical activities, such as creating volunteer groups or participating in cultural projects, are crucial for reinforcing patriotic values, while theoretical knowledge plays a supporting role. The following research methods were used: analysis of scientific sources on patriotic education to define the role of the educational environment in fostering patriotism, as well as comparison, systematization, and generalization to assess the effectiveness of integrating patriotic approaches into the educational process.

Keywords: patriotic consciousness, modern educational environment, national-patriotic education, civic competence, civic qualities, education seekers, students of a general secondary education institution.

Постановка проблеми. Сьогодення ставить перед освітою нові надважливі завдання, такі як формування патріотичної свідомості здобувачів освіти, адже в умовах війни це стає не лише питанням виховання, а й ключовим фактором згуртування суспільства та забезпечення його стійкості. Патріотизм актуалізується як найпотужніший соціально-культурний і духовно-мобілізаційний ресурс, здатний стимулювати соціальну, творчу та виробничу активність громадян, розкривати молоді значення їхньої відповідальності та можливостей для конструктивного використання свободи й демократичних прав. В умовах зміни ціннісних орієнтирів в сучасній Україні він виступає стрижнем, що об'єднує здорові сили суспільства та впливає на його майбутнє.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування патріотичної свідомості учнів у сучасному освітньому середовищі активно досліджується українськими науковцями, зокрема в контексті закладів загальної середньої освіти. Г. В. Галамбош (2024) у статті «Виховання патріотично-зорієнтованого молодого покоління засобами українських народних промислів» наголошує на значенні народних традицій як інструменту патріотичного виховання. У колективній праці під редакцією І. Д. Беха та Р. В. Малиношевського «Військово-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями» (2023) окреслено стратегії військово-патріотичного виховання в освіті, акцентуючи на його актуальності в умовах сьогодення. М. Імерідзе (2023) у дослідженні «Складові громадянської зрілості в процесі громадянсько-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти України» аналізує громадянську зрілість студентів, а О. Ю. Волкович і С. Ю. Беньковський (2023) у роботі «Концептуальні складові національно-патріотичного виховання студентської молоді в дусі поваги до Конституції України» підкреслюють важливість правової свідомості у формуванні патріотизму. Н. В. Бондаренко та С. В. Косянчук (2022) у виданні «Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів» пропонують практичні рекомендації для педагогів і студентів, акцентуючи на адаптації виховних методів до сучасних умов. О. О. Клочко та Л. С. Кінаш (2022) у статті «Гуманітарно-волонтерські ініціативи для дітей, які мають статус внутрішньо переміщеної особи» досліджують волонтерство як засіб патріотичного виховання, а Т. І. Кривошапка та І. В. Супрунова (2022) у «Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учасників

освітнього процесу в умовах воєнного стану через волонтерську діяльність» доводять його ефективність у розвитку компетентностей учнів. Серед інших праць варто відзначити внесок О. М. Добрянської та І. О. Черненко (2023), які аналізують громадянські компетентності на уроках математики в умовах війни, а також Н. В. Клименюк (2023), яка розглядає громадянську компетентність як чинник патріотизму в освітньому процесі.

О. О. Клочко та Л. С. Кінаш (2022) у статті «Гуманітарно-волонтерські ініціативи для дітей, які мають статус внутрішньо переміщеної особи» досліджують волонтерство як засіб патріотичного виховання, а Т. І. Кривошапка та І. В. Супрунова (2022) у «Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану через волонтерську діяльність» доводять його ефективність у розвитку компетентностей учнів. Серед інших праць варто відзначити внесок О. М. Добрянської та І. О. Черненко (2023), які аналізують громадянські компетентності на уроках математики в умовах війни, а також Н. В. Клименюк (2023), яка розглядає громадянську компетентність як чинник патріотизму в освітньому процесі.

Метою статті є дослідження впливу сучасного освітнього національно-патріотичного виховання у контексті сучасних викликів, пропонують практичні рекомендації для педагогів і здобувачів освіти, акцентуючи на адаптації виховних методів до сучасних умов.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що розкриваючи питання патріотичної свідомості, варто розглянути поняття – патріотизм. Горбань О.В. розглядає поняття патріотизм, як багатопланову, різноманітну систему, синтез емоційно-чуттєвих, інтелектуальних якостей і поведінки людини та суспільства. Ця система збагачується й ускладнюється шляхом розвитку нової патріотичної ідеології, яка включає філософські, політичні, правові, естетичні та моральні аспекти. Спочатку патріотизм зароджується як почуття прив'язаності до рідних місць, поваги до мови й традицій, але з часом він набуває раціонального та ідейного характеру, ставши основою для усвідомлення людиною своєї ролі в суспільстві. Вітчизняна інтелігенція впливає на ключову роль у формуванні цієї ідеї, розглядаючи патріотизм як невід'ємну частину національної культури й науки, символ мужності, героїзму та нації, що сприяє величі держави.

О. Гробань говорить про те, що сучасний патріотизм проявляється в любові до батьківщини, гордості за її досягнення, відповідальності за її майбутнє та готовності відстоювати її честь і незалежність. Він включає шанування історичного минулого, державних символів, а також прагнення працювати на благо країни, поєднуючи гуманізм і загальнолюдські цінності. Основою його розвитку є соціокультурні та духовно-моральні складові, які

формуються через освіту й виховання. Як соціальний феномен, патріотизм є джерелом життєздатності суспільства, виражається через принцип державності та духовності особистості, що усвідомлює свою нерозривну єдність із батьківщиною, доходячи до безкорисливого служіння їй аж до самопожертви [2, с. 43-46].

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику розглядає поняття патріотизму, як одне з найглибших громадянських почуттів, змістом якого є любов до батьківщини, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів [7, с. 52].

Патріотизм як явище має різні прояви, які залежать від того, як людина сприймає свою країну та її місце у світі. Його можна розглядати через призму емоційної прив'язаності, яка варіюється від безумовної відданості до критичного осмислення дій нації. Умовно виділяють два основні види патріотизму: сліпий патріотизм, що ґрунтується на некритичній підтримці своєї країни, і конструктивний патріотизм, який поєднує любов до батьківщини з готовністю вдосконалювати її. Ці форми відрізняються не лише ставленням до влади чи традицій, а й тим, як вони впливають на поведінку людини в суспільстві. Ми припускаємо, що ці види патріотизму пов'язані з ширшими цінностями та ідеологічними поглядами, які формують їхній характер і визначають, як особистість реагує на виклики своєї держави.

Сліпий патріотизм характеризується абсолютною лояльністю до нації, її політики та лідерів, без врахування моральних наслідків чи впливу на інших. Це почуття часто супроводжується переконанням, що своя країна завжди права, а критика сприймається як зрада. Такий патріотизм тісно пов'язаний із прагненням до порядку, безпеки й підпорядкування, що робить його близьким до консервативних ідеологій. Він часто проявляється в повсякденному житті через сліпе слідування традиціям чи підтримку сильної влади.

Вчені зазначають те, що конструктивний патріотизм, навпаки, базується на любові до країни, яка не виключає критичного мислення. Це активна позиція, коли людина піклується про добробут своєї нації, але готова вказувати на її недоліки й працювати над їх виправленням. Такий підхід включає повагу до прав усіх людей, незалежно від їхньої належності, і відображає гнучкість у ставленні до змін. Цей вид патріотизму менш пов'язаний із жорсткими ідеологіями чи страхом перед зовнішніми загрозами, а більше зосереджений на розвитку й гармонії, що робить його відкритим до ширших гуманістичних цінностей.

Дзьобань О.П., Александрова О.С у своїх дослідженнях вказують на те, що патріотична свідомість притаманна різним суб'єктам – соціальним групам, класам, державам, суспільним організаціям, але насамперед вона втілюється в конкретних особистостях, які є її носіями й одночасно творцями на побутовому та теоретичному рівнях, у патріотичній психології та ідеології. Ця свідомість формується через усвідомлення людей чи групи свого місця в об'єктивному або ілюзорному соціокультурному середовищі, значущості своєї діяльності, її цілей, вибираючи конкретно-історичний контекст життя, що в їх процесі дій перетворюється на батьківщину як соціальне, політичне і культурне явище. Процес пізнання цього середовища відбувається через осмислення умов життя, потреби і спочатку формує патріотизм на емпіричному рівні як частину суспільної психології, що стихійно розвивається в повній діяльності, відображаючи інтереси групи і спадкоємність традицій, а згодом переходить на теоретичний рівень, залишаючи концепцію суспільного розвитку та вимоги до індивіда [2, с.12-13].

У статті О. Шевченка, М. Гужви розглянуто сучасне розуміння патріотизму як складного, багатоаспектного явища, що охоплює духовну, етичну та соціально-культурну сфери життя суспільства, особливо молоді. Автори акцентують на варіативності підходів до визначення патріотизму, зокрема як піднесеного почуття любові до Батьківщини, що має для людини виняткове значення.

Підкреслюється важливість формування грома-дянських якостей у студентської молоді, таких як патріотизм і громадянська відповідальність, через системне виховання, індивідуальну роботу, залучення до наукової діяльності та громадських ініціатив [10, с. 277-278]. Джерельною основою розгляду проблематики національно-патріотичного виховання є Указ Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», у якому наголошується на важливості цього процесу як засобу громадянської освіти та формування свідомої особистості.

Дослідження О. Волковича, С. Беньковського вказують на те, що у стратегії акцентовано на значущості утвердження поваги до державної мови, піднесення її престижу, а також необхідності консолідації українського суспільства перед викликами сучасності. Національно-патріотичне виховання розглядається як системна й цілеспрямована діяльність державних структур, освітніх закладів, громадських організацій і громадян, що має на меті формування високої патріотичної свідомості, відданості Україні, зміцнення державності та утвердження національних цінностей. Основними складовими цього процесу визначено громадсько-патріотичне, військово-патріотичне та духовно-моральне виховання [6, с. 52-53].

В. Піддячний у свої роботі вказує на громадянські компетентності учнів ЗЗСО. Вчений зазначає, що на рівні початкової школи формуються базові знання, уміння та поведінкові моделі, які є основою для розвитку патріотичної та громадянської свідомості. Здобувачі освіти мають засвоїти ключові поняття: цінності, притаманні як нації, так і людству загалом; основи функціонування держави, її законів, прав і обов'язків людини та громадянина; а також правила взаємодії з іншими – як із ровесниками, так і з дорослими – у різних життєвих ситуаціях, включно з сімейним спілкуванням. Це створює фундамент для розуміння своєї ролі в суспільстві та виховання відповідального ставлення до нього.

Важливо розглянути основні компоненти цієї компетентності, адже вони визначають, як учні застосовують отримані знання на практиці та формують власну позицію. Зокрема, учні вчаться спілкуватися з оточенням, брати участь у спільному обговоренні проблем і прийнятті рішень у колективі – чи то в сім'ї, чи в класі. Вони набувають навичок свідомого вибору, залучаються до корисної для суспільства діяльності та вчаться аргументувати свою думку. У поведінці та судженнях здобувачі освіти мають демонструвати повагу до прав людини й законів, прагнути до справедливості, бути чесними й відповідальними, а також приймати різноманітність як природну складову життя, що сприяє гармонійному розвитку особистості та її громадянської зрілості [10, с. 277-278].

Розглядаючи питання формування патріотичної свідомості, варто розглянути основні проблеми, які можуть виникати під час цього процесу. Дослідження М. Щербаня, висвітлює основні труднощі у формуванні успішного учня та громадянина України, вказуючи на методологічні недоліки сучасної освіти.

Освітній процес здебільшого зосереджений на механічному засвоєнні знань, а перевантажені програми залишають мало простору для розвитку самостійного мислення чи практичних навичок. Увага педагогів часто обходять стороною саморозвиток учня та її становлення як самодостатньої особистості, адже головний акцент робиться на запам'ятовуванні інформації, що не відповідає потребам суспільства у вихованні ініціативних, відповідальних людей, здатних самостійно здобувати знання, розв'язувати проблеми та ефективно взаємодіяти у соціальному, виробничому й економічному житті.

Водночас система викладання не вчить здобувачів освіти застосовувати нові знання на практиці, через що в їхній свідомості не формується зв'язок між освітою та життєвим успіхом. Переказ і заучування, які домінують у педагогіці, можуть створити обізнану людину, але не активного учасника суспільства, готового діяти.

Варто зазначити, що такий підхід, орієнтований на другорядні знання, не лише гальмує бажання вчитися впродовж життя, а й робить традиційні уроки нецікавими для учнів, де мотивація базується не на цікавості, а на звичці, страху покарання чи рутині. Сучасні реалії – інформатизація, швидкий прогрес науки й техніки – вимагають переходу від інформаційного стилю навчання до проблемно-діяльнісного, який би готував самостійних і творчих громадян. У цьому контексті вирішення завдання виховання патріотів і розвитку громадянського суспільства залежить від підвищення компетентності педагогів, їхньої здатності бути носіями культури, духовності та ідеології, що потребує особливої уваги до формування їхньої особистості та професійних якостей [11, с. 193-194].

Бондаренко Н. В., Косянчук С. В у своїй роботі наголошують, що національно-патріотичне виховання в ЗЗСО реалізується через вивчення базових наук, які формують міцні знання, цінності, світогляд і національну самосвідомість здобувачів освіти, а також через ознайомлення з предметом «Захист України», зміст якого збагачується реаліями війни, підкреслюючи його значення. Цей процес спирається на правові основи, зокрема Конституцію, Закони України та Концепцію нової української школи, а також на мислення учнів і їхній життєвий досвід, що підсилює виховний ефект освітнього процесу. Особливе місце посідає героїзм сучасних захисників, таких як пілот Дмитро Чумаченко, який пожертвував собою заради інших, – їхні приклади стають потужним стимулом для розвитку громадянської свідомості школярів.

У шкільній освіті важливу роль відіграють гуманітарні предмети, що виховують повагу до себе, сім'ї, суспільства, праці, культури та природи, формуючи цілісну особистість. Навчальні програми поєднують освіту з вихованням, використовуючи можливості кожного предмета для досягнення даних цілей, наприклад, через STEM-підхід, який знайомить із сучасними технологіями у військовій сфері, чи фізичну підготовку, що розвиває витривалість і силу. Застосування медіатекстів дозволяє оновити зміст уроків, зробити їх актуальними та інтерактивними, сприяючи міжпредметним зв'язкам і розвитку компетентностей здобувачів освіти [4, с. 33-34].

Національно-патріотичне виховання в ЗЗСО має бути комплексним, враховуючи як можливі перешкоди, так і практичні підходи до формування свідомості підростаючого покоління.

Одним із важливих векторів сучасного освітнього середовища є інтеграція патріотичного виховання в загальноосвітні предмети в навчальних закладах. У ЗЗСО – це може бути створення волонтерських загонів, адже волонтерську роботу в навчальному закладі найбільш доцільно

організовувати шляхом створення кількох волонтерських загонів з числа учнів різних класів, об'єднаних за інтересами та на добровільній основі. Саме такі загони можуть займатися пошуково-краєзнавчою діяльністю, підтримкою воїнів чи екологічними проєктами, що сприяє здоровій конкуренції та практичному втіленню патріотизму [3, с. 24-25]. Гурткова та виховна робота у ЗЗСО має охоплювати заняття з вивчення народних пісень, малювання візерунків, відвідування музеїв чи підготовки посилок для захисників, адже, на нашу думку, саме через активну участь учнів формуються справжні цінності та погляди.

У роботі Т. Мартинюк, розкривається питання важливості самоврядування, не лише для розвитку учнівського колективу, а й формуванню патріотичних якостей через творчу самореалізацію особистості.

Самоврядування залучає учнів до різноманітної діяльності в закладі освіти, допомагаючи їм брати участь в управлінні колективом, усвідомлювати свої права та обов'язки, а також розвивати лідерські навички, які можуть застосовуватися на рівні класу, ліцею, громади та держави. Через самоврядування здобувачі освіти вчаться відповідальності, ініціативності та громадянської свідомості, набувають громадянської компетентності, що є основою для виховання патріотизму.

Т. Мартинюк зазначає, що органи учнівського самоврядування надають учням можливість активно впливати на освітній процес, зокрема через обговорення питань удосконалення навчання, наукової діяльності, організації дозвілля, оздоровлення, побуту та харчування. Учні можуть ініціювати та погоджувати з адміністрацією закладу просвітницькі, спортивні, наукові й оздоровчі заходи, брати участь у забезпеченні якості освіти, захищати права та інтереси здобувачів освіти (зокрема через медіацію), а також вносити пропозиції до плану роботи ліцею та брати участь у розробці освітніх програм. Представники учнівського самоврядування мають право брати участь у засіданнях педагогічної ради, де вирішуються питання організації освітнього процесу, що сприяє формуванню у них почуття причетності до спільної справи та любові до своєї громади й країни [8, с.75-76].

Слід відмітити, що в умовах дистанційного навчання учнівське самоврядування може ефективно функціонувати завдяки поєднанню офлайн-зустрічей та онлайн-інструментів, що дозволяє підтримувати активність учнів і розвивати їхню громадянську позицію. Такий підхід допомагає учням відчувати себе частиною колективу, відповідальними за його розвиток, що є важливим для виховання патріотичних почуттів, адже через участь у самоврядуванні, вони вчаться поважати свою культуру, традиції та спільноту, формуючи готовність діяти на благо своєї держави.

Як зазначають дослідники, ефективність самостійної роботи підвищується, якщо її результати знаходять практичне застосування, наприклад, участь у виховних заходах, що розвивають громадянську свідомість. Таким чином, учні можуть аналізувати теми на кшталт «Культурна ситуація в Україні в умовах військового стану» чи «Проблеми збереження та формування української культури», що спонукає їх осмислювати реалії життя країни [1, с. 94-95]. Водночас волонтерська діяльність, як-от допомога переселенцям чи участь у культурологічних проєктах, залучає молодь до реального життя суспільства. Ми вважаємо, що саме через такі дії – чи шкільне волонтерство – патріотизм, громадянська позиція стають не абстрактною ідеєю, а живим досвідом, який формує активну позицію громадянина країни.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, варто зазначити, що практична діяльність є найважливішим аспектом патріотичного виховання, адже вона дозволяє учням відчути свою причетність до долі країни. Шкільні волонтерські загони, що сприяють реалізації природної потреби дітей у змаганні, чи учнівські конференції, де молодь розмірковує про майбутнє України, показують, що залученість до конкретних справ – від плетіння маскувальних сіток до дослідження історії краю – формує не лише знання, а й глибоке розуміння відповідальності. Саме через життя, у людини виникають стійкі переконання, що робить патріотизм природною частиною її світогляду, готового до викликів сьогодення.

Освітній процес має бути спрямований не лише на передавання знань, а й на виховання глибокої поваги до історії, культури та духовних цінностей українського народу. Саме тому важливо посилити роль культурного компоненту у виховній діяльності ЗЗСО. Йдеться про залучення учнів до відвідування музеїв, участі у тематичних виставках, екскурсіях, присвячених національній історії та мистецтву рідного краю. Вивчення життєписів видатних українців – науковців, митців, діячів культури, військових, педагогів – формує приклад для наслідування та підсилює відчуття належності до української ідентичності. Зростання інтересу здобувачів освіти до культурних заходів, україномовної літератури, зокрема дитячих та молодіжних патріотичних видань, є важливим показником успішності виховної роботи. Таким чином, освітнє середовище у ЗЗСО повинно створювати умови для гармонійного розвитку особистості, де культура стає дієвим інструментом у формуванні патріотичної свідомості та почуття гордості за свою країну.

Подальших наукових розвідок потребує питання формування національної ідентичності у освітньому середовищі ЗЗСО.

Література:

1. Абрамчук О. В., Фіцула М. М. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2010. 147с.
2. Александрова О. С., Левітас Ф. Л., Салата О. О. Формування патріотичної та громадянської свідомості учнів: теорія і практика: монографія / за заг. ред. Ф. Л. Левітаса; наук. ред. О. С. Александрова, О. О. Салата. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2018. 172 с.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
4. Військово-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями / за ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 32 с.
5. Волкович О. Ю., Беньковський С. Ю. Концептуальні складові національно-патріотичного виховання студентської молоді в дусі поваги до Конституції України. *Юридичний бюлетень*. Випуск 29, 2023. С. 444-445.
6. Галамбош Г. В. Виховання патріотично зорієнтованого молодого покоління засобами українських народних промислів. *Методичні аспекти технологічної освіти учнівської молоді.* Наукові записки. Серія: педагогіка. 2016. № 2. С. 51-56.
7. Доброчинна діяльність школярів: методичні рекомендації / Алєксєєнко Т. Ф., Данілова А. П., Конончук А. І., Куниця Т. Ю. / під заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. 104 с.
8. Мартинюк Т. С. Зміна акцентів виховного впливу в нетипових умовах створення безпечного освітнього середовища. *Виклики та перспективи формування зростаючої особистості у повоєнній реальності: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Київ – Біла Церква, 26 травня 2023 р.) / за ред. Л. В. Канішевської, К. В. Плівачук; упоряд. В. М. Шахрай. Біла Церква: КНЗ КОР «КОІПОПК», 2023. С.75-76.
9. Піддячий В. М. Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. №7 (150), 2017. С. 78-82.
10. Шевченко С. О., Гужва М. Ю. Теоретико-методологічні засади державної політики формування національно-патріотичної свідомості та демократичних цінностей молоді. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2019. № 4. С. 277-288.
11. Щербань М. П. Громадянська компетентність учителя, її роль у формуванні громадянського суспільства України. *Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогічні засади навчання природознавства в загальноосвітній школі»* / редкол., голов. ред. В. Р. Ільченко. Вип. 7. Полтава: ПОІППО, 2017. С. 193-194.

References:

1. Abramchuk O. V. & Fitsula M. M. (2010). Patriotychne vykhovannia studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Patriotic education of students in higher technical educational institutions: monograph] Vinnytsia: UNIVERSUM-Vinnytsia [in Ukrainian].
2. Aleksandrova O. S., Levitas F. L. & Salata O. O. (2018). Formuvannia patriotychnoi ta hromadianskoi svidomosti uchniv: teoriia i praktyka: monohrafiia [Formation of patriotic and civic consciousness in students: theory and practice: monograph] / za zah. red.

F. L. Levitasa; nauk. red. O. S. Aleksandrova, O. O. Salata. Kyiv: Kyivskyi universytet im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].

3. Bondarenko N. V. & Kosianchuk S. V. (2022). Natsionalno-patriotychne vykhovannia u konteksti suchasnykh vyklykiv: metodychni rekomendatsii [National-patriotic education in the context of modern challenges: methodological recommendations]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

4. Viiskovo-patriotychne vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v systemi osvity Ukrainy: stratehichni napriamy (2023) [Military-patriotic education of children and young people in the Ukrainian education system: strategic directions] / za red. I. D. Bekha, R. V. Malynoshevskoho. Ivano-Frankivsk: NAIR [in Ukrainian].

5. Volkovych O. Yu. & Benkovskyi S. Yu. (2023). Kontseptualni skladovi natsionalno-patriotychnoho vykhovannia studentskoi molodi v dusi povahy do Konstytutsii Ukrainy [Conceptual components of national-patriotic education of students in the spirit of respect for the Constitution of Ukraine]. *Yurydychnyi biuleten.* Vypusk *29*, 444-445 [in Ukrainian].

6. Halambosh H. V. (2016). Vykhovannia patriotychno zoriientovanoho molodoho pokolinnia zasobamy ukrainskykh narodnykh promysliv. Metodychni aspekty tekhnolohichnoi osvity uchnivskoi molodi. *Naukovi zapysky. Seriia: pedahohika, 2*, 51-56 [in Ukrainian].

7. Alieksieienko T. F., Danilova A. P., Kononchuk A. I. & Kunytsia T. Yu. (2015). Dobrochynna diialnist shkoliariv: metodychni rekomendatsii / pid zah. red. T. F. Alieksieienko. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

8. Martyniuk T. S. (2023). Zmina aktsentiv vykhovnoho vplyvu v netypovykh umovakh stvorennia bezpechnoho osvitnoho seredovyshcha [Shifting the focus of educational influence in atypical conditions to create a safe educational environment]. *Vyklyky ta perspektyvy formuvannia zrostaiuchoi osobystosti u povoiennii realnosti: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kyiv – Bila Tserkva, 26 travnia 2023 r.) / za red. L. V. Kanishevskoi, K. V. Plivachuk; uporiad. V. M. Shakhrai. Bila Tserkva: KNZ KOR «KOIPOPK», 75-76 [in Ukrainian].

9. Piddiachyi V. M. (2017). Sutnist i zmist hromadianskoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha [The essence and content of civic competence of future teachers]. *Molod i rynok.* 7 (150), 78-82 [in Ukrainian].

10. Shevchenko S. O. & Huzhva M. Yu. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady derzhavnoi polityky formuvannia natsionalno-patriotychnoi svidomosti ta demokratychnykh tsinnostei molodi [Theoretical and methodological foundations of state policy for shaping national-patriotic consciousness and democratic values among young people]. *Naukovyi visnyk Dnipropetrovskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav.* 4. 277-288 [in Ukrainian].

11. Shcherban M. P. (2017). Hromadianska kompetentnist uchytelia, yii rol u formuvanni hromadianskoho suspilstva Ukrainy [Teachers' civic competence and its role in shaping Ukrainian civil society]. *Tekhnolohii intehratsii zmistu osvity: zb. nauk. pr. za materialamy mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Pedahohichni zasady navchannia pryrodoznavstva v zahalnoosvitnii shkoli»* / redkol., holov. red. V. R. Ilchenko. Vyp. 7. Poltava: POIPPO, 193-194 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК: 373.5.016:[811.111'36:821.111

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2195-2208

Сердюк Наталія Юріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології, перекладу та методики навчання, заступник декана факультету української та іноземної філології з виховної роботи, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0002-9865-6977

ГРАМАТИЧНІ ДЕВІАЦІЇ В АНГЛОМОВНІЙЛІТЕРАТУРІ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗЗСО

Анотація. Стаття присвячена розгляду граматичні девіації в англомовній літературі як ресурсу формування іншомовної компетентності старшокласників закладів загальної середньої освіти. Метою дослідження було розглянути граматичні девіації в англомовній художній літературі (на прикладі твору «Oliver Twist» Ч. Діккенса) та охарактеризувати такі відхилення як ресурс формування іншомовної компетентності старшокласників закладів загальної середньої освіти. Автором були проаналізовані граматичні (морфологічні та синтаксичні) девіації у тексті роману «Oliver Twist» Ч. Діккенса. Аналіз засвідчив, що автор вдавався до граматичних девіацій у творі більше 90 разів, де переважна кількість фрагментів представлена власне неправильним утворенням часових форм. Визначено мету граматичних девіацій у творі «Oliver Twist» Ч. Діккенса – вразити читача незвичністю мови персонажів, правдоподібністю і реальністю точно змальованих образів «простого народу» (неосвічених людей, малограмотних злодіїв), підкреслюючи їх соціальне становище, а також яскравістю опису подій через створення цікавих граматичних форм тощо. З методичної сторони дослідження, автормо здійснена спроба уточнити роль знань і усвідомлення природи мовних девіацій у граматиці англійської мови, яку вона вбачає у кількох аспектах: долання комунікативних бар'єрів та адаптація, глибинне розуміння автентичних джерел та культури, розвиток критичного мислення, підвищення рівня сформованості іншомовної компетентності. Визначені методичні засади ефективного навчання граматичних девіацій англійської мови старшокласників закладів загальної середньої освіти (пріоритет норми, усвідомлення девіацій лише як свідомі стилістичні засоби, що мають певну комунікативну або характерологічну функцію, які «відхиляють» граматичну форму від добре відомого їм

стандарту), а також відповідні ключові методи (метод компаративного аналізу, метод соціолінгвістичної класифікації, метод комунікативного моделювання, дослідницький (проєктний) метод) та прийоми.

Ключові слова: мовне відхилення, граматика, мовна норма, методика навчання, морфологія, синтаксис, англійська мова.

Serdiuk Nataliia Yuriiivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology, Translation and Teaching Methods, Deputy Dean for Extracurricular Activities, the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0002-9865-6977

GRAMMATICAL DEVIATIONS IN ENGLISH-LANGUAGE LITERATURE AS A RESOURCE FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN GSEI PUPILS

Abstract. This article is devoted to the use of grammatical deviations in English-language literature as a resource for developing the foreign language competence of senior pupils in general secondary education institutions (GSEIs). The primary aim of this research was to examine specific grammatical deviations found in English fiction, using Charles Dickens' «Oliver Twist» as a case study, and to characterise these deviations as a valuable resource for enhancing students' foreign language competence. The author conducted a detailed analysis of the morphological and syntactic deviations present in the text of the aforementioned novel. This analysis revealed over 90 instances of grammatical deviations, with the predominant number of fragments involving the incorrect formation of tense forms. The study determines that the purpose of these grammatical deviations in «Oliver Twist» is to impress the reader with the peculiar language of the characters and to achieve verisimilitude in the depiction of 'common people' (the uneducated, semi-literate thieves). By creating distinctive grammatical forms, the writer underscores the social standing of these characters and heightens the vividness of the narrative.

From a methodological perspective, the author attempts to define the crucial role of understanding the nature of linguistic deviations in English grammar. This role is viewed through several key aspects: overcoming communication barriers and facilitating adaptation to the diverse reality of English, achieving a deeper comprehension of authentic sources and culture, fostering critical thinking, and ultimately raising the overall level of foreign language competence. The paper identifies the methodological principles for effectively teaching grammatical deviations to GSEIs pupils: the priority of the

grammatical norm; treating deviations exclusively as conscious stylistic devices with a specific communicative or characteristic function; and ensuring students recognise that these forms "deviate" from a well-established standard.

Furthermore, relevant key methods (comparative analysis, sociolinguistic classification, communicative modelling, and research/project-based methods) and corresponding techniques are defined.

Keywords: linguistic deviation, grammar, language norm, teaching methodology, morphology, syntax, English language.

Постановка проблеми. В умовах зростаючої ролі компетентнісного підходу в освіті та реалій іншомовної комунікації в контексті інтеграції України в міжкультурне європейське середовище, виникає потреба не лише в модернізації методики викладання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), а й розширенні знань учнів щодо специфіки відхилень (девіацій) від норм англійської мови. Попри те, що шкільна освіта традиційно фокусується на нормативній (стандартній) граматиці англійської мови, що є безумовною основою для академічного успіху і високого рівня володіння іноземною мовою, українська молодь під час реального спілкування чи взаємодії з автентичними джерелами, зокрема з художньою літературою, зустрічаються з комунікативними труднощами де граматичні відхилення від стандарту – це не помилки, а свідомі стилістичні прийоми, ознаки діалектів чи соціально маркованого сленгу, які відображають мову як живе, варіативне явище. Звідси, виникає гостра потреба не просто у вивченні мовних законів і винятків із них, а в усвідомленому аналізі всіх типів девіацій, у тому числі граматичних, їхньої функції та контекстуального значення, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння правил до критичного мислення та лінгвістичного аналізу, що є надзвичайно важливим на етапі профільної підготовки учнів старших класів та формування їх іншомовної компетентності.

Старшокласникам ЗЗСО, які вже мають сформований граматичний фундамент, розуміння і усвідомлення можливих граматичних девіацій в англомовній художній літературі має бути особливо цінним, оскільки вони мають з легкістю розпізнавати, інтерпретувати та адекватно реагувати на нестандартну мову, що дозволить їм ще глибше розуміти авторський задум, розширити свій лексичний та ідіоматичний запас і, найголовніше, долати бар’єри при зустрічі з різноманітністю реальної англійської мови. У літературі граматичні та інші (лексичні, графічні і т.п.) відхилення від стандартної англійської слугують потужним стилістичним засобом характеристики персонажів, відображаючи їхній соціальний статус, емоційний стан або приналежність до певної субкультури, тощо.

Тема дослідження видається актуальною, оскільки граматичні девіації англомовної літератури можуть слугувати потужним методичним ресурсом інтеграції варіативності англійської мови в освітній процес, підвищення рівня автентичності навчання та формування іншомовної компетентності, яка готова до викликів як академічного, так і повсякденного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема вивчення граматичних девіацій в англомовній літературі як ресурс формування іншомовної компетентності старшокласників ЗЗСО, попри наявність невеликого ряду праць [2; 5; 7; 8], характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

Мета статті – розглянути граматичні девіації в англомовній художній літературі (на прикладі твору «Oliver Twist» Ч. Діккенса) та охарактеризувати такі відхилення як ресурс формування іншомовної компетентності старшокласників ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу.

З огляду на те, що англійська мова має багато відхилень від традиційної своєї форми [8], їх знання і усвідомлення може стати підґрунтям для високого рівня іншомовної компетентності та культури мовлення, легкого долання комунікативних бар'єрів, швидкої адаптації до різноманітної реальної англійської мови та її варіантів. Водночас розуміння граматичних девіацій англійської мови є неможливим за умови відсутності базових знань її граматичного ладу або комунікативного досвіду. Говорячи про відхилення від граматичних законів англійської мови, говоримо й про її нормативність.

У наукових джерелах під мовною девіацією розуміють «мовні аномалії, помилки, неточності, неправильності, погрішності тощо» [1], «висловлення, у яких спостерігаються різні відхилення від норм функціювання мовної системи» [2, с. 41]. За О.О. Селівановою, мовленнєві девіації визначені несформованістю комунікативної компетенції, мовленнєвих умінь і навичок, поганим знанням культурно-соціальних норм мови, стандартів відповідності вживання слів і висловлень у певних сферах спілкування. У науковій літературі на позначення мовних аномалій уживаються різні терміни: комунікативний шум, перешкоди в спілкуванні, нульовий ступінь письма, мовні (мовленнєві) девіації тощо [3].

Варто підкреслити те, що в сучасній вітчизняній лінгвістиці є відсутньою загальновизнана типологія всіх можливих різновидів девіацій, що актуалізує потребу її дослідження. За типологією Ф.С. Бацевич, пропонується розподіляти невдачі, що виникають під час спілкування, на: власне комунікативні та мовні девіації [1]. Під *власне комунікативними девіаціями* розуміємо явища, що представляють собою відхилення від

комунікативних законів, комунікативних конвенцій, стратегій мовлення, імплікацій та імплікатур дискурсу в «нормальних» станах свідомості, що трактуються як комунікативні невдачі, помилки, обмовки, провали, пов'язані з недостатньою комунікативною компетенцією учасника спілкування. Під *мовними девіаціями* – мовні явища, до яких належать усі можливі типи відхилень від різних мовних норм (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо), тобто це відступ від стандарту, що зафіксований в словниках і нормативних граматиках тощо. Також виділяємо третій тип, *мовно-комунікативні девіації* – явища мови, до яких належать усі можливі типи відхилень від мовних норм і комунікативних законів, у загальному контексті яких поєднуються «неправильні» дії й «неправильні» вербальні репрезентатори цих дій – мовні одиниці, ужиті з порушенням різних норм (фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних тощо). Тобто, якщо те, що висловлює людина є граматично, лексично, фонетично тощо неправильним, а також є недоречним або незрозумілим у цій конкретній ситуації, то це і можна назвати мовно-комунікативною девіацією.

У нашому дослідженні ми розуміємо під поняттям «девіація» саме ті мовні девіації, які є навмисними відхиленнями від правил і норм є з боку авторів тексту художнього твору. Це пояснюється тим, що мовна девіація не завжди породжує комунікативну невдачу, наприклад, спеціально використані стилістичні прийоми, побудовані на свідомому відході автора від мовної норми і не є аномальними через це, легко й адекватно сприймаються читачем літературного твору, який розуміється в стандартній і варіативній формах мови. Таким читачем легко усвідомлюються бажання письменника зобразити живу розмовну мову чи створити оригінальну мову, що відхиляється від норм літературної загальноприйнятої мови.

У зарубіжній лінгвістиці проблема типології девіацій у мові досліджена краще, ніж українськими науковцями, – існують усталені типи лінгвістичних девіацій, якими користуються науковці всього світу, наприклад, під час аналізу художніх творів. Основною типологією вважається поділ Дж. Ліча, який виділив 8 типів лінгвістичної девіації від літературної норми англійської мови: лексична (Lexical deviation), граматична (Grammatical deviation), фонологічна (Phonological deviation), графологічна (Graphological deviation), семантична (Semantic deviation), діалектична (Dialectical deviation), девіація регістру (Deviation of register), девіація історичного періоду (Deviation of historical period) [9, с. 56]. Існують різні класифікації мовних девіацій зарубіжними науковцями, у яких визначають від 5 до 10 типів. Типологія за Дж. Лічем нам подобається більше, з огляду на її всебічність і всеохопленість, а також з огляду на те,

що багато зарубіжних науковців по всьому світу вважають її за основну та активно користуються нею, особливо під час аналізу художніх творів.

Нами було проаналізовано мовні девіації у трьох творах Ч. Діккенса, але у цій публікації звернімо увагу на перший, проаналізований нами класичний твір, «Oliver Twist». На основі аналізу нами визначено, що автором використано майже всі види мовних девіацій. Найчастіше Ч. Діккенс вживав такі мовні девіації: лексичну, семантичну, фонологічну, граматичну та графологічну, – їх вважатимемо основними в обраному для дослідження творі; рідше – діалектичну девіацію; один раз – девіацію регістру і жодного разу у творі не було вжито девіації історичного періоду, що можна спробувати пояснити небажанням автора звертатися до архаїзмів, а намаганням створити нові лексичні одиниці, цікаві свіжі словосполучення тощо.

Під граматичною девіацією від літературної норми англійської мови, як правило, науковці за кордоном [7; 8; 9 та ін.] розуміють відступ від правил речення. Науковець Ф.Дж. Халава виділяє такі граматичні девіації в англійські мові «omission, double negation, overgeneralization, deviation of preposition, deviation of verb and deviation of pronoun» [7].

З огляду на те, що граматика будь-якої мови містить дві основні частини, а саме морфологію та синтаксис, спочатку представимо результати аналізу морфологічних відхилень від норми літературної мови на граматичному рівні тексту твору, що обраний нами для дослідження.

Морфологічними девіаціями у творі «Oliver Twist» Ч. Діккенса можемо визначити наступні:

1. ***Додавання до питального прислівника непотрібного закінчення -s***, що можна спробувати пояснити через неправильне уподібнення до інших прислівників, які мають таке закінчення (типу *sometimes, always* тощо), і свідчення про необізнаність героїв твору (робітничого населення Лондону) щодо граматичних законів мови та про їх неосвіченість взагалі. Нами виявлено лише 1 приклад з усього твору:

«'Wheres?' inquired the young lady.» [6, p. 85]

2. ***Неправильне вживання префіксів*** (нами виявлено лише 1 приклад з усього твору):

«'Juries,' said Mr. Bumble, <…> 'juries is ***in****eddicated, vulgar, grovelling wretches.'»* [6, p. 25]

У вищенаведеному прикладі містер Бамбл говорить про присяжних як про *«неосвічених, вульгарних, жалюгідних негідників»*, але сам при цьому замість слова *uneducated («неосвічені»)* використовує слово *«ineddicated»*, яке при цьому має неправильну форму (неправильно вжитий префікс ***in-*** замість потрібного ***un-***) і помилку в корені слова (***eddi****cate* замість

правильного ***educate)***. Так, говорячи про неосвічених інших, м. Бамбл показав власну неосвіченість.

3. *Невірне утворення ступенів порівняння прикметників*. Вжито у творі 3 рази, наведемо декілька прикладів:

*«'Of ALL the ungratefull**est**, and worst-disposed boys as ever I see, Oliver, you are the—'»* [6, p. 27]

*«'There wasn't a obstinat**er** young rascal—'»* [6, p. 262]

У таких трьохскладових прикметниках мала б бути складна форма утворення їх вищого (***more*** *obstinate*) та найвищого (*the* ***most*** *ungrateful*) ступенів порівняння.

4. *Вживання прикметників як прислівників у функції обставин речення*. Вжито у творі 9 разів, наведемо декілька прикладів:

«'If we was to bind him to any other trade to-morrow, he'd run away simultaneous, your worship,' replied Bumble.» [6, p. 20]

«'I says, at first, 'This is illusion'; and was composing myself off to sleep, when I heard the noise again, distinct.'» [6, p. 197]

Із поданих вище прикладів бачимо що слова «*simultaneous*» та «*distinct*», які є прикметниками за правилами граматики літературної англійської мови та відповідають на питання *який?, яка?, яке?,* вжиті автором не у характерній їм функції, а саме у ролі обставини способу дії, яка відповідає на питання *яким чином? як?* і виражається переважно прислівниками.

Тож, Ч. Діккенс використовує у творі прикметники як прислівники, у функції обставини, що ми вважаємо відступом від норми, а, звідси, морфологічною девіацією.

5.Ненормативне утворення часових форм. Проаналізуємо детальніше саме такі відхилення, що зафіксовані в дієслівних формах, оскільки вони представлені найбільшою кількістю прикладів на граматичному рівні роману Ч. Діккенса «Oliver Twist», а саме − 57 прикладів подібного типу відхилень (80 % від загальної кількості морфологічних девіацій, знайдених нами у творі − 71 випадок).

− Додавання до дієслова в теперішній неозначеній формі в 1-й особі нехарактерного їй закінчення -s, як от:

«'When I says I will, I means I will,' replied Mr. Gamfield doggedly» [6, p. 20]

− Використання неозначеної форми дієслова замість тривалої:

«What do YOU do here?» [6, p. 256]

− Невірне утворення минулої неозначеної часової форми (Past Indefinite). Нами було виявлено лише 4 випадки, які саме пов'язані з ненормативним вживанням або утворенням неправильних дієслів.

*«'There's nowhere else to go to now, for the people at the Cripples are all in custody, and the bar of the ken—I went up there and **see** it with my own eyes—is filled with traps.'»* [6, p. 364]

*«'Of course it couldn't,' replied Sikes; 'I **know**'d that, directly I **see** him coming through Clerkenwell, with the books under his arm.»* [6, p. 108]

– Невірне утворення теперішньої доконаної часової форми. Виявлено 11 фрагментів такого відхилення, наведемо деякі з них:

«I never see any difference in boys.» [6, p. 94]

«I never did see such prime company as that 'ere boy; he'll be the death of me, I know he will.' Master Charley Bates, having laughed heartily again, resumed his pipe with tears in his eyes.» [6, p. 127]

Як бачимо з таких речень, прослідковується певна тенденція у використанні словосполучення «*never see*» та «*never did see*» на позначення теперішньої доконаної дії, що мало б мати, відповідно до граматичних норм англійської мови, такий вигляд *have never seen*. Вважаємо це також граматичною девіацією.

– Відсутність правильної форми основного дієслова та допоміжного слова у питальних і заперечних реченнях. Загалом таких прикладів нами виявлено у творі 11 одиниць. Зазначимо, що нами помічено, що запитальні речення з такою девіацією є спеціальними запитаннями частіше зі *how* на їх початку:

*«But where can he have come from first, and **how comes** he here alone without the other?»* [6, p. 365]

*«'**How came** that dog here?' he asked.»* [6, p. 366]

*«To which, the butcher's boy: who appeared of a lounging, not to say indolent disposition: replied, that he **thought not**.»* [6, p. 102]

*«The dog wagged his tail, but **moved not**.»* [6, p. 352]

– Ненормативне утворення форми дієприкметника теперішнього часу. В ході дослідження були виявлені 23 випадки вживання префікса *a-* з таким дієприкметником. Пропонуємо лише декілька з них:

*«Jem Spyers dashes out; and there he sees Chickweed, **a-tearing** down the street full cry.»* [6, p. 216]

*«At last, he couldn't help shutting 'em, to ease 'em a minute; and the very moment he did so, he hears Chickweed **a-roaring** out, 'Here he is!'»* [6, p. 217]

*«Can't I be supposed to feel–I as brought him up porochially–when I see him **a-setting** here among ladies and gentlemen of the very affablest description!»* [6, p. 377]

Таким чином, нами було виявлено, що твір «Oliver Twist» має такі морфологічні девіації: 1) додавання до прислівників нетипового закінчення *–s*; 2) неправильне вживання префіксів; 3) невірне утворення ступенів

порівняння прикметників; 4) вживання прикметників як прислівників у функції обставин речення; 5) ненормативне утворення часових форм. Визначимо, що аналіз морфологічного рівня тексту роману показав, що загалом автор вдавався до морфологічних девіацій 71 раз, де більша кількість фрагментів представлена власне неправильним утворенням часових форм.

Перейдемо до розгляду граматичних девіацій на рівні синтаксису, що відмінні від правил стандартного синтаксису англійської мови [4], які спробуємо також розділити на деякі підгрупи.

Синтаксичними девіаціями у творі «Oliver Twist» Ч. Діккенса можемо визначити наступні:

1. *Неправильне узгодження дієслова-присудка to be з підметом речення*. Виявлено 6 випадків, наведемо основні з них:

*«**Boys is** wery obstinit, and wery lazy, Gen'l'men, and there's nothink like a good hot blaze to make 'em come down vith a run»* [6, p. 17]

*«**Was you** never on the mill?»* [6, p. 52]

*«'Why, what **the blazes is** in the wind now!' growled a deep voice.»* [6, p. 166]

2. *Множинне заперечення в реченні*, тобто використано не одне заперечне слово, а два або, навіть, більше. Нами було виявлено 8 випадків:

*«… vereas smoke ai**n't** o' **no** use at all in making a boy come down, for it only sinds him to sleep, and that's wot he likes.»* [6, p. 18]

*«'They **haven't no** more philosophy nor political economy about 'em than that,' said the beadle, snapping his fingers contemptuously.»* [6, p. 25]

*«'Is**n't** that boy **no** better? inquired Mr. Bumble.»* [6, p. 116]

*«… I wo**n't** show you **no** mercy, **not** a ha'porth of it.»* [6, p. 318]

*«'**No, nor nobody never** did; …'»* [6, p. 35]

3. Надзвичайно велике перерахування, яке було виявлене один раз у творі, але відчувалась певна незвичність речення. Наведемо цей фрагмент, де Сайкс і Олівер проходять повз базару, − автор дає нам опис цієї місцевості:

*«**Countrymen, butchers, drovers, hawkers, boys, thieves, idlers**, and vagabonds of every low grade, were mingled together in a mass; **the whistling of drovers**, **the barking dogs, the bellowing and plunging of the oxen, the bleating of sheep, the grunting** and **squeaking of pigs, the cries of hawkers, the shouts, oaths, and quarrelling** on all sides; **the ringing of bells** and **roar of voices**, that issued from every public-house; **the crowding, pushing, driving, beating, whooping and yelling; the hideous and discordant dim** that resounded from every corner of the market; and **the unwashed, unshaven, squalid, and dirty figues constantly running to and fro,** and **bursting in and out** of the throng;*

rendered it ***a stunning and bewildering scene****, which quite confounded the senses.»* [6, p. 146].

Звісно, автор його використав, щоб яскравіше передати атмосферу місцевого базару (безкінечні різноманітні звуки, натовпи різних людей, і кожний з яких говорить, займається своєю справою, кричить тощо).

Звідси, відмітимо, що твір обраний для дослідження має такі синтаксичні девіації: 1) неправильне узгодження дієслова-присудка *to be* з підметом речення; 2) множинне заперечення в реченні; 3) надзвичайно велике перерахування в одному реченні. Визначено, що фрагментів твору, що містять, на нашу думку, синтаксичні девіації було 19 одиниць, з яких найбільша кількість була виражена у формі множинного заперечення в одному реченні.

Виявлено, що загалом граматичні девіації представлені у тексті роману «Oliver Twist» Ч. Діккенса двома типами, а саме:

- *морфологічними* (додавання до прислівників нетипового закінчення *-s*; неправильне вживання префіксів; невірне утворення ступенів порівняння прикметників; вживання прикметників як прислівників у функції обставин речення; неправильне утворення часових форм);

- *синтаксичними* (неправильне узгодження дієслова-присудка *to be* з підметом речення; множинне заперечення в реченні; порядок слів, що створений не за правилами, які диктуються граматикою англійською мовою; надзвичайно велике перерахування в одному реченні).

Загалом аналіз граматичного рівня тексту роману «Oliver Twist» Ч. Діккенса засвідчив, що автор вдавався до граматичних девіацій більше 90 разів, де переважна кількість фрагментів представлена власне неправильним утворенням часових форм. На основі виявлених і проаналізованих граматичних девіацій у романі «Oliver Twist» Ч. Діккенса, нами була зроблена спроба визначити їх мета, − вразити читача незвичністю мови персонажів, правдоподібністю і реальністю точно змальованих образів «простого народу» (неосвічених людей, малограмотних злодіїв), підкреслюючи їх соціальне становище, а також яскравістю опису подій через створення цікавих граматичних комбінацій, прийомів тощо. Також нами було проаналізовано переклади цього твору українською та визначено, що автори українських варіантів «часто вдаються до 4 основних перекладацьких трансформацій таких граматичних відхилень на позначення сленгу з емотивною семантикою, а саме: анулювання двох сем заперечення, позитивація, експлікація, транспозиція» [5].

З методичної сторони дослідження, варто згадати рекомендації науковця Ф.Дж. Халава, який (серед визначених ним порад) рекомендував здобувачам «покращувати знання про мовні відхилення та більше

усвідомлювати форми і вживання нормативної англійської мови, а викладачам – ретельно готуватися до навчального процесу» [7]. Погоджуємося з цією порадою і хочемо окреслити більш детально роль знань і усвідомлення природи мовних девіацій у граматиці англійської мови, які виконують критично важливу функцію у формуванні високого рівня іншомовної компетентності та забезпеченні ефективної міжкультурної комунікації старшокласників ЗЗСО.

Висновки. На основі аналізу мовних девіацій, з акцентом на граматичні, у творі «Oliver Twist» Ч.Діккенса нами було визначено основні відхилення у граматиці, що собою представляє теоретичну складову дослідження. З методичної сторони нами здійснена спроба уточнити роль знань і усвідомлення природи мовних девіацій у граматиці англійської мови, які можемо розділити на кілька аспектів:

1. ***Долання комунікативних бар'єрів та адаптація***. Завдяки знанням таких девіацій зростає здатність учнів швидко адаптуватися до різноманітної реальної нестандартної англійської мови та легко долати комунікативні бар'єри, оскільки такі відхилення можуть бути ознаками діалектів або соціально маркованого сленгу, свідомими стилістичними прийомами, що відображають мову як живе, варіативне явище, запобіжниками у хибній інтерпретації нестандартних висловлювань як помилок

2. ***Глибинне розуміння автентичних джерел та культури***. Завдяки знанням таких девіацій розширюється лексичний запас, (через вміння розпізнавати, інтерпретувати та адекватно реагувати на нестандартну мову) здійснюється прямий вплив на культуру мовлення, міжкультурну чутливість і розуміння іншого народу, відбувається глибше розуміння авторського задуму та стилістичних функцій девіацій (які слугують потужним стилістичним засобом характеристики персонажів, відображаючи їхній соціальний статус, емоційний стан або приналежність до певної субкультури тощо).

3. ***Розвиток критичного мислення.*** За умови знання норм і девіацій граматики англійської мови забезпечується перехід від репродуктивного засвоєння правил до критичного мислення та лінгвістичного аналізу.

4. ***Підвищення рівня сформованості іншомовної компетентності.***

На нашу думку, навчання граматичних девіаціям старшокласників ЗЗСО вимагає переходу від традиційної моделі «правило-виняток» до моделі критичного лінгвістичного аналізу, щоб розвинути їх здатність розпізнавати, інтерпретувати та усвідомлювати стилістичну функцію відхилень в автентичному контексті, що підвищує рівень іншомовної компетентності.

Методичними засадами ефективного навчання граматичних девіацій англійської мови виділяємо наступні чинники: пріоритет норми (тобто учні мають мати міцні знання з граматики стандартної англійської мови), усвідомлення девіацій лише як свідомі стилістичні засоби, що мають певну комунікативну або характерологічну функцію, які «відхиляють» граматичну форму від добре відомого їм стандарту.

Серед ключових, на нашу думку, методів і прийомів доцільно використати:

1. ***Метод компаративного аналізу***, передбачає усвідомлення втрати/зміни значення при використанні стандарту, що реалізується через прийоми:

- «Паралельне перефразування», під час якого учні отримують речення з літературного тексту, яке містить девіацію (наприклад, подвійне заперечення або нестандартну форму дієслова) і мають його переписати, дотримуючись суворої граматичної норми, а потім відбувається аналіз-обговорення (напр., щодо того який варіант сильніше виражає емоції, належить до високого чи низького стилю, та якого персонажа він характеризує);
- «Визначення стилістичного ефекту, під час якого учні аналізують, яку саме мету ставив перед собою автор, наприклад, для характеристики героїв твору (діалект, соціальний статус), посилення емоційності (іронія, гнів) чи створення ритмічного ефекту (у поезії).

2. ***Метод соціолінгвістичної класифікації***, який допомагає учням сортувати девіації та розуміти їхню функцію в суспільстві, підвищуючи соціолінгвістичну компетентність. Він може реалізуватися такими прийомами:

- «Типологія відхилень», наприклад учні роблять проєкт/презентацію /реферат/доповідь щодо класифікація знайдених девіацій за певними категоріями (типу діалектизми, архаїзми, сленг/неформальна мова, тощо);
- «Профіль героя твору», коли учні створюють мовний портрет літературного героя, де граматичні девіації слугують ключовими маркерами його особистості та соціального середовища.

3. ***Метод комунікативного моделювання***, що передбачає продуктивне використання девіацій, але лише в контрольованих ігрових умовах для тренування їхнього розпізнавання, наприклад:

- Ситуативна імітація, коли учні отримують завдання скласти діалог між двома персонажами з різними соц. профілями (наприклад, професором і вуличним продавцем), де один учень у своєму мовленні має дотримуватися норми, а інший – свідомо використовувати певні маркери девіації.
- Рольова гра «Лінгвістичний детектив», під час якої учні слухають/читають аудіо- чи відеофрагмент і повинні швидко ідентифікувати всі граматичні відхилення і визначити причину їхнього використання.

4. ***Дослідницький (проєктний) метод***:

- Проект «Лінгвістична карта роману», під час створення якого учні обирають невеликий фрагмент (наприклад, главу з твору Ч.Діккенса) і систематизують усі знайдені граматичні девіації, досліджуючи частоту вживання і причини граматичних девіацій, найпопулярніші з них у використанні, кореляцію між девіацією та конкретним персонажем.

Застосування цих методів дозволяє учням усвідомити, що володіння мовою – це не сліпе підкорення правилам, а здатність гнучко оперувати мовними засобами, розпізнавати стилістичні наміри співрозмовника/автора і адекватно адаптуватися до комунікативного контексту.

Отже, нами були проаналізовані граматичні (морфологічні та синтаксичні) девіації у тексті роману «Oliver Twist» Ч. Діккенса, який показав, що автор вдавався до граматичних девіацій більше 90 разів, де переважна кількість фрагментів представлена власне неправильним утворенням часових форм, з метою вразити читача незвичністю мови персонажів, правдоподібністю і реальністю точно змальованих образів «простого народу» (неосвічених людей, малограмотних злодіїв), підкреслюючи їх соціальне становище, а також яскравістю опису подій через створення цікавих граматичних форм тощо. З методичної сторони дослідження, нами здійснена спроба уточнити роль знань і усвідомлення природи мовних девіацій у граматиці англійської мови, яку вбачаємо у кількох аспектах: долання комунікативних бар'єрів та адаптація, глибинне розуміння автентичних джерел та культури, розвиток критичного мислення, підвищення рівня сформованості іншомовної компетентності.

Визначені методичні засади ефективного навчання граматичних девіацій англійської мови (пріоритет норми, усвідомлення девіацій лише як свідомі стилістичні засоби, що мають певну комунікативну або характерологічну функцію, які «відхиляють» граматичну форму від добре відомого їм стандарту), а також відповідні ключові методів і прийоми.

Перспективами подальших розвідок є розробка теоретичної моделі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО крізь призму мови автентичної художньої літератури.

Література:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної девіатології. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2000. 237.

2. Єрмоленко С.В. Мовна норма Vs мовна девіація в навчально-комунікативному дискурсі. Філологія XXI століття: Збірник наукових праць студентства й наукової молоді, Харків, 15 квітня 2021 р. / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди ; [редкол.: К. Ю. Голобородько (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2021. С. 38-44.

3. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Видавництво: Дівколіля-К, 2011. 844 с.

4. Сердюк Н.Ю. Синтаксис англійської мови: навч. посіб. для студентів 3-го курсу факультетів та інститутів іноземних мов. Переяслав-Хмельницький, 2011. 80 с.

5. Сердюк Н.Ю. Перекладацькі трансформації граматичних девіацій у слензі з емотивною семантикою (на прикладі оригіналів і перекладів творів Ч. Діккенса) (тези). Переяславська мовознавча толока: тези І Міжнародної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 19-20 вересня 2019 року) / Гол. ред. К. І. Мізін; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 166-168. (Електронна книга).

6. Dickens Charles. Oliver Twist [Electronic resource]. Mode of access: http://www.study.ru/books/charles_dickens/

7. Halawa, F. J., Zagoto, S., & Laia, R. D. (2022). GRAMMATICAL DEVIATION IN RICH BRIAN'S SONG LYRICS. *Research on English Language Education*, *4*(1), 49-58. https://doi.org/10.57094/relation.v4i1.403

8. Kumar, H.C. (2010). Naveen Grammatical Deviations in e-English. IUP Journal of English Studies, v. 5, n. 4, p. 41.

9. Leech, G.N. (2014). Linguistic Guide to Enmglish Poetry. Routledge. 256 p.

References:

1. Batsevych, F. (2000). *Osnovy komunikatyvnoyi deviatolohiyi* [Fundamentals of Communicative Deviatology].Lviv: Ivan Franko National University of Lviv Press.237p.[Ukr].

2. Yermolenko, S.V. (2021). Movna norma Vs movna deviatsiya v navchalno-komunikatyvnomu dyskursi [Language Norm Vs Language Deviation in Educational and Communicative Discourse]. In Holoborodko, K. Yu. et al. (Eds.), *Filolohiya XXI stolittya: Zbirnyk naukovykh prats studentstva y naukovoyi molodi – Philology of the 21st Century: Collection of Scientific Works of Students and Young Researchers*, 38–44. [in Ukrainian].

3. Selivanova, O.O. (2011). *Linhvistychna entsyklopediya* [Linguistic Encyclopedia]. Kyiv: Divkolilya-K Publishing. 844 p. [in Ukrainian].

4. Serdiuk, N.Yu. (2011). *Syntaksys anhliyskoyi movy: navch. posib. dlia studentiv 3-ho kursu fakultetiv ta instytutiv inozemnykh mov* [English Syntax: Study Guide for 3rd Year Students of Foreign Language Faculties and Institutes]. Pereiaslav-Khmelnytskyi. 80 p. [Ukr].

5. Serdiuk, N. Yu. (2019). Perekladatski transformatsiyi hramatychnykh deviatsiy u slenzi z emotyvnoyu semantykoyu (na prykladi oryhinaliv i perekladiv tvoriv Ch. Dikkensa) (tezy) [Translational Transformations of Grammatical Deviations in Slang with Emotive Semantics (Based on Originals and Translations of Ch. Dickens' Works) (Abstract)]. In Mizin, K. I. (Ed.), *Pereyaslavs'ka movoznavcha toloka: tezy I Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi – Pereiaslav Linguistic Gathering: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*], 166–168 [in Ukrainian].

6. Dickens Charles. Oliver Twist. Mode of access: https://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ph000206.pdf [in English].

7. Halawa, F. J., Zagoto, S., & Laia, R. D. (2022). GRAMMATICAL DEVIATION IN RICH BRIAN'S SONG LYRICS. *Research on English Language Education*, *4*(1), 49-58. https://doi.org/10.57094/relation.v4i1.403 [in English].

8. Kumar, H.C. (2010). Naveen Grammatical Deviations in e-English. IUP Journal of English Studies, v. 5, n. 4, p. 41. [in English].

9. Leech, G.N. (2014). Linguistic Guide to English Poetry. Routledge. 256 p. [in Eng].

УДК 377.3:629.3

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2209-2220

Сірант Остап-Михайло Романович аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національний університет «Львівська політехніка», Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0009-0006-4549-7155

НАСТУПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ З ТЕПЛОЕНЕРГЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОМОБІЛЬНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто теоретичні, методологічні та прикладні аспекти забезпечення наступності в професійній підготовці фахівців автомобільного транспорту на прикладі навчального циклу з основ теплоенергетики. Теоретична частина окреслює роль наступності як дидактичної категорії, що забезпечує узгодженість цілей, змісту, форм і методів навчання на різних рівнях освіти — від ліцею й коледжу до бакалаврату, магістратури та післядипломної підготовки. Підкреслено значення міждисциплінарної інтеграції (фізика, хімія, інженерні дисципліни) та поетапного ускладнення знань «від загального до конкретного» при формуванні професійних компетентностей у сфері автомобільної теплоенергетики. Методологічний блок висвітлює дидактичні механізми реалізації наступності: інтегративне навчання, варіативність змісту, індивідуалізація, практична спрямованість, застосування цифрових засобів (моделювання, віртуальні лабораторії) та розвиток дослідницьких навичок. Обґрунтовано необхідність синтезу теоретичної й практичної підготовки через використання натурних об’єктів техніки, виробничих практик та міжпредметних завдань, що формують комплексні професійні дії. У прикладній частині наведено організаційні та методичні рекомендації для навчальних планів і навчально-методичного забезпечення: координація циклів дисциплін, проєктно-дослідницька діяльність студентів, тісна співпраця з роботодавцями, системні заходи підвищення педагогічної майстерності викладачів. Виокремлено напрями формування внутрішньої позиції учня: цільова установка на працю, трудове виховання, професійна орієнтація, розвиток пізнавальної активності та творчих умінь.

Запропоновано практичні кроки для подолання фрагментарності знань та підвищення якості підготовки кадрів для автотранспортної галузі. Отримані висновки можуть слугувати методичною основою для оновлення

навчальних програм, проєктування модульних курсів та впровадження інтегративних освітніх технологій у системі безперервної професійної освіти.

Ключові слова: наступність; професійна підготовка; тепло-енергетика; автомобільний транспорт; інтегративне навчання; цифрові освітні технології; співпраця з роботодавцями.

Sirant Ostap-Mykhailo Romanovych Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0006-4549-7155

CONSISTENCY OF KNOWLEDGE FORMATION IN THERMAL ENERGY OF FUTURE MOTOR TRANSPORT SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION

Abstract. The article deals with theoretical, methodological and applied aspects of ensuring continuity in the professional training of road transport specialists on the example of the training cycle on the basics of heat and power engineering. The theoretical part outlines the role of continuity as a didactic category that ensures the coherence of goals, content, forms and methods of education at different levels of education - from lyceum and college to bachelor's, master's and postgraduate studies. The importance of interdisciplinary integration (physics, chemistry, engineering disciplines) and the gradual complication of knowledge “from the general to the specific” in the formation of professional competencies in the field of automotive heat and power engineering is emphasized. The methodological block highlights the didactic mechanisms for implementing continuity: integrative learning, content variability, individua-lization, practical orientation, use of digital tools (modeling, virtual laboratories) and development of research skills. The necessity of synthesizing theoretical and practical training through the use of natural objects of technology, production practices and interdisciplinary tasks that form complex professional actions is substantiated. The applied part provides organizational and methodological recommendations for curricula and teaching and learning support: coordination of discipline cycles, student project and research activities, close cooperation with employers, systematic measures to improve teachers' pedagogical skills. The directions of formation of the student's internal position are highlighted: goal orientation to work, labor education, professional orientation, development of cognitive activity and creative skills. Practical steps are proposed to overcome the fragmentation of knowledge and improve the quality of training for the road transport industry. The findings can serve as a methodological basis for updating

curricula, designing modular courses, and introducing integrative educational technologies in the system of continuing professional education.

Keywords: continuity; vocational training; heat and power engineering; road transport; integrative learning; digital educational technologies; cooperation with employers.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток автомобільного транспорту визначається тенденціями енергозбереження, впровадженням альтернативних джерел енергії та підвищенням ефективності систем теплопостачання й енергетичного забезпечення транспортних засобів.

Підготовка майбутніх фахівців автомобільного транспорту вимагає глибоких знань з теплоенергетики як фундаментальної основи розуміння роботи двигунів внутрішнього згоряння, систем охолодження, опалення, кондиціонування та сучасних енергоефективних технологій. Важливим педагогічним завданням стає забезпечення наступності формування знань з теплоенергетики на різних рівнях освіти від професійно-технічної до вищої та післядипломної, тобто у контексті неперервної освіти.

Для результативного використання досвіду, дискретний характер навчання необхідно поєднувати з формуванням цілісних і системно впорядкованих наукових знань, умінь та навичок, а також із їх синтезом. Аналіз сучасної практики професійної підготовки свідчить, що, попри об'єктивне існування єдності законів природознавства, технічних об'єктів і технологічних процесів, етап інтеграції знань, отриманих із різних навчальних предметів, у більшості випадків залишають на самостійне опрацювання учнів та студентів без належного спрямування викладача.

Практичний досвід показує, що така складна інтелектуальна операція перевищує пізнавальні можливості значної частини студентів. У результаті система знань, умінь і навичок виявляється фрагментарною, має міжпредметні розриви та являє собою набір слабко пов'язаних відомостей, які не застосовуються в реальній професійній діяльності та не слугують основою для самостійного здобуття нових знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні дослідження у сфері професійної освіти свідчать про зростаючу увагу до питань неперервності та наступності змісту навчання, особливо у галузі автомобільної підготовки. Сучасні дослідження у сфері підготовки фахівців автомобільного транспорту охоплюють як педагогічний, так і економічний вимір.

У роботі А. Волошина [1] акцент зроблено на педагогічних умовах формування професійної компетентності майбутніх механіків: важливим є створення сприятливого освітнього середовища, інтеграція загальноосвітніх і фахових знань, поєднання теорії з виробничою практикою та використання

інноваційних методів навчання. У статті А. Дундюка [2] систематизовано ключові компетенції фахівця автомобільного транспорту, серед яких технічні, комунікативні, управлінські та цифрові; підкреслено потребу гармонійного поєднання «жорстких» і «м'яких» навичок, що забезпечує мобільність і здатність до самонавчання.

Дослідження Ю. Козловського та М. Пукало [3] присвячене активним методам навчання у професійній підготовці: автори доводять ефективність ділових ігор, тренінгів, кейс-методу та проєктних форм роботи, які розвивають критичне мислення, вміння приймати рішення та практико орієнтовану компетентність. О. Кривоконь та А. Бондаренко [4] аналізують проблеми автомобілебудування України, серед яких відсутність сучасних технологій, низька інноваційна активність та слабка інтеграція у світові ринки; водночас наголошується на необхідності модернізації виробництва та залучення інвестицій.

Т.Ладуба [5] розглядає інтернаціоналізацію автомобільної промисловості у контексті зростання національних економік, акцентуючи на ролі міжнародних корпорацій та важливості інтеграції у глобальний економічний простір. Л. Мороз [6] висвітлює тенденції розвитку українського автомобільного ринку, зокрема зміни у попиті та пропозиції, маркетингові стратегії компаній і значення ефективної комунікаційної політики для збереження клієнтів в умовах динамічних ринкових процесів.

У міжнародних працях увага зосереджена на компетентнісному оцінюванні, цифровізації та узгодженні навчальних програм з потребами індустрії. M. Abdurrahman, S. Parmin та S. Muryanto [7] аналізують тестування професійних компетентностей, пропонуючи модель «discontinuity», яка дозволяє підвищити ефективність оцінювання й управління процесом сертифікації. S. Hartmann, E. Güzel та T. Gschwendtner [8] досліджують можливості цифрової оцінки практичних умінь з ремонту автомобілів, доводячи валідність комп'ютерних симуляцій для вимірювання реальних навичок. N. Muoghalu, C. Ugwuanyi та O. Okeke [9] підкреслюють важливість узгодження навчальних програм механіків з вимогами індустрії, забезпечення їхньої наступності та сучасності. V. Poschauko [10] пропонує концепцію модульного «lifelong learning» у професійній освіті автомобільного сектору, що забезпечує постійне оновлення компетентностей працівників завдяки цифровим платформам. G. Nithyanandam, J. Munguia та M. Marimuthu [11] аналізують роль цифрової грамотності у формуванні навчальних планів для Індустрії 4.0, демонструючи ефективність фабричних пілотних демонстраторів у підготовці студентів. Нарешті, X. Zhao, J. Li та Y. Wang [12] досліджують ступінь відповідності освітніх програм і потреб індустрії у коледжах, доводячи, що висока

узгодженість суттєво підвищує рівень працевлаштування випускників та конкурентоспроможність економіки.

Узагальнено джерела демонструють комплексне бачення проблеми: від визначення педагогічних умов і компетентностей до аналізу економічних викликів і глобальних трендів цифровізації та інтернаціоналізації. Це дозволяє розглядати підготовку фахівців автомобільного транспорту не лише як освітній процес, а як елемент ширшої системи — взаємопов'язаної з ринком, індустрією та вимогами суспільства доби Індустрії 4.0.

Таким чином, наукова література акцентує на потребі комплексного підходу до формування освітніх програм у сфері автомобільної підготовки: від використання цифрових технологій та симуляцій до розробки безперервних траєкторій навчання, орієнтованих на вимоги ринку праці й виклики Індустрії 4.0.

Це створює підґрунтя для побудови цілісної моделі неперервної професійної освіти, де наступність змісту виступає ключовим чинником формування конкурентоспроможного фахівця.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади наступності формування знань з теплоенергетики майбутніх фахівців автомобільного транспорту в умовах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Наступність у педагогіці розглядається як узгодженість цілей, змісту, форм і методів навчання на різних рівнях освітньої системи. Для теплоенергетики це означає: послідовне ускладнення знань — від базових понять про теплообмін і термодинаміку до професійних знань про енергетичні процеси у транспортних системах; інтеграцію природничо-наукових знань (фізика, хімія) з інженерно-технічними дисциплінами; використання міждисциплінарного підходу до формування компетентностей.

Формування знань з теплоенергетики має здійснюватися за принципом «від загального до конкретного»: на рівні професійної освіти (ліцей, коледж) — базові знання про закони термодинаміки, теплові машини, елементи автомобільної теплоенергетики; на рівні бакалаврату — системне вивчення процесів теплообміну в автомобільних двигунах, дослідження енергетичної ефективності транспортних засобів; на рівні магістратури та післядипломної освіти — проєктування, моделювання та оптимізація енергетичних систем автомобіля, впровадження інноваційних технологій (електромобілі, гібриди, воднева енергетика).

Вирішення цієї проблеми полягає в підвищенні рівня цілісності всього навчально-виховного процесу підготовки кваліфікованих робітників і спеціалістів. Цілісність означає організацію підготовки за єдиною, узгодженою програмою, спрямованою на розвиток гармонійної особистості,

здатної стати активним учасником соціально-економічного та науково-технічного прогресу, глибоко оволодіти сучасними науковими знаннями, методологічними засадами, розуміти особливості й тенденції розвитку відповідної галузі народного господарства, чітко усвідомлювати її цілі та завдання, визначені суспільством, і вміти ефективно їх реалізовувати.

Забезпечення цілісності у формуванні особистості фахівця й громадянина передбачає поєднання частин і цілого, узгодження дискретного засвоєння матеріалу з його подальшою інтеграцією та синтезом. Це означає створення умов для набуття комплексних професійних якостей шляхом систематичного залучення учнів до виконання завдань, наближених до виробничих, які потребують одночасного використання знань із різних предметів і їхнього поповнення. Ключовим чинником, що сприяє інтеграції та забезпечує цілісність навчально-виховного процесу в межах безперервної освіти, є наступність. Вона може проявлятися в різних формах, серед яких виокремлюють кілька основних.

Багатовимірність проблеми наступності охоплює соціальні, економічні, психологічні, дидактичні та інші аспекти. Соціально-економічний вимір у системі освіти полягає в тому, що кожен наступний освітній рівень природно продовжує і розвиває попередній. У радянській освітній системі ця властивість була одним із головних чинників забезпечення права громадян на освіту. Завдання педагогічної теорії й практики полягає у створенні дієвих форм і засобів для реалізації цієї можливості.

Розвиток теорії та практики навчання відбувається синхронно з еволюцією суспільства, тому важливим аспектом забезпечення наступності є виявлення закономірностей збереження та творчого розвитку педагогічних ідей, що є предметом вивчення історії педагогіки. Наступність як явище відображає об’єктивну закономірність розвитку природи й суспільства, коли нове постає на основі попереднього. Вона відповідає діалектичним законам, таким як заперечення заперечення, перехід кількісних змін у якісні, універсальність взаємозв’язків, єдність еволюційних і революційних змін. При цьому наступність не зводиться до простого повторення, а передбачає збереження, переосмислення та трансформацію попередніх елементів у нових умовах.

У педагогічному процесі наступність забезпечує цілісність навчання та гармонійний розвиток особистості, допомагаючи долати суперечність між потребою у безперервності освітнього процесу та його дискретною організацією. Дискретність проявляється як у змісті навчання (поділ матеріалу на теми, розділи, окремі питання), так і в організаційних формах (уроки, лабораторні заняття, семінари, практика тощо). Проте на практиці часто відсутній керований синтез міжпредметної інформації, що призводить

до фрагментації знань та обмежує можливості їх практичного застосування. Подолання цього явища можливе через організацію навчання як цілісної системи, що інтегрує зміст, сприяє формуванню мислячої, самостійної та активної особистості.

Багатогранність наступності в освіті охоплює соціальний, економічний, дидактичний і психологічний рівні. Кожен новий етап навчання є логічним продовженням попереднього, а завдання педагогіки полягає у забезпеченні безперервного взаємозв'язку між цими етапами. Навчальний процес як колективна діяльність педагогів і учнів вимагає координації педагогічних впливів та налагодження міжпредметних зв'язків, що включають єдність вимог, узгодженість термінології, послідовне формування понять, а також узгодження теоретичної підготовки, практичних занять і позааудиторної діяльності.

Таким чином, наступність є одним із базових педагогічних принципів, який забезпечує єдність, цілісність і результативність навчального процесу. Її реалізація має охоплювати всі рівні освіти та компоненти професійної підготовки, сприяючи формуванню компетентної, мислячої, інтегрованої особистості.

Різнохарактерність наступності в умовах різних навчальних закладів зумовлює необхідність розроблення її між ланками єдиної системи безперервної освіти та професійної діяльності молоді: дошкільне виховання, початкова, неповна середня, середня школа, професійно-технічне училище, середній спеціальний навчальний заклад, вищий навчальний заклад, виробництво, система підвищення кваліфікації. Позитивний прояв наступності помітний у прагненні розробляти сучасні педагогічні проблеми на стику наук: філософії, соціології, психології, фізіології, економіки, кібернетики, мовознавства тощо.

Методологічні засади та педагогічна сутність наступності пов'язані з інтегративним підходом до викладання основ теплоенергетики у професійній підготовці фахівців. Інтегративне навчання має ряд особливостей: застосування найновіших засобів отримання, передачі та збереження інформації з метою забезпечення відповідності загальноосвітньої та професійної підготовки сучасному стану науки, техніки та виробництва; доступність викладу змісту навчального матеріалу на основі взаємовикористання змісту та методів інших навчальних предметів, відповідно до їх логіки та зв'язків при розв'язанні комплексних професійних завдань; диференціація та індивідуалізація інтегративного навчання відповідно до профілю навчального закладу, здібностей та потреб учнів; практична спрямованість вивчення відповідно до отримуваної спеціальності шляхом забезпечення інтегративних зв'язків між загальноосвітніми та спеціальними

знаннями та уміннями; формування умінь самостійної роботи з джерелами інформації різних типів, чіткого визначення алгоритму виходу з проблемних ситуацій засобами творчого взаємне використання інтегративних умінь та навичок; формування експериментальних умінь, логічного та варіантного мислення шляхом інтеграції загальноосвітніх та професійних умінь; варіативність змісту викладання загальноосвітніх та спеціальних дисциплін шляхом застосування різноманітного цифрового забезпечення, орієнтованого на ефективне досягнення кінцевих результатів навчання; поєднання нових інформаційних та традиційних підходів до навчання на основі їх синтезу, з метою діяльнісного засвоєння знань через застосування комп'ютерної техніки, спрямованого на різноманітні зразки і способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних творчих сил учнів.

Провідна роль в організації творчого підходу в процесі навчання належить особистості викладача. Сучасному викладачеві доводиться працювати в умовах активної дії таких засобів масової інформації, як друк, радіо, кіно, телебачення. Молодь, яка звикла отримувати цікаву інформацію без особливого вольового зусилля, важко зацікавити складним матеріалом. Лише широко освічений і підготовлений викладач, який відмінно володіє мовою і здатністю переконувати, може розраховувати на успіх. Йому необхідно не тільки відмінно знати свій предмет, уявляти перспективи розвитку галузі науки, уміти використовувати технічні засоби навчання і комп'ютерну техніку, а й бути гарним психологом, який уміє активно впливати на почуття і думки учнів.

Принцип наступності в навчанні виявляється через низку суперечностей, які постають під час спроб внести інтегральні засади і забезпечити цілісність процесу і результатів навчально-виховної роботи та виробничої діяльності майбутніх фахівців. Назвемо серед них такі: між неминуче дискретним характером вивчення навчального матеріалу і необхідністю забезпечення цілісної системи наукових знань; між необхідністю здійснення взаємозв'язків загальнотеоретичних, загальнотехнічних, спеціальних дисциплін і збереженням структури та методики кожної з них; між колективним способом викладання і процесом індивідуального засвоєння знань; між організаційною відособленістю профтехучилищ, технічних вишів, підприємств і необхідністю тісної співпраці між ними тощо.

Практика показує, що цілеспрямована робота з координації педагогічних дій викладачів професійних навчальних закладів дає змогу значною мірою підвищити якість підготовки кваліфікованих робітників та інженерів. Головне при цьому зуміти дійти до кожного учня, взяти до уваги його індивідуальні особливості, простежити за динамікою формування внутрішньої позиції особистості.

Великою підмогою тут є інформаційні характеристики формованих якостей робітників і фахівців.

Здійсненню єдності та наступності педагогічних дій у системі професійної освіти заважає різний рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів. Не тільки педагоги професійного навчання, а й викладачі закладів вищої освіти, ще недостатньо володіють методикою викладання та організації виховної роботи. Причиною цього є відсутність стрункої системи підготовки викладачів у галузі психології, педагогіки та окремих методик.

Сучасні проблеми професійної педагогіки можуть бути успішно розв'язані за умови залучення до їх розробки викладачів. Досвід показує, що якщо проблема навіть і одержала теоретичне розв'язання, упровадження її основних висновків і рекомендацій значною мірою залежить від того, як до цього підготовлено до її впровадження у практику викладачів. Особливі труднощі у впровадженні педагогічних новинок, в організації педагогічних досліджень виникають у технічних навчальних закладах. Пояснюється це тим, що в них більшість викладачів мають інженерну освіту або випускники закладів вищої освіти, де питанням педагогіки приділялася недостатня увага. Цю проблему треба розв'язувати поступовим, поетапним залученням викладачів до участі в педагогічних пошуках і дослідженнях. Етапи можуть бути такі: зосередження уваги всього педагогічного колективу на необхідності поліпшення навчально-виховної роботи; підвищення педагогічної кваліфікації основної маси викладачів; активізація методичної роботи; вивчення і впровадження в практику викладання передового педагогічного досвіду; атестація викладачів залежно від їхнього конкретного внеску в вдосконалення методики навчання; створення й узагальнення педагогічного досвіду; створення творчих груп із розроблення актуальних проблем професійної педагогіки; упровадження одержаних результатів у практику роботи; поширення досвіду за межі свого професійного навчального закладу тощо.

На основі спеціально проведених педагогічних досліджень можна виокремити такі наскрізні напрями, за якими насамперед слід здійснювати наступність у формуванні активної внутрішньої позиції учнів та студентів: вироблення в молоді перспективної цільової установки та усвідомленої потреби в праці; трудове виховання, навчання та професійна орієнтація; виховання любові до обраного фаху та свідомого творчого ставлення до праці; підвищення пізнавальної активності, інтелектуальних та творчих навичок; підвищення рівня знань, інтелектуальних навичок, навичок, умінь.

Практика показує, що цілеспрямована координація педагогічних дій підвищує якість підготовки кваліфікованих робітників і інженерів. Головне

полягає у тому, щоб ураховувати індивідуальні особливості, простежити за динамікою формування внутрішньої позиції особистості. Інформаційні характеристики сформованих якостей фахівців слугують основою цього процесу. Здійсненню єдності та наступності педагогічних дій у системі професійної освіти заважає різний рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів. Тому одним із ключових заходів є системна підготовка та підвищення кваліфікації викладачів: курси, тренінги, створення творчих методичних груп, практичні семінари і стажування на підприємствах. Поступове, поетапне залучення викладачів до педагогічних досліджень і до розробки і впровадження новацій сприятиме поступовому підвищенню їхньої професійної майстерності.

Таким чином, питання про спадкоємність у формуванні активної внутрішньої позиції особистості перетворюється на необхідність поетапного розроблення та дослідження низки наскрізних напрямів у вихованні та навчанні молоді. Педагогічні умови реалізації наступності містять: інтеграцію навчальних програм (узгодження змісту дисциплін різних рівнів освіти); цифровізацію навчання (використання комп'ютерного моделювання теплових процесів, віртуальних лабораторій); проєктно-дослідницьку діяльність студентів (виконання курсових і дипломних робіт, спрямованих на вирішення реальних завдань автомобільної теплоенергетики); співпрацю з роботодавцями (залучення студентів до практики на підприємствах автомобільного транспорту та сервісу).

Висновки. Наступність повноцінних знань з теплоенергетики є необхідною умовою підготовки компетентних фахівців автомобільного транспорту. Це забезпечує системність, логічну послідовність та цілісність освітнього процесу на всіх рівнях неперервної освіти. Ефективність реалізації наступності залежить від інтеграції змісту навчання, використання цифрових технологій і співпраці з роботодавцями. Перспективним напрямом є створення інтегрованих навчальних модулів і дуальних програм, які дозволять формувати в майбутніх фахівців комплексні знання та практичні навички з теплоенергетики. Оскільки основним видом діяльності учнів і студентів є навчання, то головним компонентом виступає розвиток навичок самостійного набуття та поповнення знань. Керувати сучасним виробництвом зможе тільки такий фахівець, який безперервно поповнює свої знання й уміння, узагальнюючи шляхом самоосвіти велику інформацію про новітні досягнення науки і техніки.

До подальших напрямів дослідження відносимо обґрунтування ефективних шляхів реалізації педагогічних засад формування знань з теплоенергетики майбутніх фахівців автомобільного транспорту в умовах неперервної освіти.

Література

1. Волошин А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх механіків автомобільного транспорту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4(138). С. 284–303.
2. Дундюк А. Компетенції майбутнього фахівця автомобільного транспорту, необхідні для професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 4(108). С. 57–68.
3. Козловський Ю., Пукало М. Підготовка майбутніх фахівців автомобільного транспорту засобами активних методів навчання. *World science: multidisciplinary scientific edition.* 2018. № 5(33). Вип. 4. С. 54–57.
4. Кривоконь О. Г., Бондаренко А. І. Конкурентоздатність та ключові проблеми в галузі легкового автомобілебудування України. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. 2012. № 19. С. 22–30.
5. Ладуба Т. Ю. Інтернаціоналізація автомобільної промисловості в умовах зростання національних економік. *Міжнародна економічна політика*. 2010. № 1-2(12-13). С. 184–209.
6. Мороз Л. А. Тенденції розвитку українського автомобільного ринку і маркетингова комунікаційна політика його учасників. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* 2012. № 735. С. 154–159.
7. Abdurrahman M., Parmin S., Muryanto S. Evaluation on the automotive skill competency test through the ‘discontinuity’ model and the competency test management of vocational education school in Central Java. *Heliyon*. 2022. Vol. 8. № 2. e09028. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09028
8. Hartmann S., Güzel E., Gschwendtner T. Digital measurement of hands-on performance? Ecological validation of a computer-based assessment of automotive repair skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training.* 2023. Vol. 15. № 6. https://doi.org/ 10.1186/s40461-023-00153-x
9. Muoghalu N., Ugwuanyi C., & Okeke O. Aligning Motor Vehicle Mechanic Programs in Nigeria: Curriculum continuity and industry relevance. *Journal of Technical Education and Training*. 2025. Vol. 17. № 2. PP. 45–58.
10. Poschauko V. C. Engineering Education goes Lifelong Learning: Modularized technical vocational education and training Program for the Automotive Sector. *Procedia Computer Science*. 2024. Vol. 232. PP. 1799–1808. https://doi.org/10. 1016/j.procs. 2024.02.002
11. Nithyanandam G., Munguia J., Marimuthu M. «Digital literacy»: Shaping Industry 4.0 engineering curriculums via factory pilot-demonstrators**.** *Discover Education.* 2022. Vol. 1. № 1. PP. 12–25. https://doi.org/ 10.1016/j.aime.2022.200092
12. Zhao X., Li J., Wang Y. Study on the matching degree of major groups and industrial in vocational colleges. *Heliyon.* 2024. Vol. 10. № 5. e29945. https://doi. org/10. 1016/j.heliyon.2024.e29945

References

1. Voloshyn, A. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mekhanikiv avtomobilnoho transportu [Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future motor transport mechanics]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4, 138, 284–303 [in Ukrainian].

2. Dundiuk, A. (2021). Kompetentsii maibutnoho fakhivtsia avtomobilnoho, transportu neobkhidni dlia profesiinoi diialnosti [Competencies of a future automotive and transport specialist are necessary for professional activity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4(108), 57–68 [in Ukrainian].

3. Kozlovskyi, Yu., & Pukalo, M. (2018). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv avtomobilnoho transportu zasobamy aktyvnykh metodiv navchannia [Training of future motor transport specialists using active learning methods]. *World science: multidisciplinary scientific edition*, 5(33), 4, 54–57 [in Ukrainian].

4. Kryvokon, O. H., & Bondarenko, A. I. (2012). Konkurentozdatnist ta kliuchovi problemy v haluzi lehkovoho avtomobilebuduvannia Ukrainy [Competitiveness and key problems in the passenger car industry of Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kharkivskyi politekhnichnyi instytut» – Bulletin of the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute»*, 19, 22–30 [in Ukrainian].

5. Laduba, T. Yu. (2011). Internatsionalizatsiia avtomobilnoi promyslovosti v umovakh zrostannia natsionalnykh ekonomik [Internationalization of the automotive industry in the context of growth of national economies]. *Mizhnarodna ekonomichna polityka – International Economic Policy*, 1-2(12-13), 184–209 [in Ukrainian].

6. Moroz, L. A. (2012). Tendentsii rozvytku ukrainskoho avtomobilnoho rynku i marketynhova komunikatsiina polityka yoho uchasnykiv [Trends in the development of the Ukrainian automotive market and marketing communication policy of its participants]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika» – Bulletin of the National Technical University «Lviv Polytechnic»*, 735, 154–159. [in Ukrainian].

7. Abdurrahman, M., Parmin, S., & Muryanto, S. (2022). Evaluation on the automotive skill competency test through the 'discontinuity' model and the competency test management of vocational education school in Central Java. *Heliyon*, 8, 2. e09028. https://doi.org/ 10.1016/j.heliyon.2022.e09028

8. Hartmann, S., Güzel, E., & Gschwendtner, T. (2023). Digital measurement of hands-on performance? Ecological validation of a computer-based assessment of automotive repair skills. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 15, 6. https://doi.org/ 10.1186/s40461-023-00153-x

9. Muoghalu, N., Ugwuanyi, C., & Okeke, O. (2025). Aligning Motor Vehicle Mechanic Programs in Nigeria: Curriculum continuity and industry relevance. *Journal of Technical Education and Training*, 17, 2, 45–58.

10. Poschauko, V. C. (2024). Engineering Education goes Lifelong Learning: Modularized technical vocational education and training Program for the Automotive Sector. *Procedia Computer Science*, 232, 1799–1808. https://doi.org/ 10.1016/j.procs.2024.02.002

11. Nithyanandam, G., Munguia, J., & Marimuthu, M. (2022). «Digital literacy»: Shaping Industry 4.0 engineering curriculums via factory pilot-demonstrators**.** *Discover Education*, 1, 1, 12–25. https://doi.org/ 10.1016/j.aime.2022. 200092

12. Zhao, X., Li, J., & Wang, Y. (2024). Study on the matching degree of major groups and industrial in vocational colleges. *Heliyon*, 10, 5. e29945. https://doi.Org/10. 1016/j.heliyon.2024.e29945

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378+37.09

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2221-2230

Скоромна Маріанна Володимирівна кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-8471-9802

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглянуто проблему формування академічної доброчесності серед учнів початкової школи у взаємозв'язку з педагогічною майстерністю вчителя. Підкреслено, що саме в молодшому шкільному віці закладаються моральні основи особистості, формується здатність до розрізнення понять «чесно» і «нечесно», виникає чутливість до справедливості, відповідальності та взаємоповаги. У цьому контексті педагогічна майстерність виступає вирішальним чинником, що забезпечує ефективність виховання академічної доброчесності як важливої складової сучасної освіти. Розкрито зміст поняття «педагогічна майстерність учителя», що охоплює методичну компетентність, комунікативні здібності, організаційні навички, емоційно-ціннісну сферу та рефлексивність. Показано, що ці компоненти є основою для успішного впровадження практик академічної доброчесності в освітній процес. Вчитель не лише навчає, а й виступає носієм зразків доброчесної поведінки, створює сприятливе середовище для розвитку в учнів відповідальності, чесності та поваги до чужої праці.

У статті проаналізовано методичні стратегії, що сприяють вихованню академічної доброчесності: формувальне оцінювання, яке акцентує увагу на процесі навчання і зменшує спокусу до списування; проєктне навчання, яке формує здатність до співпраці та відповідальності за власний внесок; ігрові технології, що моделюють ситуації морального вибору; інтерактивні дискусії, які стимулюють критичне мислення; співпраця з батьками, яка забезпечує єдність виховних впливів.

Наведено приклади типових навчальних ситуацій (списування на контрольній роботі, запозичення чужого матеріалу без посилання, нерівномірний розподіл обов'язків у груповій роботі) та описано педагогічні підходи до їхнього вирішення. Наголошено, що ефективне виховання академічної доброчесності неможливе без розвитку у дітей навичок самооцінки, рефлексії та вміння діяти у відповідності до спільних

правил. Визначено сучасні виклики у процесі виховання доброчесності: недостатня готовність педагогів до інтеграції принципів академічної доброчесності у навчання, брак спеціально розроблених методичних матеріалів для учнів початкових класів, а також зростаючий вплив цифрового середовища, що формує нові виклики у сфері інформаційної та медіаосвіти.

Зроблено висновок, що педагогічна майстерність учителя є не лише важливою професійною характеристикою, а й стратегічним ресурсом розвитку початкової освіти. Вона забезпечує формування у молодших школярів ціннісних орієнтацій на чесність, справедливість і відповідальність, що у перспективі визначатимуть якість освіти і громадянську зрілість майбутнього покоління.

Ключові слова:педагогічна майстерність, академічна доброчесність, початкова школа, молодші школярі, освітнє середовище, виховання, формувальне оцінювання, інтерактивні технології, моральний розвиток.

Skoromna Marianna Volodymyrivna PhD of Pedagogical, senior lecturer, Department of pedagogical technologies of primary education South Ukrainian National Pedagogical University Named after K. D. Ushynsky, https://orcid.org/0000-0001-8471-9802

TEACHING SKILLS IN THE CONTEXT OF FOSTERING ACADEMIC INTEGRITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article addresses the issue of fostering academic integrity among primary school students in connection with the pedagogical mastery of teachers. It emphasizes that the early school years are critical for laying the moral foundations of personality, developing the ability to distinguish between “honest” and “dishonest” behavior, and nurturing sensitivity to fairness, responsibility, and mutual respect. In this context, pedagogical mastery acts as a decisive factor ensuring the effectiveness of cultivating academic integrity as an essential component of contemporary education.

The study clarifies the conceptof “teacher’ spedagogical mastery,” which encompasses methodological competence, communication skills, organizational abilities, emotional and value-based capacities, and reflective practice. It is show nthat these components form the basis for the successful implementation of academic integrity practices in the educational process. A teacher is not only an instructor but also a model of ethical behavior, creating a supportive environment that fosters students’ responsibility, honesty, and respect for others’ work.

The article analyzes methodological strategies that promote the cultivation of academic integrity: formative assessment, which emphasizes the learning process and reduces the temptation to cheat; project-basedlearning, which develops collaboration skills and accountability for individual contributions; game-based technologies, which simulate situations requiring moral choices; interactive discussions that stimulate critical thinking; and cooperation with parents to ensure consistency in educational influence.

Typical classroom situations are presented, including cheating on tests, using others' work without proper citation, and unequal distribution of responsibilities in group work, along with pedagogical approaches for their resolution. The study highlights that effective cultivation of academic integrity is impossible without developing children's self-assessment skills, reflective thinking, and the ability to act according to shared rules.

The article also identifies contemporary challenges in fostering integrity: insufficient teacher readiness to integrate academic integrity principles into learning, a lack of specially designed methodological materials for primary school students, and the increasing influence of the digital environment, which introduces new challenges in information and media literacy education.

The conclusion is drawn that a teacher's pedagogical mastery is not only an important professional characteristic but also a strategic resource for the development of primary education.

It ensures the formation of value orientations in young students toward honesty, fairness, and responsibility, which, in turn, will influence the quality of education and the civic maturity of future generations.

Keywords: pedagogical mastery, academic integrity, primary school, young students, educational environment, upbringing, formative assessment, interactive technologies, moral development.

Постановка проблеми. Ключова проблема дослідження полягає в тому, що педагогічна майстерність учителя в початковій школі недостатньо орієнтована на системне формування академічної доброчесності у молодших школярів. Це створює розрив між нормативними очікуваннями (шкільні правила, освітні стандарти) та реальними освітніми практиками, що впливає на якість навчання, морально-етичний клімат класу та довгострокову академічну поведінку дітей.

Молодший шкільний вік – критичний період становлення мотиваційних установок, моральних понять і навчальних навичок. Невчасне або непослідовне формування цінностей доброчесності призводить до закріплення патернів поведінки (списування, маніпуляції результатами, нехтування авторством), які згодом складніше коригувати.

Цифровізація, легкий доступ до інформації, дистанційне навчання та підвищені вимоги до результатів навчання підсилюють ризики академічної нечистоплотності.Учитель початкових класів не лише навчає предмету, але й моделює поведінку, формує освітній простір і соціальні норми – відтак його педагогічна майстерність стає критичною змінною у формуванні академічної доброчесності. Від рівня сформованості доброчесності залежить достовірність оцінювання, якість навчальних продуктів і готовність учнів до відпові-дального академічного життя у середній та вищій школі.

Попри наявні нормативні документи й декларації доброчесності, у практиці початкової школи спостерігається:невизначеність операційних критеріїв академічної доброчесності для молодших школярів (що саме вчити, як вимірювати, які очікувані поведінкові індикатори для 1–4 класів); нестача методичних матеріалів і педагогічних технологій, адаптованих до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку;непідготовленість учителів у питаннях формування доброчесності (відсутність системного ППР – постійного професійного розвитку з цієї теми);невідповідність оцінювальних практик, які іноді стимулюють короткочасні результати замість процесного підходу (що може спонукати до списування або досягнення «швидкого успіху» будь-якими методами).

Отже, головна проблема – відсутність цілісної системи, у якій педагогічна майстерність учителя є центральним рушієм формування академічної доброчесності у молодших школярів.

Зв'язок проблеми з науковими завданнями:

1. Теоретична операціоналізація поняття. Потреба у науково обґрунтованому визначенні академічної доброчесності для 6–10-річних дітей (включно з компетенціями, поведінковими індикаторами та очікуваними результатами).

2. Вивчення педагогічної майстерності у контексті доброчесності. Значення професійних умінь, рефлексії, моделювання поведінки й методичної оснащеності вчителя як факторів формування доброчесності.

3. Розробка і валідаціяметодик. Наукове обґрунтування і емпіричне тестування навчально-виховних технологій – інтерактивних занять, ігор, формувального оцінювання, проєктних методів, які сприяють формуванню доброчесності.

4. Оцінювання ефективності. Розробка інструментів дослідження (анкети, спостережні листи, рубрики для портфоліо, експериментальні дизайни) для вимірювання змін у ставленнях та поведінці дітей.

5. Контекстуальні дослідження. Вивчення впливу сім’ї, школи, локальної культури та цифрового середовища на формування доброчесності.

Зв'язок проблеми з практичними завданнями:

1. Підвищення кваліфікації вчителів. Розробити модулі ППР, тренінги та наставництво, спрямовані на: формування методичних підходів, вміння проводити формувальне оцінювання, використання проєктних технологій і роботу з батьками.

2.Інтеграція в навчальний план. Включити елементи доброчесності в тематичні модулі (українська мова, природознавство, трудове навчання), розробити міжпредметні проєкти.

3. Розробка практичних інструментів. Створити адаптовані для молодших школярів рубрики, правила класу, сценарії уроків, ігрові підходи (на кшталт «шкільної власної угоди» або «командного контракту честі»).

4. Моніторинг і зворотній зв’язок. Впровадити системи спостереження та регулярної рефлексії (щотижневі рефлексивні бесіди, портфоліо, учнівські журнали честі).

5. Залучення батьків та громади. Розробити інформаційні кампанії та сімейні вправи, щоб узгодити шкільні та домашні норми поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.Проблематика формування академічної доброчесності та педагогічної майстерності вчителя початкової школи знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема таких, як О. Пометун, Л. Карамушка, О. Савченко, Н. Бібік, І. Бех, О. Кочарян. Дослідники акцентують увагу на значенні виховання моральних цінностей, формуванні етичних норм та педагогічних стратегій, що сприяють розвитку доброчесності учнів молодшого шкільного віку. У працях вчених висвітлено теоретичні засади поняття «академічна доброчесність», роль учителя як носія етичних стандартів та важливість педагогічної майстерності у вихованні ціннісних орієнтацій школярів.

Водночас, попри зростаючу кількість публікацій з цієї тематики, питання інтеграції принципів академічної доброчесності у щоденну практику початкової школи залишаються недостатньо систематизованими. Зокрема, бракує ґрунтовних досліджень, які б поєднували теоретичні підходи з емпірично перевіреними методиками роботи з учнями молодшого шкільного віку.

Не до кінця розроблені й практичні аспекти підвищення кваліфікації вчителів у контексті формування доброчесності, а також критерії та інструменти оцінювання рівня її сформованості у дітей. Це свідчить про потребу у подальших наукових пошуках і розробках, спрямованих на створення цілісної методичної системи виховання академічної доброчесності у початковій школі.

Метою статті є всебічне дослідження ролі педагогічної майстерності вчителя початкової школи у процесі виховання академічної доброчесності

молодших школярів. Передбачається теоретично обґрунтувати сутність академічної доброчесності як педагогічного феномену, визначити ключові компоненти педагогічної майстерності, що безпосередньо впливають на формування доброчесної поведінки учнів, а також окреслити шляхи інтеграції цінностей академічної доброчесності в освітнє середовище початкової школи.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати наукові підходи до визначення сутності академічної доброчесності та її вікових особливостей у молодших школярів.

2. Визначити складники педагогічної майстерності вчителя, що є найбільш значущими у вихованні доброчесності.

3. Окреслити методичні стратегії, форми й засоби педагогічної діяльності, спрямовані на формування цінностей академічної доброчесності в початковій школі.

4. Запропонувати напрями удосконалення професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів з метою розвитку їхньої компетентності у сфері виховання академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність у контексті початкової школи розглядається як інтегральна характеристика особистості вчителя, що поєднує високий рівень професійних знань, умінь, методичної гнучкості, здатність до творчості та педагогічної рефлексії. У процесі формування академічної доброчесності ця майстерність проявляється у вмінні вчителя:

1) моделювати доброчесну поведінку (особистий приклад чесності та відповідальності);

2) організовувати навчання таким чином, щоб учні відчували цінність власних зусиль;

3) створювати безпечне середовище, де чесність є нормою, а помилка розглядається як елемент розвитку;

4) застосовувати методики формувального оцінювання, які знижують спокусу до списування та стимулюють внутрішню мотивацію.

Таким чином, педагогічна майстерність стає інструментом, що забезпечує трансформацію абстрактних принципів академічної доброчесності в конкретні освітні практики.

Молодший шкільний вік (6–10 років) характеризується інтенсивним розвитком моральної сфери, формуванням базових понять про «чесно» і «нечесно», зростанням почуття справедливості. Особливістю є те, що діти в цьому віці ще не здатні повністю усвідомити складні етичні категорії (авторське право, плагіат у науковому сенсі), однак вони легко сприймають прості приклади та ігрові моделі.

Звідси випливають два ключові завдання вчителя:

1. Переклад складних понять на доступну дитині мову (наприклад, пояснити, що «використати чужу роботу і видати за свою» - це несправедливо, подібно до того, як узяти без дозволу чужу іграшку).

2. Формування практичних навичок – підписувати свою роботу, вказувати джерело інформації навіть у найпростішому вигляді («знайшов у книжці», «розповіла мама»).

Далі пропонуємо розглянути компоненти педагогічної майстерності у вихованні доброчесності:

1. Методична компетентність. Знання сучасних педагогічних технологій і їх адаптація до виховання доброчесності. Приклад: використання проєктного методу, де кожен учень несе відповідальність за певний блок завдання.

2. Комунікативна майстерність. Уміння вести діалог з учнями про чесність, стимулювати рефлексію, не вдаючись до моралізаторства.

3. Організаційні вміння. Створення середовища, де дотримання правил доброчесності є нормою класної культури. Наприклад, колективне складання «Кодексу честі класу».

4. Емоційно-ціннісна сфера. Емпатія, вміння відчувати настрій дітей, адже формування цінностей доброчесності можливе лише у взаємодовірливому середовищі.

5. Рефлексивність* Здатність учителя критично оцінювати власну педагогічну практику, аналізувати, чи дійсно його підходи сприяють вихованню доброчесності.

На нашу думку, варто відокремити кількаметодичних стратегій виховання академічної доброчесності. В першу чергу, необхідно зазначити формувальне оцінювання. Ця стратегія зміщує акцент з кінцевого результату на процес навчання. Учні отримують зворотний зв’язок щодо власних зусиль, що зменшує мотивацію до списування. Приклади:

* «Сходинки успіху» - індивідуальні картки прогресу, де дитина відмічає свої досягнення;

* короткі самооцінки після завдання («Що я вмію робити краще?»).

Наступним йде проєктне навчання. Коли клас працює над колективним проєктом, учитель навчає учнів фіксувати власний внесок. Це допомагає сформувати відповідальність за результати роботи і розвиває вміння працювати чесно в команді.

Ігрові ситуації, в свою чергу, дозволяють моделювати приклади чесної/нечесної поведінки. Наприклад, гра «Суд честі», де діти розглядають уявні ситуації порушення правил (списування, підглядання, підміна роботи).

Що стосується виховних годин і класних дискусій, то регулярні короткі розмови на тему чесності, поваги до чужої праці та справедливості закріплюють засвоєні норми.

Учитель організовує консультації для батьків, де пояснює значення академічної доброчесності та узгоджує домашні й шкільні підходи.

Можемо навестиконкретні приклади практичних ситуацій для розуміння розглянутої проблеми.

Ситуація «Списування на контрольній». Учитель замість жорсткого покарання пропонує дитині виконати аналогічне завдання вдома і порівняти результати. Це стимулює самостійність, не формуючи страху.

Ситуація «Плагіат у мініпроєкті». Учитель показує, як можна змінити текст власними словами, додає приклад простого посилання («Я дізнався з енциклопедії»).

Ситуація «Несправедливий розподіл роботи в групі». Вчитель навчає учнів домовлятися про ролі та відповідальність, підписувати свою частку завдання.

Варто звернути увагу також, на наявні сучасні виклики та обмеження:

1. Недостатня підготовка вчителів. Потреба у спеціальних курсах і тренінгах, що формують компетентності у сфері доброчесності.

2. Брак методичних матеріалів. Адаптованих до віку 6–10 років посібників та робочих зошитів практично немає.

3. Вплив цифрового середовища. Діти швидко засвоюють технічні навички, але не завжди розрізняють «власне» і «чуже». Це вимагає раннього формування цифрової доброчесності.

Але також звертаємо увагу нанапрями удосконалення педагогічної практики:

1. Розробка й упровадження методичних рекомендацій з інтеграції академічної доброчесності в уроки різних предметів.

2. Систематичне підвищення кваліфікації педагогів із практичними тренінгами.

3. Створення міжшкільних ініціатив та конкурсів, що популяризують доброчесність.

4. Запровадження шкільних кодексів доброчесності, які б регулювали не лише поведінку учнів, а й взаємини між усіма учасниками освітнього процесу.

Викладений матеріал доводить, що педагогічна майстерність учителя початкових класів є визначальним чинником у вихованні академічної доброчесності. Саме від здатності педагога інтегрувати цінності доброчесності у навчальний процес залежить, чи стане школа простором формування відповідальних, чесних і морально зрілих особистостей.

Висновки.У результаті проведеного дослідження було з'ясовано, що педагогічна майстерність учителя початкової школи є одним із провідних чинників формування академічної доброчесності молодших школярів. Вона виявляється у здатності педагога моделювати зразки чесної поведінки, формувати безпечне освітнє середовище, використовувати сучасні методичні стратегії, які сприяють вихованню цінностей доброчесності.

Важливим є усвідомлення того, що молодший шкільний вік – це період інтенсивного морального розвитку, коли закладаються основи ставлення до чесності, справедливості та відповідальності. Саме тому роль учителя полягає не лише у передачі знань, а й у створенні умов для формування практичних умінь діяти доброчесно, дотримуватись правил та поважати чужу працю. Аналіз методичних стратегій свідчить про ефективність застосування формувального оцінювання, проєктного навчання, ігрових технологій та інтерактивних дискусій. Вони забезпечують залучення учнів до активного навчального процесу та формують внутрішню мотивацію, знижуючи ризик академічної недоброчесності.

Разом з тим, визначено низку викликів: недостатня підготовка вчителів до виховання доброчесності, відсутність адаптованих до молодших школярів методичних матеріалів, а також вплив цифрового середовища, що потребує раннього формування навичок цифрової доброчесності.

Отже, удосконалення педагогічної майстерності у цьому контексті має стати одним із ключових завдань сучасної початкової освіти. Перспективним напрямом є створення програм підвищення кваліфікації для вчителів, розробка практичних рекомендацій та залучення сім'ї до спільного формування у дітей стійких засад академічної доброчесності.

Таким чином, педагогічна майстерність учителя в контексті виховання академічної доброчесності є не лише педагогічною категорією, а й стратегічним ресурсом розвитку сучасної української школи, що формує покоління учнів із високим рівнем відповідальності, чесності та громадянської зрілості.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2017. №38–39. Ст. 380.

3. Кухаренко В.М. Академічна доброчесність як складова якості вищої освіти.*Вища школа*. 2016. №11. С. 45–52.

4. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

5. Савченко О.Я. Початкова освіта в Україні: сучасні тенденції та перспективи розвитку.*Початкова школа*. 2019. №7. С. 3–8.

References:

1. Bekh, I.D. (2003). Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Education of the Personality: In 2 Vols. Vol. 1. Personality-Oriented Approach: Theoretical and Technological Principles]. Kyiv: Lybid, 280 p. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy "Proosvitu" : vid 05 veresnia 2017 roku, № 2145-VIII [Law of Ukraine "On Education" from September 5, 2017, № 2145-VIII]. (2017). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine, 38–39, 380 [inUkrainian].
3. Kukharenko, V.M. (2016). Akademichna dobrochesnist yak skladova yakosti vyshchoi osvity [Academic Integrityas a Component of the Quality of Higher Education]. Vyshcha shkola – Higher School, 11, 45–52 [in Ukrainian].
4. Pometun, O.I., & Pyrozhenko, L.V. (2004). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. [Modern Lesson: Interactive Learning Technologies: Scientific-Methodical Manual]. Kyiv: A.S.K., 192 p. [in Ukrainian].
5. Savchenko, O.Ya. (2019). Pochatkova osvita v Ukraini: suchasni tendentsii taperspektyvy rozvytku [Primary Education in Ukraine: Current Trends and Prospects of Development]. Pochatkova shkola – Primary School, 7, 3–8 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2231-2240

Смирнова Ірина Михайлівна, докторка педагогічних наук, професорка, заступниця директора з науково-педагогічної роботи Дунайського інституту, Національний університет «Одеська морська академія», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

Пшенична Наталя Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-0351-4950

Жукова Анна Робертівна докторка PhD, доцентка кафедри іноземних мов та військового перекладу, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного м.Львів, http://orcid.org/0000-0002-7292-1605

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТІ

Анотація. У процесі дослідження автори провели теоретичний аналіз та опитування викладачів щодо умов формування цифрової компетентності в контексті масштабного впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес. Актуальність теми зумовлена низкою чинників: інтенсивною цифровою трансформацією педагогічної діяльності, потребою в адаптації до нових інструментів, що вимагають етичного використання штучного інтелекту. Методологія дослідження базувалася на аналізі наукових джерел та синтезі. Аналіз наукових джерел забезпечив можливість вивчення теоретичних і концептуальних засад інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, що дозволило детально дослідити сучасні підходи до формування цифрових компетентностей у педагогів. Синтез застосовувався для узагальнення отриманих аналітичних даних, що дозволило сформулювати цілісне розуміння впливу штучного інтелекту.

Емпіричний етап дослідження дозволив виявити реальний досвід роботи з штучним інтелектом в професійній та особистій діяльності. Встановлено, що переважна більшість респондентів (92,5%) вже активно використовує ШІ у професійній діяльності, причому понад половина

(51,5%) робить це регулярно для ключових завдань. Це підтверджує, що штучний інтелект став стандартною практикою, а не перспективою.

Сфокусовано увагу на тому, що цифрова компетентність виходить за межі технічної обізнаності, охоплюючи рефлексивне мислення та низку грамотностей: інформаційну, медіа, комунікаційну, безпекову та здатність до вирішення проблем. Отже, можна стверджувати, що успішне формування цифрової компетентності в епоху штучного інтелекту залежить від системного підходу закладів вищої освіти до інституціоналізації навчання, що поєднує формальні курси з підтримкою неформального самоменеджменту педагогів, спрямованого на збереження гуманістичних цінностей освітнього процесу.

Ключові слова: цифрова компетентність, штучний інтелект, викладач, вища освіта, етика ШІ, професійний розвиток, цифровізація.

Smyrnova Iryna Mykhailivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work of the Danube Institute of the National University «Odesa Maritime Academy», Izmail, https://orcid.org/0000-0003-2085-5391

Pshenychna Natalia Serhiivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biology, Human Health, and Physical Rehabilitation, Berdiansk State Pedagogical University, Zaporizhia, https://orcid.org/0000-0002-0351-4950

Zhukova Anna Robertivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Military Translation, National Army Academy named after Hetman Petro Sahaidachnyi, Lviv, http://orcid.org/0000-0002-7292-1605

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN TEACHERS IN THE CONTEXT OF INTRODUCING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Abstract. In the course of the study, the authors conducted a theoretical analysis and surveyed teachers on the conditions for developing digital competence in the context of the large-scale introduction of artificial intelligence technologies into the educational process. The relevance of the topic is determined by a number of factors: the intensive digital transformation of pedagogical activity, the need to adapt to new tools that require the ethical use of artificial intelligence. The research methodology was based on the analysis of scientific

sources and synthesis. The analysis of scientific sources provided an opportunity to study the theoretical and conceptual foundations of the integration of artificial intelligence into the educational process, which allowed for a detailed examination of contemporary approaches to the formation of digital competencies in teachers. Synthesis was used to generalize the analytical data obtained, which made it possible to formulate a holistic understanding of the impact of artificial intelligence.

The empirical stage of the study revealed real-life experience of working with artificial intelligence in professional and personal activities. It was found that the vast majority of respondents (92.5%) already actively use AI in their professional activities, with more than half (51.5%) doing so regularly for key tasks. This confirms that artificial intelligence has become standard practice rather than a prospect.

The focus is on the fact that digital competence goes beyond technical knowledge, encompassing reflective thinking and a range of literacies: information, media, communication, security, and problem-solving skills. Therefore, it can be argued that the successful development of digital competence in the era of artificial intelligence depends on a systematic approach by higher education institutions to institutionalizing learning, combining formal courses with support for informal self-management by educators aimed at preserving the humanistic values of the educational process.

Keywords: digital competence, artificial intelligence, teacher, higher education, AI ethics, professional development, digitalization.

Постановка проблеми. У сучасному світі технології штучного інтелекту (далі - ШІ) стрімко розвиваються, перетворюючись на важливий чинник впливу на всі сфери суспільного життя. Однією з найбільш перспективних і важливих сфер застосування ШІ є педагогіка та вища освіта. Ці технології відкривають принципово нові методи для якісного покращення навчання, підвищення ефективності освітнього процесу та, що важливо, для формування і розвитку цифрових компетентностей педагогів. Інтеграція ШІ в освітнє середовище дозволяє реалізовувати персоналізовані освітні траєкторії для здобувачів, автоматизувати рутинні процеси оцінювання та аналізу навчальних даних, а також створювати інтелектуальні системи підтримки рішень для викладачів. Це не лише оптимізує навчальний час, а й сприяє модернізації педагогічної майстерності, вимагаючи від викладачів опанування навичок «оператора ШІ» та фасилітатора, здатного до критичної оцінки і етичного використання цих потужних інструментів. Таким чином, ШІ стає каталізатором трансформації освітніх парадигм, перетворюючи освітній процес на більш адаптивний,

гнучкий, інноваційний. Як зазначають дослідники [1]: «Наявні підходи до підвищення кваліфікації педагогів часто не враховують усі потенційні можливості, які надають новітні технології, зокрема ШІ. Це створює потребу в розробленні спеціалізованих програм та методик, які допоможуть педагогам не тільки адаптуватися до сучасних технологій, а й активно використовувати їх для розвитку цифрових компетентностей у здобувачів без належної підготовки педагогічних кадрів застосування таких технологій може призвести до їх неефективного використання та викликати етичні й практичні проблеми».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження інтеграції штучного інтелекту в освітній процес зосереджують увагу на двох ключових аспектах: з одного боку, на значному потенціалі ШІ щодо якісного покращення ефективності та персоналізації навчання; з іншого боку, на необхідності системного аналізу і мінімізації потенційних ризиків та негативних наслідків, які можуть дестабілізувати освітній процес. Ряд наукових розвідок присвячений дослідженню впливу технологій штучного інтелекту на педагогічний процес, зокрема варто відмітити Л. Карташову, О. Спіріна, М. Кириченка, Т. Сорочан, О. Васильєва, В. Власову та ін. Зокрема, О. Васильєв [2] зосереджує увагу на аналізі формування цифрової компетентності педагогів під впливом ШІ, а також окреслює можливості для вдосконалення навчальних (педагогічних) програм.

У свою чергу, М. О. Кириченко, Л. А. Карташова та Т. М. Сорочан [8] присвятили свої роботи адаптивному навчанню на основі ШІ, пропонуючи конкретні шляхи управління професійним розвитком педагогів у цьому інноваційному контексті. Таким чином, сучасні дослідження науковців комплексно спрямовані на вивчення як значних можливостей, так і потенційних ризиків, які несе інтеграція ШІ в освітню сферу. Наукові розвідки чітко підкреслюють важливість розуміння точок зору та ставлення освітян для забезпечення ефективної підтримки їх у майбутніх процесах впровадження ШІ.

Методологія. У процесі дослідження для комплексного розв'язання визначеної проблеми було застосовано ключові наукові методи: аналіз наукових джерел та синтез. Аналіз наукових джерел забезпечив можливість вивчення теоретичних і концептуальних засад інтеграції штучного інтелекту в освітній процес. Це дозволило детально дослідити сучасні підходи до формування цифрових компетентностей у педагогів. Синтез застосовувався для узагальнення отриманих аналітичних даних, що дозволило сформулювати цілісне розуміння впливу ШІ.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та методичному розкритті сутності, структури й умов ефективного формування цифрової

компетентності педагогів закладів освіти в умовах активного упровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Згідно з дослідженнями Спільного дослідницького центру Європейської Комісії, технологічна (цифрова) компетентність викладача є інтегративною якістю, що охоплює систему знань, навичок та ставлень, необхідних для належного, безпечного, рішучого та відповідального використання цифрових технологій у всіх ключових сферах — освітній, професійній та соціальній. Відповідно до сучасної концепції, для викладачів недостатньо лише технічної обізнаності, необхідним є рефлексивне мислення щодо того, як саме цифрові технології перетинаються з педагогікою та впливають на результати навчання здобувачів освіти у конкретних умовах. Таким чином, технологічна компетентність виходить за межі простої навички, являючи собою багатофункціональний конструкт, що охоплює широкий спектр взаємопов'язаних грамотностей: інформаційну (пошук, оцінка інформації), комунікаційну (мережева співпраця), медіаграмотність (критична оцінка контенту), безпеку (кібербезпека, інтелектуальна власність) та вирішення проблем/критичне мислення із застосуванням цифрових інструментів. Саме ця комплексна компетентність є фундаментальною основою для розвитку педагогічної майстерності викладача у цифрову епоху.

Аналіз наукових досліджень [5;2;1;3] дозволяє зробити висновок, що протягом останніх десятиліть у науковому середовищі сформувалася низка теоретичних моделей, спрямованих на структурування, систематизацію та ефективне використання цифрової компетентності в освітньому процесі. Ці моделі забезпечують викладачів необхідними методичними рамками для підвищення їхньої цифрової майстерності:

1. Модель TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) [4]. Ця модель є фундаментальною, оскільки вона декомпозує знання, якими повинен володіти викладач, на три взаємопов'язані компоненти: знання змісту (що викладати), педагогічні знання (як викладати) та технологічні знання (як використовувати технології). Ефективна інтеграція цих трьох знань є суттю цифрової майстерності.

2. Рамкова Модель DigComp. Ця структура пропонує загальноєвропейський підхід до цифрової грамотності громадян, акцентуючи увагу на діяльності, пов'язаній із пошуком, оцінкою, обробкою даних, комунікацією, створенням цифрового контенту, безпекою та вирішенням проблем.

3. Модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) [5]. Встановлює ієрархічні рівні інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій (далі - ІКТ) в освітню діяльність. Вона допомагає

викладачам переходити від простої заміни традиційних інструментів цифровими до перевизначення (Redefinition) освітніх завдань, які були б неможливі без технологій, тим самим якісно покращуючи розробку освітньої діяльності.

4. Модель DigCompEdu пропонує спеціалізовану структуру для керівництва педагогічною практикою викладачів, яка свідомо включає технології. Вона охоплює шість сфер: професійна відданість, використання цифрових ресурсів, викладання та навчання, оцінювання та зворотний зв'язок, розширення прав і можливостей учнів та розвиток цифрової компетентності самих учнів.

5. Чотирикомпонентна модель [6]. Зосереджується на когнітивних аспектах, властивих застосуванню технологій як для навчання, так і для викладання. Її чотири ключові елементи (навчальні завдання, допоміжна інформація, процедурна інформація та практика виконання часткових завдань) надають викладачам методичні засоби для підвищення їхньої цифрової майстерності, сприяючи гармонізації інтеграції технологій з когнітивними процесами засвоєння знань.

Серед технологій, які сьогодні можна використовувати для розвитку різних вимірів цифрової компетентності (таких як інформаційна та інформаційна грамотність або створення цифрового контенту), є штучний інтелект.

Ставлення викладачів до використання ШІ у педагогічній професії може бути сформоване під впливом кількох психологічних чинників, що базуються на Єдиній теорії прийняття та використання технологій [4] або Теорії самовизначення [7]. Ці теорії вказують, що на сприйняття технологій впливають јчікування щодо зусиль (суб'єктивне сприйняття складності освоєння технології), попередній досвід користувача (історія взаємодії з ІКТ), сприйнята компетентність (власна оцінка своїх навичок). Таким чином, людина з високою цифровою компетентністю схильна розвивати позитивні очікування щодо зусиль, легше сприймаючи труднощі, пов’язані з використанням ІКТ. Сприятливий досвід роботи з технологіями є необхідною передумовою для формування позитивного та конструктивного ставлення до інтеграції штучного інтелекту у педагогічну професію.

З метою визначення досвіду роботи зі штучним інтелектом, а саме особистого та професійного досвіду, взаємодії й залучення педагогів до технологій штучного інтелекту, авторами було проведене опитування серед викладачів, науково-педагогічних працівників за допомогою цифрових платформ, а саме Google Forms. Всього в опитуванні взяли участь 48 респондентів, віком 25-71 рік, з середнім педагогічним стажем 36 років. Учасники мали повну свободу заповнювати опитування в зручному для них

місці та час, за умови, що воно було завершено протягом періоду збору. Усі зібрані дані відповідали фундаментальним етичним принципам анонімності та конфіденційності. Крім того, дані надійно зберігалися в сховищі, доступному лише дослідницькій групі

Результати на запитання «Як часто Ви використовуєте технології на основі штучного інтелекту у своєму особистому житті (наприклад, голосові помічники, системи рекомендацій, ШІ-генератори контенту, розумні пристрої)?» розподілились наступним чином:

—Щодня (31,5%).

—Декілька разів на тиждень (37,5%).

—Декілька разів на місяць (15%).

—Рідше, ніж раз на місяць (16%).

На основі наданих даних можна зробити висновок, що абсолютна більшість респондентів (загалом 69%) демонструють високий ступінь залученості до технологій штучного інтелекту у своєму особистому житті. Ці дані підкреслюють, що цільова аудиторія має значний попередній досвід взаємодії з ШІ, що є сприятливою передумовою для обговорення професійного застосування ШІ в педагогічній діяльності.

На запитання «Чи доводилося Вам інтегрувати або використовувати інструменти ШІ (наприклад, для аналізу даних, автоматизації завдань, створення навчальних матеріалів, кодування) у Вашій професійній або навчальній діяльності протягом останніх 6 місяців?» відповіді розподілились:

—Так, регулярно використовую для ключових завдань (щодня/ щотижня) – 51, 5%.

—Так, інколи використовую для допоміжних завдань (декілька разів на місяць) – 41%

—Ні, але планую почати використання – 5%.

—Ні, і не бачу необхідності використовувати їх у моїй сфері - 2,5%.

Частка тих, хто не використовує і не бачить необхідності в ШІ, є мінімальною (2,5%). Це підкреслює високу адаптивність цільової групи до технологічних змін.

Наступне запитання «Чи проходили Ви спеціалізоване навчання, курси чи тренінги щодо етичного використання, функціоналу або інтеграції штучного інтелекту у Вашу професійну сферу?» має відповіді:

—Так, формальне навчання (курси, сертифікація) – 32,7%.

—Так, неформальне навчання (самоменеджмент, вебінари) – 48,6%.

—Ні, але відчуваю гостру потребу в такому навчанні – 12,4%.

—Ні, і не вважаю це необхідним – 6,3%.

Аналіз відповідей на запитання щодо навчання ШІ виявив високу мотивацію респондентів до професійного розвитку у сфері штучного інтелекту, що підтверджується тим, що 81,3% опитаних вже пройшли певну форму навчання.

Проте, спостерігається домінування неформального підходу (48,6%) над формальною сертифікацією (32,7%). Це свідчить про самокерований характер освітнього процесу, але підкреслює ризик фрагментарності знань та необхідність їх систематизації. Значна частка респондентів (12,4%) відчуває гостру потребу в інституціоналізованому навчанні.

Узагальнюючи зазначимо, що важливим елементом забезпечення ефективності підвищення кваліфікації педагогів є цільовий підбір та методична побудова програм розвитку цифрової компетентності. Ці програми мають бути глибоко адаптовані та орієнтовані на актуальні професійні запити викладачів щодо практичного і етичного використання технологій штучного інтелекту.

Така стратегія має передбачати діагностику актуальних потреб (програми повинні базуватися на результатах емпіричного дослідження (наприклад, опитувань), яке точно фіксує реальний досвід, рівень залученості та прогалини у знаннях педагогів щодо функціоналу та інтеграції ШІ); відповідність галузевим стандартам (освітній контент повинен чітко корелювати з визначеними міжнародними та національними рамками компетентностей у галузі ШІ (наприклад, DigCompEdu) та охоплювати всі аспекти безпеки й академічної доброчесності).

Висновки. Формування цифрової компетентності педагогів в умовах впровадження технологій штучного інтелекту є імперативом модернізації освіти.

Сучасні дослідження акцентують увагу на необхідності переходу від простої технічної обізнаності до рефлексивного мислення і стратегічного використання ШІ для персоналізації навчання та підвищення ефективності. Компетентність охоплює не лише володіння інструментами, а й етичну відповідальність, інформаційну безпеку та здатність до критичної оцінки ШІ-генерованих рішень.

Це вимагає від педагогів розвитку самокерованості та готовності до безперервного професійного розвитку. Результати дослідження показали позитивний зв'язок між цифровою компетентністю викладача та його ставленням до ШІ в освіті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному дослідженні, яке охопить зв'язок між віковими та кваліфікаційними характеристиками педагогів і їхнім рівнем готовності і ефективності використання технологій штучного інтелекту у професійній діяльності.

Література

1. Васильєв О. В. Можливості та ризики використання штучного інтелекту в освіті: вплив на формування цифрової компетентності педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (14). 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930

2. Власова В. П., Науменко Т. С., Різак Г. В. Про використання штучного інтелекту в підготовці педагогів для підвищення цифрових компетенцій. *Академічні візії*, (41). 2025.

3. Кириченко М. О, Карташова Л. А., СорочанТ. М. Управління професійним розвитком педагогів: технології штучного інтелекту. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 1. / за наук. ред. В.Кременя, Н.Ничкало, Л.Лук'янової, Н.Лазаренко. Київ 2024. С.168–181 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/1/Монографія_т1_ел.pdf#page=168(дата звернення: 22.10.2025).

4. Стечкевич О. О., Ратушний В. Р. Перспективи розвитку цифрової компетентності педагогів в умовах впровадження ШІ. *Академічні візії*, (44). 2025.

5. Desi E.L., Ryan R.M. Self-determination theory. Handbook of social psychology theories, 1 (20). 2012. Pp. 416-436.

6. Merrinburg J. G., Kirschner P. A. 4C/ID in the context of instructional design and learning sciences. *International Handbook of Learning Sciences, Routledge*. 2018, pp. 169-179, DOI:10.4324/9781315617572-17

7. Mishra P., Keller M. J. Technological pedagogical knowledge: the basis for teachers' knowledge roceedings of the College of Education, 108 (6). 2006. pp. 1017-1054

8. Puentedu R. The SAMR Model: Background and Examples Hippas . 2012. URL:http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf

References

1. Vasyliev, O. V. (2025). Mozhlyvosti ta ryzyky vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti: vplyv na formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv[Opportunities and risks of using artificial intelligence in education: impact on the formation of digital competence of teachers]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (14). https://doi.org/10.5281/zenodo.14761930[in Ukrainian]

2. Vlasova V. P., Naumenko T. S., Rizak H. V. (2025). Pro vykorystannia shtuchnoho intelektu v pidhotovtsi pedahohiv dlia pidvyshchennia tsyfrovykh kompetentsii [On the use of artificial intelligence in training teachers to improve digital competencies]. *Akademichni vizii*, (41). [in Ukrainian]

3. Kyrychenko M. O, Kartashova L. A., Sorochan T. M. (2024). Upravlinnia profesiinym rozvytkom pedahohiv: tekhnolohii shtuchnoho intelektu [Management of professional development of teachers: artificial intelligence technologies]. Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : monohrafiia. U 2 t. T. 1. / za nauk. red. V.Kremenia, N.Nychkalo, L.Lukianovoi, N.Lazarenko. Kyiv. S.168–181 URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742488/1/Монографія_т1_ел.pdf#page=168(дата zvernennia: 22.10.2025). [in Ukr]

4. Stechkevych, O. O., Ratushnyi, V. R. (2025). Perspektyvy rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh vprovadzhennia ShI [Prospects for the development of digital competence of teachers in the context of AI implementation]. *Akademichni vizii*, (44). [in Ukrainian]

5. Desi E.L., Ryan R.M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of social psychology theories*, 1 (20), 416-436. [in English]

6. Merrinburg J. G., Kirschner P. A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and learning sciences. *International Handbook of Learning Sciences, Routledge* (2018), pp. 169-179, DOI:10.4324/9781315617572-17[in English]

7. Mishra P., Keller M. J. (2006). Technological pedagogical knowledge: the basis for teachers' knowledge roceedings of the College of Education, 108 (6). pp. 1017-1054[in English]

8. Puentedu R.(2012). The SAMR Model: Background and Examples Hippas. URL:http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3.017:[502.1:008]:373.3.091.322](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2241-2254

Совгіра Світлана Василівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри хімії та екології, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, https://orcid.org/0000-0002-8742-7773

РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У СТАНОВЛЕННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглядається проблема формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі позакласної діяльності. Наголошується, що саме в молодшому шкільному віці закладаються основи екологічного мислення, які згодом впливають на світогляд, поведінкові установки та особистісні орієнтири дитини. Обґрунтовано важливість використання неформальної освіти, зокрема позакласної роботи, як ефективного засобу екологічного виховання. Уточнено поняття екологічної компетентності, її структуру та компоненти в контексті молодшого шкільного віку. Здійснено аналіз сучасних підходів до організації позаклас-=ної роботи, форм і методів, які мають найбільший вплив на розвиток екологічної культури.

Висвітлено зміст просвітницьких, творчих, пошуково-дослідницьких, практичних форм роботи, зокрема екоакцій, екскурсій, трудових десантів, шкільних екоклубів, флешмобів.

Представлено власний педагогічний досвід організації позакласних заходів екологічного спрямування у початковій школі та окреслено методичні засади ефективного впровадження таких форм. Акцентується увага на необхідності створення емоційно позитивного навчального середовища, що стимулює активне сприйняття екологічної інформації, формування ціннісного ставлення до природи та розвитку навичок екологічно відповідальної поведінки.

Доведено, що позакласна діяльність здатна не лише поглибити екологічні знання, а й сприяти формуванню внутрішньої мотивації до екологічно безпечної поведінки.

У статті підкреслюється доцільність інтеграції зусиль школи, сім'ї та громади у процесі екологічного виховання. Зазначено перспективи подальших досліджень щодо оцінювання рівня сформованості екологічної компетент-ності у молодших школярів та визначення найефективніших умов її розвитку в позакласній роботі.

Ключові слова: екологічна компетентність, молодші школярі, позакласна діяльність, екологічне виховання, екоосвіта, ціннісне ставлення до природи, екологічна культура, екологічне мислення.

Sovhira Svitlana Vasylivna Doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Department of Chemistry and Ecology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0002-8742-7773

THE ROLE OF EXTRA-CURRICULAR WORK IN THE FORMATION OF THE ENVIRONMENTAL CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article considers the problem of forming the environmental competence of younger schoolchildren in the process of extracurricular activities. It is emphasized that it is in the younger school age that the foundations of ecological thinking are laid, which subsequently affect the worldview, behavioral attitudes and personal orientations of the child. The importance of using informal education, in particular extracurricular work, as an effective means of environmental education is substantiated. The concept of environmental competence, its structure and components in the context of younger school age are clarified. An analysis of modern approaches to the organization of extracurricular work, forms and methods that have the greatest impact on the development of environmental consciousness is carried out. The content of educational, creative, search and research, practical forms of work is highlighted, in particular eco-actions, excursions, labor landings, school eco-clubs, flash mobs.

The author presents his own pedagogical experience in organizing extracurricular activities of an environmental orientation in primary school and outlines the methodological principles for the effective implementation of such forms.

The emphasis is on the need to create an emotionally positive learning environment that stimulates the active perception of environmental information, the formation of a value-based attitude towards nature and the development of skills for environmentally responsible behavior. It is proven that extracurricular activities can not only deepen environmental knowledge, but also contribute to the formation of internal motivation for environmentally safe behavior. The article emphasizes the feasibility of integrating the efforts of the school, family and community in the process of environmental education. The prospects for further research are indicated in assessing the level of formation of environmental competence in younger schoolchildren and determining the most effective conditions for its development in extracurricular work.

Keywords: ecological competence, younger schoolchildren, extra-curricular activities, ecological education, ecological education, appreciative attitude towards nature, ecological culture, ecological thinking.

Постановка проблеми. У сучасних умовах пріоритетом освітнього процесу є формування особистості, здатної до свідомої взаємодії з навколишнім середовищем, суспільством і власним здоров'ям. Зміна клімату, виснаження природних ресурсів, урбанізаційні процеси та екологічні ризики глобального масштабу зумовлюють необхідність перегляду ролі освіти як ключового інструменту формування екологічно відповідальної поведінки. Особливої ваги в цьому набуває початкова ланка освіти, яка закладає підвалини ціннісного ставлення до природи та основи екологічної культури. Це, у свою чергу, вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу, системного підходу до виховання та забезпечення умов для особистісного зростання молодших школярів у гармонії з довкіллям [6]. Позакласна робота є важливою складовою освітнього процесу, яка забезпечує природне середовище для практичного засвоєння екологічних знань, формування емоційного зв'язку з природою та розвитку особистісних якостей, таких як відповідальність, ініціативність, турботливість. Саме в позаурочний час учні мають змогу взаємодіяти з навколишнім середовищем без жорстких рамок навчальної програми, що відкриває потенціал для застосування інноваційних форм екологічного виховання – екоекскурсій, дослідницьких проєктів, квестів, волонтерства, сервіс-лонінгу. Водночас практика засвідчує, що позакласна еколого-виховна робота в багатьох закладах початкової освіти є фрагментарною, недостатньо скоординованою з загальношкільною стратегією формування екологічної культури. Існує нестача методичних розробок, адаптованих до вікових особливостей молодших школярів, а також відсутність єдиної системи оцінювання ефективності такої діяльності [1].

Особливої актуальності набуває проблема пошуку умов, що сприятимуть цілісному становленню екологічної культури в позакласному освітньому просторі, у якому дитина має змогу вільно виражати себе, розвивати емпатію до природи та долучатися до спільних дій на користь довкілля. Це зумовлює потребу у ґрунтовному науково-методичному аналізі, розробці відповідних форм і змісту позаурочної екоосвіти, орієнтованої на особистісний розвиток та активну життєву позицію молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Питання формування екологічної культури молодших школярів у сучасних умовах набуває особливої актуальності у зв'язку з глобальними

екологічними викликами та потребою розвитку екологічної відповідальності з раннього віку. У наукових працях українських дослідників розглядаються різноманітні аспекти цієї проблеми, зокрема умови, форми та засоби екологічного виховання, потенціал позакласної діяльності, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи до розвитку екологічної культури.

У дослідженні О. Федій та ін., доведено ефективність використання екологічної стежини як форми позакласної еколого-просвітницької роботи, що поєднує пізнавальну, емоційну та практичну складові у процесі формування екологічної компетентності учнів молодшого шкільного віку [10]. Натомість В. Отріщенко акцентує увагу на можливостях проєктної діяльності як засобу розвитку ціннісного ставлення до природи, екологічної самосвідомості та активної позиції школярів у позаурочній роботі [7].

У праці С. Толочко та ін., розкрито практичні шляхи формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі реалізації освітньо-виховних програм, які включають позакласні заходи, екоакції, волонтерство та творчі проєкти [9]. Автори підкреслюють, що саме інтеграція формальної та неформальної освіти створює умови для ефективного розвитку екологічної культури.

У дослідженні В. Мелаша та К. Ковальчук обґрунтовано структуру екологічної компетентності як інтегративного утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти, які успішно формуються в умовах позакласної виховної роботи [5]. За даними Л. Курняк, ефективність таких процесів залежить від рівня сформованості екологічної культури вчителя, його здатності виступати посередником між дитиною і природним середовищем [3].

Методологічні основи формування екологічної свідомості у шкільному віці висвітлюються також у колективній праці О. Коваль та І. Погасій, у якій розглядається компетентнісний підхід, міжпредметна інтеграція та організація екоорієнтованих практик у позаурочній діяльності [1].

У роботі Л. Присяжнюк показано ефективність використання екологічних квестів як інноваційної форми організації позакласної діяльності, що активізує пізнавальний інтерес, розвиває екологічне мислення і сприяє командній взаємодії учнів [8]. Подібні висновки простежуються і в дослідженнях М. Цимбал та В. Цимбал, які розглядають метод проєктів як засіб формування пізнавальної активності учнів у сфері екології [11].

Окрему увагу приділено педагогічним умовам екологічного виховання. Зокрема, у методичних рекомендаціях «Екологічна культура особистості» (2022) окреслено сучасні підходи до виховання екологічної

відповідальності в умовах закладів фахової передвищої освіти, які частково можуть бути адаптовані й до початкової школи [2].

Незважаючи на наявні напрацювання, у сучасній педагогічній теорії й практиці залишається низка невирішених питань, серед яких — стандартизація критеріїв оцінювання рівня сформованості екологічної культури у молодших школярів, недостатнє методичне забезпечення позакласної екоосвіти, обмежена участь батьків і громади в організації еколого-виховної роботи. Потребує також подальшої розробки система умов, що забезпечують сталий розвиток екологічної культури саме в позаурочному освітньому просторі початкової школи.

Мета статті - обґрунтувати роль позакласної роботи як засобу розвитку екологічної компетентності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу.

Формування екологічної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності потребує створення умов, які забезпечують ефективне включення учнів у природоорієнтовану діяльність, сприяють їх екологічній самоактуалізації та розвитку ціннісного ставлення до довкілля.

Однією з базових умов є системність і послідовність у реалізації позакласної екоосвіти.

Це передбачає узгодженість заходів із навчальним змістом, поетапне розширення змісту екоосвіти в межах шкільного середовища та поза ним, використання міжпредметних зв’язків, а також формування загальної концепції позакласної виховної роботи на рік (екологічний календар заходів, тематичні тижні, екомарафони тощо) [6].

Не менш важливою умовою є діяльнісний характер позакласної екоосвіти. Молодші школярі засвоюють знання і формують ставлення через активну участь: спостереження, експериментування, догляд за живими об’єктами, творчі проєкти, ігри з природничим змістом, участь у суспільно-корисних екологічних ініціативах. Завдяки цьому набуті знання трансформуються у практичні дії, формуються сталі екозвички [10].

Наступна умова – урахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, зокрема їх схильність до емоційного сприйняття, гри, фантазування, наслідування дорослих. Це означає, що екологічна тематика має бути подана через образність, казкові сюжети, символіку, естетичне переживання краси природи.

Значну роль відіграє мотивація учителя та рівень його екологічної культури. Учитель має бути не лише організатором, а й носієм ціннісного ставлення до природи, активним учасником екологічних ініціатив, наставником і прикладом. Його особистий приклад, ентузіазм і системна позиція впливають на внутрішню мотивацію школярів [1].

Також важливою умовою є співпраця з родиною та громадою, оскільки сталий розвиток екологічної культури неможливий без підтримки сімейного середовища. Спільні акції з батьками, родинні мініпроєкти, екологічні майстерні, прибирання пришкільної території, участь у громадських екоініціативах сприяють формуванню міжособистісного ціннісного простору [7].

Окремої уваги заслуговує умова ресурсного забезпечення позакласної діяльності: наявність природничого куточка, лабораторних наборів, матеріалів для творчості з вторсировини, друкованих і цифрових матеріалів, доступ до відкритого простору, шкільної теплиці чи майданчика.

Реалізація умов ефективної організації позакласної екоосвіти створює підґрунтя для системного й цілеспрямованого формування екологічної компетентності молодших школярів. Водночас не менш важливим чинником результативності є якісне змістове наповнення такої діяльності, яке повинно відповідати віковим особливостям дітей, бути різноплановим за формами й доступним за змістом. Розглянемо детальніше змістові компоненти позакласної еколого-виховної роботи.

Зміст позакласної еколого-виховної роботи має бути логічно структурованим, відповідати віковим особливостям молодших школярів та базуватися на принципах наочності, доступності, варіативності та практичної спрямованості. Він повинен включати знання про природу, формування екологічної відповідальності, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до довкілля та здатності до природоохоронних дій. Ефективність такого змісту забезпечується системним підходом до формування екологічної компетентності через поєднання теоретичних знань, практичних умінь та емоційно-мотиваційного впливу.

До змістового наповнення позакласної екоосвіти доцільно включати тематичні блоки, що охоплюють різні аспекти взаємодії дитини з природним середовищем. Першим змістовим напрямом є вивчення живої природи свого краю, яке реалізується через спостереження за сезонними змінами, догляд за рослинами і тваринами, ведення щоденників природи, участь у природоохоронних заходах. Це сприяє формуванню у дітей цілісного уявлення про природу як цінність та об’єкт турботи.

Наступним важливим аспектом є усвідомлення учнями власної ролі у збереженні довкілля. Діти повинні розуміти, як їхні щоденні вчинки можуть впливати на стан природи. Тому зміст має включати теми з екологічної безпеки, сортування відходів, ощадного використання води та енергії, а також формування екологічних звичок у повсякденному житті.

Значне місце у змісті позакласної роботи має займати практична діяльність. Це можуть бути екологічні акції («Посади дерево», «Очисти

джерело», «Годівничка для птахів»), майстер-класи з виготовлення виробів із природного матеріалу чи вторсировини, оформлення екологічних куточків, проведення шкільних екофестивалів. Практична взаємодія з природою стимулює у дітей почуття відповідальності та формує особистісну готовність до дії.

Важливо також включати у позакласну роботу елементи родинного виховання: екозавдання для учнів і батьків, сімейні спостереження за природою, створення домашніх екощоденників, участь родини у природоохоронних заходах школи. Таке залучення родини розширює освітній простір дитини, робить виховання безперервним і більш стійким у своїх результатах. Успішним є включення мистецької складової: виготовлення колажів, малюнків, плакатів на екологічну тематику, проведення екологічних театрів, фотоконкурсів, які поєднують розвиток креативності з екологічним змістом.

Зміст позакласної екоосвіти також варто структурувати відповідно до екологічного календаря – через проведення Днів Землі, води, лісу, тварин, птахів, тижнів екологічного споживання тощо. Це сприяє актуалізації екотематики упродовж року, формуванню усвідомлення глобальних природоохоронних проблем, розвитку екологічного мислення.

Змістове наповнення позакласної еколого-виховної роботи має бути цілісним, різноплановим, емоційно насиченим і практико-орієнтованим. Воно повинно сприяти розвитку усіх складових екологічної компетентності молодшого школяра – когнітивної, емоційної, ціннісної та діяльнісної – на основі активної, особистісно значущої взаємодії з природним і соціальним середовищем.

Продумане змістове наповнення позакласної еколого-виховної діяльності забезпечує різнобічний вплив на особистість молодшого школяра, сприяє розвитку його екологічної компетентності, моральних переконань і практичних дій.

Проте для повноцінного управління цим процесом важливо не лише організувати якісне середовище, а й здійснювати системне оцінювання досягнутих результатів.

Оцінювання ефективності позакласної діяльності з формування екологічної компетентності у молодших школярів є важливим компонентом освітнього процесу, який дозволяє простежити динаміку змін у свідомості, поведінці й особистісних установках учнів. Зважаючи на комплексний характер екологічної компетентності, система оцінювання має бути багатовимірною, охоплюючи не лише рівень засвоєння знань, а й зміни в ставленні до природи, наявність практичних навичок та мотивації до екологічно доцільної поведінки.

Оцінювання доцільно здійснювати за такими основними критеріями: когнітивним (екологічна обізнаність, розуміння екологічних проблем), емоційно-ціннісним (ставлення до природи, переживання, емпатія), діяльнісний (участь в екологічних заходах, наявність екозвичок), комунікативним (готовність взаємодіяти з іншими на основі екологічних цінностей). Кожен із зазначених критеріїв можна деталізувати через відповідні індикатори поведінки або результатів діяльності школярів.

Серед ефективних інструментів оцінювання варто виділити спостереження за поведінкою учнів у реальних або змодельованих ситуаціях, анкетування з виявленням рівня екологічної обізнаності, щоденники рефлексій, екопортфоліо (збірка робіт, фотографій, звітів, малюнків, які свідчать про участь у екоініціативах). Також результативним є проведення мініпроєктів або їх публічний захист, що дозволяє оцінити не лише рівень знань, а й здатність учнів продукувати нові ідеї, вирішувати прикладні завдання та аргументувати свою позицію. Добре зарекомендували себе й методики самооцінки та взаємооцінювання у формі щотижневих ековідміток, чек-листів або особистих екощоденників.

Оцінювання не повинно зводитися до формального контролю. Його завдання – стимулювати учня до подальшої діяльності, підтримувати позитивну мотивацію, формувати почуття відповідальності та особистої значущості у збереженні довкілля. Саме тому інструменти діагностики мають бути адаптовані до вікових особливостей молодших школярів, бути зрозумілими, наочними, мотивованими.

Запровадження різноманітних форм оцінювання рівня сформованості екологічної компетентності молодших школярів дозволяє не лише визначити ефективність позакласної діяльності, а й своєчасно коригувати її зміст та методи. Однак, незважаючи на наявність ефективних підходів, організація позакласної екоосвіти в реальній шкільній практиці стикається з низкою суттєвих викликів. Зважаючи на це, доцільним є аналіз актуальних проблем та окреслення перспектив подальшого розвитку позакласної еколого-виховної роботи в умовах початкової школи.

Організація позакласної еколого-виховної діяльності в початковій школі, незважаючи на свою актуальність і потенціал, стикається з низкою об’єктивних і суб’єктивних викликів. Вони зумовлюють труднощі у реалізації цілісного підходу до формування екологічної компетентності молодших школярів та потребують аналізу з метою пошуку конструктивних шляхів подолання.

Однією з ключових проблем є відсутність системного методичного забезпечення, адаптованого до вікових можливостей молодших школярів. Більшість програм екологічного спрямування орієнтовані на середню чи

старшу школу, в той час як учні початкової ланки потребують особливої форми подачі матеріалу – через гру, казку, дослідницьку дію, емоційне занурення. У зв'язку з цим педагог нерідко змушений самостійно створювати сценарії, завдання, візуальні матеріали для заходів, що суттєво ускладнює процес і підвищує навантаження. Крім того, недостатній рівень екологічної підготовки вчителів початкових класів також є чинником, що обмежує глибину змістового наповнення заходів. Не всі педагоги володіють методикою формування екологічної компетентності в молодшому шкільному віці, не знають інструментів оцінювання результатів екоосвіти або обмежуються епізо-дичними формами роботи. Як наслідок – позакласна діяльність втрачає системність і не має довготривалого впливу на формування екологічної компетентності дитини.

Значною перепоною є також обмежене матеріально-технічне забезпечення ЗЗСО: відсутність обладнаних природничих куточків, теплиць, інструментів для польових досліджень, екомайстерень, засобів мультимедіа. Через це значна частина заходів має репродуктивний характер і не стимулює дослідницьку активність учнів. Водночас, у багатьох закладах освіти відсутня належна територія для проведення спостережень або екологічного благоустрою, що унеможливлює практичну складову діяльності.

Окремо зазначаємо виклик цифрової конкуренції, що полягає у зниженні інтересу дітей до безпосередньої взаємодії з природою на тлі зростання привабливості цифрових розваг. Переважання пасивного візуального досвіду над активною дією створює нову педагогічну ситуацію, в якій необхідно інтегрувати цифрові технології в екологічну освіту – не замість природи, а як інструмент її осмислення (віртуальні екскурсії, онлайн-квести, цифрові щоденники природи) [9].

Не менш важливою проблемою є фрагментарність взаємодії школи з родиною, яка в ідеалі має продовжувати екологічне виховання в побутовому середовищі дитини. У багатьох випадках батьки не залучаються до позакласної екоосвіти, не демонструють екологічно відповідальної поведінки, що знижує стійкість сформованих у школі переконань. У таких умовах актуальним стає впровадження родинних екопроєктів, сімейних конкурсів, спільних природоохоронних акцій як інструментів інтеграції шкільної і позашкільної екоосвіти [7].

Попри виклики, позакласна екологічна освіта має значний потенціал розвитку. Перспективним напрямом є впровадження сервіс-лонінгу – моделі навчання через суспільно корисну діяльність. Залучення молодших школярів до реальних природоохоронних дій (озеленення, утримання шкільної ділянки, створення годівничок, благоустрій територій) поєднує

знання з практикою, розвиває відповідальність, ініціативність і командну взаємодію. У такий спосіб дитина не просто отримує інформацію, а діє, що має набагато глибший виховний ефект [10].

Успішними є також спроби створення мережі «екоагентів» серед школярів – лідерів думки, які ініціюють заходи у своїх класах, інформують однолітків, долучають їх до природоохоронних дій. Такі діти можуть проходити просту підготовку, отримувати символіку (значки, сертифікати) та виступати комунікативними містками між учителем і класом. Подібна практика вже апробована в окремих школах в Україні в межах екопроєктів під егідою МОН та ГО «Зелений світ» [4].

Ще один вектор розвитку – створення менторських програм для вчителів з екологічного виховання. Це можуть бути очні або дистанційні курси, вебінари, супервізії, обміни досвідом, що підвищують педагогічну впевненість, розширюють методичний арсенал і сприяють інтеграції екологічного компонента у позакласну діяльність початкової школи [8].

У контексті визначених завдань та узагальненого досвіду впровадження позакласної роботи постає необхідність розробки умов, які б сприяли більш ефективному формуванню екологічної компетентності молодших школярів. Саме тому наступним важливим напрямом аналізу є обґрунтування дидактичних, методичних і організаційних передумов реалізації такої діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Сучасні освітні трансформації, спрямовані на впровадження компетентнісного підходу, зумовлюють необхідність переосмислення форм, методів і змісту позакласної роботи з екологічного напряму. Особливої актуальності набуває орієнтація на розвиток екологічного мислення, дбайливого ставлення до природи, залучення школярів до практичної природоохоронної діяльності в межах неформальної освіти.

Однією з перспектив є інтеграція цифрових ресурсів у позакласну екоосвіту. Використання освітніх платформ (наприклад, LearningApps, Genially, Kahoot) дозволяє не лише урізноманітнити навчальний процес, а й зробити його більш захопливим, динамічним, адаптованим до інтересів молодших школярів. Віртуальні екскурсії, цифрові екоквести, ігрофікація дають змогу реалізовувати навчання за принципом «навчання через дію» та «навчання через гру». Іншою перспективною формою є розширення партнерства між школою та позашкільними закладами – екоцентрами, станціями юних натуралістів, громадськими організаціями, лісництвами. Участь у спільних проєктах, акціях та заходах екологічного спрямування дозволяє школярам відчути себе активними учасниками збереження природи, сформувати соціально значущі цінності, розвинути комунікативні та організаторські вміння.

Важливим напрямом розвитку є також урізноманітнення змісту позакласної роботи. Це може бути здійснено шляхом включення таких тем, як «Сталий розвиток у моїй громаді», «Життя без пластику», «Мій екологічний слід», які сприяють формуванню цілісного уявлення про глобальні та локальні екологічні виклики, активізують мислення та залучають до пошуку рішень. За таких умов позакласна діяльність виконує функцію формування не лише екологічної обізнаності, а й особистісної відповідальності за стан довкілля.

Не менш важливою перспективою є залучення батьків до еколого-виховної роботи. Спільна участь дітей і дорослих у природоохоронних заходах (висаджування дерев, прибирання територій, спостереження за птахами, участь у флешмобах) забезпечує цілісність впливу на дитину та сприяє формуванню екологічної культури сім'ї як основи культури громади.

Однією з ключових передумов ефективної реалізації позакласної діяльності є активна участь батьківської спільноти в екологічному вихованні. Співпраця між вчителями, учнями та батьками створює додаткові можливості для формування сталих екологічних звичок, залучення дітей до природоохоронних ініціатив поза межами школи, організації сімейних екологічних акцій. Проведення родинних суботників, спільних походів, велопрогулянок, екологічних експедицій і виставок сприяє закріпленню ціннісного ставлення до природи у родинному колі, що має значний вплив на свідомість молодших школярів.

Не менш важливою є інтеграція екологічних тем у систему взаємодії з громадськістю. Партнерство з місцевими органами влади, природоохоронними установами, музеями, екологічними організаціями дозволяє розширити спектр позакласних заходів, збагатити їх новим змістом і надати учням реальні приклади успішної екологічної діяльності. Завдяки цьому діти не лише отримують знання, а й бачать позитивні результати впливу на довкілля.

Організація позакласної роботи в умовах інституційної автономії закладу освіти дозволяє педагогам створювати інноваційні формати взаємодії: екологічні квести, тижні екології, конкурси еко-проєктів, благодійні ярмарки з екологічним спрямуванням тощо. Така діяльність, за умови належного планування, забезпечення ресурсної бази та педагогічної підтримки, стає потужним засобом розвитку екологічної компетентності.

Отже, ефективність позакласної діяльності з екологічного виховання залежить не лише від методичного забезпечення чи активності учасників, але й від наявності системного підходу до створення умов для розвитку екологічної компетентності в усіх суб'єктів освітнього процесу − учнів, педагогів, батьків і громади в цілому.

Висновки

У процесі дослідження встановлено, що позакласна виховна діяльність є дієвим засобом формування екологічної компетентності молодших школярів. На етапі початкової освіти відбувається інтенсивне становлення особистості, тому саме у позаурочній роботі відкриваються широкі можливості для закріплення екологічно доцільних моделей поведінки, розвитку чутливості до природи, формування моральних орієнтирів у взаємодії з довкіллям. Організація тематичних заходів, проєктної та дослідницької діяльності, екологічних ігор, екскурсій, волонтерських ініціатив дозволяє урізноманітнити освітній процес, зробити його емоційно насиченим і практично орієнтованим.

Ефективність екологічної компетентності у позакласній роботі залежить від цілеспрямованості педагогічного супроводу, відповідності змісту завдань віковим можливостям молодших школярів, активної участі батьківської громадськості, співпраці з позашкільними установами, а також від рівня сформованості екологічної компетентності самих учителів. Результати аналізу показали, що найкращі результати досягаються за умов впровадження системного підходу, інтеграції форм і методів виховання, мотиваційної підтримки та створення сприятливого розвивального середовища.

Отже, позакласна робота у початковій школі не лише збагачує освітній простір, а й виступає ключовим чинником сталого формування екологічної компетентності, що є передумовою відповідального природокористування в майбутньому. Розробка методичних рекомендацій і програм екологічного спрямування для початкової ланки освіти повинна стати пріоритетом державної освітньої політики, орієнтованої на забезпечення сталого розвитку.

Література:

1. Екологічна компетентність учителя Нової української школи: навч.-метод. посіб. / уклад. Коваль О. В., Погасій І. О. Чернігів: НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2019.40с.

2. Екологічна культура особистості. З досвіду роботи закладів фахової передвищої освіти: метод. реком. Київ: Науково-методичний центр ВФПО. 2022. 207 с.

3. Курняк Л. М. Екологічна культура: поняття та формування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 48–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14

4. Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. *Освіта регіону: Політологія, психологія, соціальні комунікації*. 2012. № 3. 246 с.

5. Мелаш В., Ковальчук К. Теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 10. С. 118–121.

6. Організація проєктної діяльності екологічного спрямування в початковій школі: навч.–метод. посіб. / уклад: Коваль О. В., Карпенко О. Ф. Чернігів: Десна Поліграф, 2020. 96 с.

7. Отріщенко В. Ю. Використання проектів як засобу формування екологічної компетентності молодших школярів. *Екологічний вісник Криворіжжя*. 2015. № 1. С. 123–125.

8. Присяжнюк Л. Екологічний квест як освітня технологія. *Дошкільне виховання*. 2018. № 6. С. 12–17.

9. Толочко С. В., Бордюг Н. С., Міронець Л. П. *Знаю. Вмію. Дію: навчально-методичний посібник для формування екологічної компетентності школярів*. Кропивницький: Імекс – ЛТД, 2022. 121 с.

10. Федій О., Макаренко Я., Мірошніченко Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів засобами екологічної стежки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2022. № 26. С. 216–230.

11. Цимбал М. В., Цимбал В. В. Застосування методу проектів для формування пізнавальної активності учнів початкової школи. *Innovative solutions in modern science*. 2017. № 2. С. 1–12.

References

1. Koval, O. V., & Pohasii, I. O. (2019). Ekolohichna kompetentnist vchytelia Novoi ukrainskoi shkoly [Ecological competence of a teacher in the New Ukrainian School]. Chernihiv: NUChK imeni T. H. Shevchenka. [in Ukrainian].

2. Ekolohichna kultura osobystosti. Z dosvidu roboty zakladiv fakhovoi peredvyshchoi osvity: metodychni rekomendatsii [Ecological culture of personality. Based on experience of vocational pre-higher education institutions] (2022). Kyiv: NMC VFPO. [in Ukrainian].

3. Kurniak, L. M. (2015). Ekolohichna kultura: poniattia ta formuvannia [Ecological culture: concept and formation]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina", 10*, 48–51. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_14 [in Ukrainian].

4. Lypova, L., Lukashenko, T., & Malyshev, V. (2012). Ekolohichna kompetentnist osobystosti v umovakh fundamentalizatsii osvity [Ecological competence of personality under the conditions of education fundamentalization]. *Osvita rehionu: Politolohiia, psykholohiia, sotsialni komunikatsii*, *3*, 246. [in Ukrainian].

5. Melash, V., & Kovalchuk, K. (2013). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Theoretical and methodological principles of forming ecological competence of primary school students]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika*, *10*, 118–121. [in Ukrainian].

6. Koval, O. V., & Karpenko, O. F. (2020). Orhanizatsiia proiektnoi diialnosti ekolohichnoho spriamuvannia v pochatkovii shkoli [Organization of ecological project activity in primary school]. Chernihiv: Desna Polihraf. [in Ukrainian].

7. Otrishchenko, V. Yu. (2015). Vykorystannia proektiv yak zasobu formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv [Using projects as a means of forming ecological competence of junior schoolchildren]. *Ekolohichnyi visnyk Kryvorizhzhia*, *1*, 123–125. [in Ukrainian].

8. Prysiazhniuk, L. (2018). Ekolohichnyi kvest yak osvitnia tekhnolohiia [Ecological quest as an educational technology]. *Doshkilne vykhovannia*, *6*, 12–17. [in Ukrainian].

9. Tolochko, S. V., Bordiuh, N. S., & Mironets, L. P. (2022). Znaiu. Vmiiu. Diiu: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Know. Can. Act: methodological manual for developing ecological competence in schoolchildren]. Kropyvnytskyi: Imeks–LTD. [in Ukrainian].

10. Fedii, O., Makarenko, Ya., & Miroshnychenko, T. (2022). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv zasobamy ekolohichnoi stezhky [Forming ecological competence of junior pupils through ecological trail]. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*, *26*, 216–230. [in Ukrainian].

11. Tsymbal, M. V., & Tsymbal, V. V. (2017). Zastosuvannia metodu proektiv dlia formuvannia piznavalnoi aktyvnosti uchniv pochatkovoi shkoly [Application of project method for developing cognitive activity in primary school students]. *Innovative solutions in modern science*, *2*, 1–12. [in Ukrainian].

УДК 378.018.8:37.011.3-051]:[378.015.31:159.955-021.412]:[37.013:81'243](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2255-2267

Солодовнік Іван Андрійович аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, https://orcid.org/0009-0009-1252-8623

ІНШОМОВНА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті досліджено потенціал іншомовної освіти як середовища формування критичного мислення майбутніх учителів. У сучасних умовах реформування національної системи освіти, активізації інтеграційних процесів і зростання ролі міжкультурної комунікації особливого значення набуває підготовка педагогічних кадрів, здатних до аналітичного, аргументованого та самостійного мислення. Обґрунтовано, що іншомовна освіта не лише сприяє оволодінню мовними знаннями й уміннями, але й формує цінні когнітивні навички, необхідні для професійного розвитку майбутнього вчителя, зокрема вміння аналізувати джерела, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати альтернативні підходи та приймати педагогічно обґрунтовані рішення. У межах дослідження розглянуто методологічні підходи до визначення поняття «критичне мислення» та його місце в структурі професійної компетентності педагога. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти створення іншомовного освітнього середовища, у якому активізується розумова діяльність студентів, розвивається вміння аналізувати, оцінювати інформацію, висловлювати та обґрунтовувати власну думку. Особливу увагу приділено аналізу активних методів навчання − кейс-методів, дебатів, проєктної роботи, рефлексивних практик, які довели свою ефективність у стимулюванні критичного мислення. Важливою є також роль викладача як фасилітатора навчального процесу, здатного спрямовувати студентів до самостійного пошуку рішень, стимулювати їхню ініціативність та пізнавальну активність. На основі проведеного теоретичного аналізу та узагальнення практичного досвіду запропоновано модель іншомовного освітнього середовища, орієнтовану на когнітивний і професійний розвиток майбутніх учителів. Окреслено конкретні методичні рекомендації щодо впровадження зазначеної моделі в освітню практику закладів вищої педагогічної освіти. Визначено основні труднощі реалізації, зокрема

недооцінку ролі критичного мислення в змісті мовної підготовки, та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: критичне мислення, іншомовна освіта, майбутній учитель, професійна підготовка, педагогічна компетентність, інтерактивні методи, когнітивна діяльність, середовище розвитку.

Solodovnyk Ivan Andriyovych PhD student, Department of Pedagogy and Educational Management, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https://orcid.org/0009-0009-1252-8623

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AS AN ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

Abstract. The article explores the potential of foreign language education as an environment for the formation of critical thinking of future teachers. In the current conditions of reforming the national education system, activating integration processes and increasing the role of intercultural communication, the training of pedagogical personnel capable of analytical, reasoned and independent thinking is of particular importance. It is substantiated that foreign language education not only contributes to the acquisition of language knowledge and skills, but also forms valuable cognitive skills necessary for the professional development of a future teacher, in particular the ability to analyze sources, establish cause-and-effect relationships, evaluate alternative approaches and make pedagogically sound decisions. The study examined methodological approaches to defining the concept of "critical thinking" and its place in the structure of a teacher's professional competence. The psychological and pedagogical aspects of creating a foreign language educational environment, in which students' mental activity is activated, the ability to analyze, evaluate information, express and justify their own opinion is developed, are analyzed. Particular attention is paid to the analysis of active teaching methods - case methods, debates, project work, reflective practices, which have proven their effectiveness in stimulating critical thinking. The role of the teacher as a facilitator of the educational process, capable of directing students to independent search for solutions, stimulating their initiative and cognitive activity, is also important. Based on the theoretical analysis and generalization of practical experience, a model of a foreign language educational environment is proposed, focused on the cognitive and professional development of future teachers. Specific methodological recommendations for the implementation of the specified model in the educational practice of higher pedagogical education institutions are

outlined. The main difficulties of implementation are identified, in particular, the underestimation of the role of critical thinking in the content of language training, and the prospects for further research in this direction.

Keywords: critical thinking, foreign language education, future teacher, professional training, pedagogical competence, interactive methods, cognitive activity, development environment.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти в Україні перебуває у процесі динамічного оновлення, що зумовлено глобалізаційними процесами, інтеграцією в європейський освітній простір, запитами інформаційного суспільства та трансформацією педагогічних парадигм. В умовах цих змін виникає потреба у підготовці конкурентоспроможного вчителя нового типу, який володіє не лише глибокими фаховими знаннями, а й здатністю критично мислити, аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та відповідати на виклики часу.

Особливої ваги набуває проблема розвитку критичного мислення у процесі іншомовної освіти. Вивчення іноземної мови передбачає постійне зіткнення з іншомовним та іншокультурним контекстом, що активізує когнітивну діяльність, стимулює самостійне мислення, формує здатність до аналізу, інтерпретації та аргументації – ключових складників критичного мислення.

Іншомовна освіта є не лише засобом комунікативної підготовки майбутніх учителів, але й ефективним середовищем формування особистості майбутнього вчителя.

У цьому контексті актуальним є пошук ефективних умов, технологій і методик, які забезпечують розвиток критичного мислення в межах навчальних дисциплін іншомовного спрямування. Відповідно, дослідження потенціалу іншомовної освіти як середовища для розвитку критичного мислення майбутніх учителів є важливим як у теоретичному, так і практичному аспектах, оскільки безпосередньо впливає на якість професійної підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти [1].

Згідно з дослідженнями, іншомовна освіта сприяє не лише формуванню комунікативної компетентності, але й розвитку когнітивних навичок, таких як аналіз, синтез, аргументація, інтерпретація. У процесі вивчення іноземної мови студенти навчаються порівнювати, критично оцінювати інформацію, аргументувати свою думку, що безпосередньо формує навички критичного мислення.

Роль викладача у створенні такого середовища підкреслюється в роботах [4; 8], які вказують на необхідність інтеграції інтерактивних методів навчання, дискусій, проєктної діяльності та аналізу автентичних матеріалів

у навчальний процес. Це створює умови для усвідомлення навчального контенту і стимулює когнітивну активність здобувачів.

Особливу увагу слід приділити застосуванню технологій розвитку критичного мислення, зокрема кейс-методів, дебатів, візуалізації думок. Такі підходи активізують мислення здобувачів, дозволяють їм висловлювати й аргументувати власну позицію, аналізувати альтернативні точки зору.

Крім того, розвиток критичного мислення майбутніх учителів пов'язаний із формуванням професійної компетентності, що підтверджується зазначеними вище дослідженнями. У межах іншомовної освіти це проявляється у здатності майбутніх педагогів самостійно аналізувати професійну літературу, критично оцінювати дидактичні матеріали та приймати обґрунтовані педагогічні рішення [3].

Отже, іншомовна освіта відіграє важливу роль у створенні середовища для розвитку критичного мислення майбутніх учителів. Вона забезпечує не лише мовну підготовку, а й сприяє формуванню гнучкого, аналітичного мислення, що є невід'ємною частиною професіоналізму сучасного учителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку критичного мислення майбутніх учителів у контексті іншомовної освіти знаходить відображення у працях сучасних науковців, які розглядають цю компетентність як невід'ємну складову професійної підготовки. Серед теоретичних основ виділяємо праці С. Терно, в яких досліджено природу критичного мислення, його складові та динаміку розвитку у студентів педагогічних спеціальностей [10].

Значну увагу інтеграції критичного мислення в освітній процес приділено в дослідженнях С. Дворянчикової [4] та В. Редька [8]. Автори наголошують на необхідності створення іншомовного освітнього середовища, що передбачає використання інтерактивних методів, зокрема дискусій, дебатів, аналізу автентичних текстів. Такі підходи стимулюють інтелектуальну активність здобувачів і сприяють формуванню гнучкого мислення.

У посібнику А. Лякішевої, В. Вітюк та І. Кашуб'як, подано комплекс методичних прийомів для розвитку критичного мислення, адаптованих до умов Нової української школи та педагогічної освіти [6]. Охарактеризовані кейс-методи, технології візуалізації думок, проєктна діяльність, які можуть бути ефективно використані на заняттях з іноземної мови для формування навичок аналізу, синтезу та аргументації.

Іншомовна освіта як інструмент формування критичного мислення досліджується також у працях І. Бопка [1], Т. Северіної [9] та Н. Микитенко

[7]. У цих роботах показано, що вивчення іноземної мови не лише розширює світогляд здобувачів, а й створює можливості для розвитку міжкультурної, комунікативної та аналітичної компетентностей. Автори підкреслюють, що формування критичного мислення в межах іншомовної освіти відбувається завдяки залученню здобувачів до рефлексії, аналізу ситуацій, порівняння культурних явищ та дискурсивних практик.

Важливий внесок у дослідження умов формування критичного мислення зроблено І. Волощуком [2] та І. Гиркою [3], які розкривають можливості створення навчального середовища, спрямованого на формування професійної автономії та самостійності майбутнього вчителя. Підкреслюється, що розвиток критичного мислення пов'язаний із загальною стратегією підготовки компетентного педагога, здатного до аналізу професійних викликів та самовдосконалення.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про зростання уваги дослідників до проблеми розвитку критичного мислення в контексті іншомовної освіти. Водночас актуальним залишається питання інтеграції відповідних методик у практику викладання іноземної мови, що вимагає подальших теоретичних і прикладних досліджень.

Мета статті – дослідити роль іншомовної освіти у формуванні критичного мислення майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу.

Іншомовна освіта у ЗВО є не лише засобом формування мовної компетентності, а й важливим компонентом професійного становлення майбутнього вчителя. Вона є потужним інструментом розвитку когнітивної, комунікативної та критичної складових професійної підготовки, оскільки забезпечує інтенсивне включення здобувачів у міжкультурний дискурс, сприяє розширенню світогляду й активізації мислення [7].

У сучасних умовах іншомовна освіта не обмежується лише викладанням граматики чи лексики. Вона передбачає формування в здобувачів здатності до критичного аналізу текстів, усвідомленого читання, міжкультурної інтерпретації, рефлексії та комунікативної гнучкості. Під час роботи з автентичними матеріалами, виконання проєктів, участі у дебатах або рольових іграх створюються ситуації, які стимулюють інтелектуальну активність і критичне осмислення інформації [9].

Іншомовне освітнє середовище вирізняється відкритістю до різних культур, підходів і точок зору, що забезпечує розвиток толерантності, емпатії, здатності до аргументації та прийняття рішень. Таке середовище сприяє становленню особистості майбутнього учителя як фахівця, здатного до діалогу, творчого мислення, аналізу педагогічних ситуацій та адаптації до змін у професійному середовищі.

Професійне становлення майбутнього вчителя в межах іншомовної освіти також пов'язане з опануванням фахової термінології, аналітичним читанням іншомовних наукових текстів, участю у наукових конференціях іноземною мовою, що моделює реальні професійні виклики. Залучення студентів до проблемних ситуацій через навчальні кейси, есе, критичні огляди сприяє розвитку самостійного мислення, формуванню аналітичної компетентності та професійної рефлексії.

Іншомовна освіта не лише формує мовну та комунікативну компетентність, але й виступає фундаментом професійного становлення, забезпечуючи розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх учителів. Однією з ключових складових цього потенціалу є здатність до критичного мислення, яке в подальшому визначає якість професійної діяльності майбутнього вчителя.

Критичне мислення є однією з ключових компетентностей, що визначають професіоналізм сучасного вчителя. У процесі освітніх реформ, інтеграції до європейського освітнього простору та впровадження компетентнісного підходу, здатність аналізувати, оцінювати, приймати обґрунтовані рішення стала обов'язковим елементом педагогічної майстерності.

Критичне мислення дозволяє вчителю ефективно вирішувати професійні завдання, зокрема: аналізувати навчальні матеріали, адаптувати їх до потреб учнів, аргументувати власну педагогічну позицію, прогнозувати наслідки своїх рішень. Ця здатність також сприяє уникненню шаблонності в мисленні, розвитку інноваційності та гнучкості у викладанні [10].

У практичній діяльності майбутнього вчителя критичне мислення виявляється у здатності до рефлексії, оцінювання ефективності власної роботи, вмінні вести конструктивний діалог із колегами, учнями, батьками. Воно також лежить в основі формування толерантного, відкритого до різних точок зору освітнього середовища, що особливо важливо у полікультурному суспільстві [8].

Значну роль критичне мислення відіграє й у професійному зростанні майбутнього вчителя. Учитель, який вміє критично осмислювати зміни в освіті, інновації, здатний до самонавчання і постійного вдосконалення, формує навколо себе атмосферу розвитку і стимулює учнів до активного навчання.

Критичне мислення виступає необхідною складовою професійної діяльності сучасного педагога, забезпечуючи йому здатність до саморефлексії, адаптації та професійного зростання.

Одним із ключових чинників розвитку цього мислення є когнітивна активність, що виникає в умовах іншомовного навчання, яка заслуговує на окрему увагу.

Іншомовна освіта має потужний потенціал для стимулювання когнітивної активності здобувачів. Процес опанування іноземною мовою включає низку когнітивно складних операцій: запам'ятовування, узагальнення, аналіз, порівняння, прогнозування та критичне осмислення. Таке навантаження мобілізує розумові ресурси, активізує пізнавальні стратегії й сприяє формуванню високого рівня навчальної автономії [9].

Занурення в іншомовне середовище стимулює міжособистісну та міжкультурну взаємодію, що, вимагає від студентів гнучкого мислення, адаптації до різних комунікативних контекстів та усвідомлення варіативності інтерпретацій. Ці процеси безпосередньо пов'язані з когнітивним розвитком і сприяють формуванню здатності до багаторівневого аналізу інформації [4].

Вивчення іноземної мови через автентичні джерела (тексти, відео, медіа, дискусії з носіями мови) змушує студентів працювати з новими концептами, культурними моделями, що потребує не лише мовної, а й когнітивної гнучкості. Такі умови формують здатність до критичної оцінки інформації, побудови логічних зв'язків і висновків, що розвиває критичне мислення як частину когнітивної активності.

Завдяки поєднанню мовної, аналітичної та міжкультурної складових, іншомовна освіта стає ефективним середовищем для інтелектуального розвитку. Вона готує майбутніх учителів до роботи в умовах швидкозмінного освітнього простору, де необхідна здатність швидко адаптуватись, опрацьовувати великі обсяги інформації та приймати зважені рішення.

Розвиток критичного мислення в процесі іншомовної освіти потребує цілеспрямованого педагогічного впливу та впровадження ефективних методичних підходів, що сприяють когнітивній активності студентів. Сучасні методики навчання іноземних мов дедалі частіше орієнтуються на інтерактивність, самостійне мислення та аналіз змісту, що формує підґрунтя для розвитку критичного мислення.

Одним із провідних підходів є пізнавально-комунікативний, який ґрунтується на взаємодії студентів у процесі розв'язання мовленнєвих і пізнавальних завдань. Такий підхід передбачає використання дискусій, дебатів, рольових ігор, аналізу проблемних ситуацій. Це активізує здатність студентів до логічного мислення, аргументації та оцінювання альтернативних поглядів.

Проєктний метод також ефективно сприяє розвитку критичного мислення, оскільки вимагає від студентів планування, пошуку інформації, співпраці, рефлексії та презентації результатів. У процесі виконання проєктів студенти вчаться формулювати проблему, відбирати джерела, критично осмислювати факти та формулювати висновки.

Проєктна діяльність забезпечує глибоке осмислення матеріалу через практичну реалізацію навчального завдання. Вона вимагає від студентів визначення цілей, пошуку інформації, самостійного прийняття рішень, а також презентацію власних висновків публічно. Такий процес сприяє розвитку відповідальності, самоорганізації та критичного мислення як цілісної компетентності.

Проєктна діяльність може включати підготовку колективної презентації на основі аналізу відео або статей з іноземної преси, створення глосаріїв критичних понять, візуалізацію мовних концептів через інтелект-карти (наприклад, «Формати оцінювання в системі освіти США»).

Ефективним інструментом розвитку критичного мислення є аналіз автентичних матеріалів – газетних статей, відео, інтерв'ю, блогів, які містять реальні культурні й соціальні контексти. Робота з такими матеріалами потребує від здобувачів здатності до інтерпретації, розрізнення фактів і думок, виявлення підтексту, а також розвитку навичок медіаграмотності.

Застосування критичних запитань, есе, інтерпретативного читання та методів візуалізації мислення (ментальні карти, діаграми, таблиці) також сприяє формуванню вмінь систематизувати, узагальнювати, оцінювати інформацію. Важливо, щоб ці методи були не епізодичними, а інтегрованими у навчальний процес як його постійний складник.

Методичні підходи, орієнтовані на розвиток критичного мислення, забезпечують інтеграцію аналітичної діяльності у процес вивчення іноземної мови. Проте ефективність реалізації таких підходів залежить від конкретних дидактичних технологій, що використовуються на заняттях.

У контексті розвитку критичного мислення майбутніх учителів у процесі іншомовної освіти особливу увагу слід приділити практичним технологіям, що створюють умови для аналізу, оцінювання та прийняття рішень. Серед них найбільш ефективними є кейс-метод, дебати та проєктна діяльність. Кейс-метод забезпечує занурення студентів у складні професійні ситуації, що вимагають всебічного аналізу, формулювання альтернатив, аргументації вибору та прогнозування наслідків. У процесі роботи над кейсами здобувачі навчаються співпрацювати, дискутувати, розглядати проблему з різних позицій, що є основою критичного мислення [6].

Дебати як форма освітнього діалогу сприяють формуванню навичок переконливої аргументації, вміння слухати опонента, критично оцінювати контраргументи. Такий формат навчання активізує пізнавальну діяльність і стимулює розвиток логіки, мови, культури мовлення. Особливо ефективними є дебати на основі автентичних тем або культурно-суспільних питань, що зумовлює міждисциплінарний підхід [4].

Усі зазначені технології є не просто окремими методиками, а складниками системного підходу до формування інтелектуальної автономії майбутніх учителів. Їхнє регулярне впровадження дозволяє створити навчальне середовище, що мотивує до глибокого осмислення знань та формування вміння їх критично оцінювати.

Практичні технології, що орієнтовані на розвиток критичного мислення в умовах іншомовної освіти, не лише урізноманітнюють навчальний процес, а й створюють умови для формування аналітичного, рефлексивного і гнучкого мислення. Наступним кроком у дослідженні є спроба окреслити власне бачення ефективної моделі іншомовного середовища, здатного інтегрувати зазначені підходи у систему професійної підготовки майбутніх учителів.

У межах професійної підготовки майбутніх учителів іншомовна освіта має стати не лише простором для формування мовної компетентності, а й повноцінним середовищем розвитку критичного мислення. На основі аналізу теоретичних положень і практичних підходів сформовано бачення моделі, що поєднує мовні, когнітивні, соціокультурні та інформаційні компоненти.

Ключовою характеристикою такого середовища є комунікативна спрямованість, що реалізується через діалог, обговорення, дебати, роботу в парах і групах. Участь у змістовних дискусіях із залученням автентичних текстів стимулює здобувачів до формулювання аргументів, порівняння точок зору, прийняття зважених рішень. Це забезпечує формування не лише мовної, а й аналітичної компетентності.

Важливим компонентом розвитку критичного мислення є проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає розгляд реальних або змодельованих педагогічних ситуацій, аналіз кейсів, виконання ситуативних завдань. Такий підхід сприяє розвитку мислення в умовах невизначеності, вміння працювати з варіативністю інформації та критично оцінювати її зміст.

Не менш значущою є рефлексивна діяльність, що реалізується через написання есе, ведення мовного щоденника, обговорення власного досвіду в групі. Рефлексія дозволяє здобувачам усвідомлювати хід власного мислення, помічати стереотипи, формулювати запити до подальшого навчання.

Особливу роль відіграють автентичні джерела інформації – статті, відеоматеріали, фрагменти художніх творів, публіцистика, медіа. Робота з ними спонукає здобувачів до інтерпретації, виявлення підтексту, розмежування фактів і суджень, формування власної позиції щодо змісту.

Сучасні інформаційні технології (онлайн-сервіси, платформи для спільної роботи, цифрові карти мислення) забезпечують додаткові

можливості для активного навчання. Вони сприяють візуалізації логічних зв'язків, організації інформації та розвитку навичок презентації й обговорення результатів.

Узагальнюючи результати дослідження, доцільно окреслити конкретні методичні рекомендації щодо впровадження іншомовної освіти як ефективного середовища розвитку критичного мислення майбутніх учителів. Насамперед, варто переглянути навчальні програми з іноземної мови з урахуванням цілей формування критичного мислення. Це може бути реалізовано через уведення відповідних результатів навчання (наприклад, «здатність до аргументованого висловлення думки з приводу складних соціокультурних явищ іноземною мовою») та включення завдань аналітичного характеру до модулів навчальної дисципліни.

Одним із практичних кроків є систематичне використання кейсів, зокрема педагогічних ситуацій з реального життя, які потребують аналізу, формування позиції та ухвалення рішення. Наприклад, здобувачам пропонується розв'язати кейс про конфліктну ситуацію на уроці англійської мови в багатокультурному класі або обґрунтувати вибір автентичного матеріалу для уроку з інтегрованою темою.

Дебати можна впроваджувати у формі навчальних міні-дискусій, присвячених темам «Чи потрібен переклад на рідну мову в процесі навчання іноземної мови?», «Чи є штучний інтелект загрозою для викладача?» тощо. Важливо, щоб викладач надавав шаблони аргументації, вчив виділяти логічні помилки та аналізувати контраргументи.

Рефлексивні практики доцільно реалізовувати у вигляді регулярних щоденників англійською мовою, у яких здобувачі описують труднощі, нові знання та етапи прийняття рішень у процесі роботи над навчальними завданнями. Самооцінювання здійснюється через рубрики з критеріями (аргументованість, точність, логічність) після виконання усного виступу або письмового завдання.

Серед цифрових інструментів доцільно використовувати Jamboard або Padlet для колективної побудови ментальних карт, Google Forms для рефлексивного опитування, онлайн-дошки (наприклад, Miro) для спільного аналізу джерел.

Це не лише підвищує залучення здобувачів, а й стимулює розвиток цифрової грамотності як складової критичного мислення.

Викладачам рекомендовано регулярно оновлювати методичний інструментарій, проходити курси підвищення кваліфікації, зокрема з тематики CLIL, критичного читання та дебатної методики, а також створювати міждисциплінарні проєкти у співпраці з колегами з інших предметів.

Отже, формування критичного мислення у процесі іншомовної освіти вимагає комплексного підходу, що охоплює зміст, форми методи, і цифрові засоби навчання, орієнтовані на підготовку мобільного, свідомого, мислячого фахівця.

Висновки.

У результаті проведеного дослідження підтверджено, що іншомовна освіта має значний потенціал для розвитку критичного мислення майбутніх учителів. Вона забезпечує сприятливе освітнє середовище, у межах якого активізується пізнавальна діяльність, формується здатність до аналізу, аргументації, усвідомленого прийняття рішень і рефлексії. Інтеграція методів активного навчання, зокрема кейс-методів, дебатів, проєктної діяльності та рефлексивних практик, дозволяє поєднати мовну підготовку з когнітивним і особистісним розвитком студентів.

Проаналізовано особливості іншомовного середовища, його структурні компоненти та дидактичні умови, що сприяють формуванню критичного мислення. Обґрунтовано важливість цілісного підходу до організації навчального процесу, у якому поєднуються комунікативна взаємодія, проблемно-орієнтоване навчання, робота з автентичними джерелами та цифровими інструментами.

У процесі роботи сформовано власне бачення моделі ефективного іншомовного середовища, визначено труднощі впровадження інноваційних методик у закладах вищої освіти та запропоновано конкретні методичні рекомендації. Отримані результати свідчать про необхідність подальших досліджень у напрямі створення інтегрованих підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, які поєднують розвиток мовної, критичної та педагогічної компетентностей.

Отже, іншомовна освіта може й повинна розглядатися не лише як засіб формування комунікативної спроможності, а як повноцінне середовище інтелектуального зростання, що забезпечує формування свідомого, мислячого, відповідального фахівця, здатного до ефективної педагогічної діяльності у сучасному суспільстві.

Література:

1. Бопко І. З. Іншомовна підготовка майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей – одне із завдань євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1 (40). С. 391–394.

2. Волощук І. А. Педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх вчителів. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Кропивницький. 2019. С. 71-75.

3. Гирка І. В. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1(40). С. 64-67.

4. Дворянчикова С. Є. Навчання критичного мислення в українських вишах: освітні тренди та виклики впровадження. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6, No. 2A. P. 51-56.

5. Діденко М.О., Сибірко О.С. Критичне мислення як важлива складова вивчення англійської мови студентами морських спеціальностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-во НаУОА. 2019. Вип. 8 (76). С. 95–99.

6. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. *Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навчально-методичний посібник*. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

7. Микитенко Н.О. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови для спеціальних цілей. *Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів»*, 15–16 жовтня 2009 р. Тернопіль: ТНЕУ, 2009. С. 207–208.

8. Редько В. Освітнє іншомовне комунікативне середовище як засіб інтегрованого формування в учнів гімназії механізмів спілкування. *Український Педагогічний журнал*. 2023. (3), 187–196. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-187-196

9. Северіна Т. Іншомовна професійна підготовка майбутніх педагогів в умовах запровадження нового державного стандарту. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). С. 274–280.

10. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016, вип. 46. С. 310-315.

References:

1. Bopko, I. Z. (2016). Inshomovna pidhotovka maibutnikh uchyteliv nefilolohichnykh spetsialnostei – odne iz zavdan yevrointehratsii [Foreign language training of future teachers of non-philological specialties as one of the tasks of European integration]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 12.1(40), 391–394. [in Ukrainian].

2. Voloshchuk, I. A. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinykh kompetentnostei maibutnikh vchyteliv [Pedagogical conditions for the formation of professional competencies of future teachers]. *Naukovyi visnyk lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats – Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences*, 71–75. [in Ukrainian].

3. Hyrka, I. V. (2015). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky v protsesi fakhovoi pidhotovky [Organizational and pedagogical conditions for the formation of professional competence of future computer science teachers]. *Obrii – Horizons*, 1(40), 64–67. [in Ukrainian].

4. Dvorianchykova, S. Ye. (2018). Navchannia krytychnoho myslennia v ukrainskykh vyshakh: osvitni trendy ta vyklyky vprovadzhennia [Teaching critical thinking in Ukrainian universities: educational trends and implementation challenges]. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*, 6(2A), 51–56. [in Ukrainian].

5. Didenko, M. O., & Sybirko, O. S. (2019). Krytychne myslennia yak vazhlyva skladova vyvchennia anhliiskoi movy studentamy morskykh spetsialnostei [Critical thinking as an important component of learning English by students of maritime specialties]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: Seriia «Filolohiia» – Scientific*

Notes of the National University of Ostroh Academy: Series Philology, 8(76), 95–99. [in Ukrainian].

6. Liakisheva, A. V., Vitiuk, V. V., & Kashubiak, I. O. (2022). *Keĭcbuk metodiv i pryiomiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Casebook of methods and techniques for developing critical thinking in the New Ukrainian School: a methodological guide]. Lutsk: FOP Ivaniuk V. P. 116 p. [in Ukrainian].

7. Mykytenko, N. O. (2009). Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy dlia spetsialnykh tsilei [Formation of foreign language professional competence of future specialists in the process of learning a foreign language for specific purposes]. In *Problemy ta perspektyvy linhvistychnykh doslidzhen v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 207–208). Ternopil: TNEU. [in Ukrainian].

8. Redko, V. (2023). Osvitnie inshomovne komunikatyvne seredovyshche yak zasib intehrvanoho formuvannia v uchniv himnazii mekhanizmiv spilkuvannia [Educational foreign language communicative environment as a means of integrated formation of students' communication mechanisms]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 187–196. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-187-196 [in Ukrainian].

9. Severina, T. (2014). Inshomovna profesiina pidhotovka maibutnikh pedahohiv v umovakh zaprovadzhennia novoho derzhavnoho standartu [Foreign language professional training of future teachers in the context of the introduction of a new state standard]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of Training a Modern Teacher*, 9(1), 274–280. [in Ukrainian].

10. Terno, S. O. (2016). Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannia [Critical thinking: dynamics and scope of application]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Scientific Works of the Faculty of History of Zaporizhzhia National University*, 46, 310–315. [in Ukrainian].

УДК 378.016:81’243]:378.147-025.14](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2268-2284

Солодчук Альона Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, https//orcid.org 0000-0001-9221-277X

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. В умовах трансформації вищої освіти в Україні, зумовленої глобальними цифровими змінами і умовами військового стану в країні, питання формування автономності студентів під час вивчення іноземних мов набуває особливої актуальності. Університетська мовна підготовка дедалі частіше здійснюється у змішаному форматі, що поєднує аудиторні заняття із дистанційними, синхронними й асинхронними елементами.

Зазначене вимагає від студентів вищий рівень самостійності, відповідальності та саморефлексії, а від викладачів – методичної гнучкості й готовності адаптуватися до нової педагогічної реальності.

У дослідженні проаналізовано сутність поняття «автономне навчання» як багаторівневого процесу, що охоплює здатність студента самостійно визначати цілі, планувати й організовувати навчальну діяльність, відстежувати результати та здійснювати рефлексію. Автономність у мовному навчанні пов’язується з розвиненими навичками саморегуляції, внутрішньою мотивацією та здатністю взаємодіяти з цифровим контентом без постійного зовнішнього контролю. У межах змішаного формату автономне навчання реалізується в структурі, що інтегрує індивідуальну роботу з онлайн-ресурсами, самостійну підготовку до аудиторних занять та активну участь у колективних формах мовленнєвої практики.

Окрему увагу приділено розгляду моделей змішаного навчання у викладанні іноземної мови: перевернутий клас, ротаційна модель, гнучка модель. У дослідженні проаналізовано, яким чином структура кожної моделі впливає на рівень автономності студентів, динаміку мовної підготовки та якість зворотного зв’язку.

Загалом, дослідження дозволяє зробити висновок, що впровадження автономного навчання у змішаному форматі в системі вищої мовної освіти потребує системної методичної підтримки. Йдеться про необхідність

розробки чітких стратегій, що враховують рівень підготовленості студентів, інфраструктурні умови закладу та готовність викладачів до педагогічного дизайну змішаних курсів. Встановлено, що поєднання автономності та змішаних підходів створює передумови для більш ефективного оволодіння іноземною мовою, за умови належного педагогічного супроводу, цифрової інфраструктури та мотиваційної підтримки учасників освітнього процесу.

Ключові слова: автономне навчання, змішане навчання, викладання іноземної мови, вища освіта, університет, педагогічний дизайн, саморегуляція, мотивація.

Solodchuk Alona Valeriivna candidate of pedagogical science, Associate professor, Associate professor of English and methodology department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, https//orcid.org 0000-0001-9221-277X

METHODOLOGICAL APPROACHES TO IMPLEMENTING AUTONOMOUS LEARNING IN A BLENDED FORMAT OF FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract. In the context of the ongoing transformation of higher education in Ukraine, driven by global digital shifts and the realities of martial law, the issue of fostering student autonomy in foreign language learning has gained particular significance. University-level language instruction is increasingly delivered in a blended format that combines in-person classroom sessions with distance learning components, including both synchronous and asynchronous elements. This paradigm demands a higher level of independence, responsibility and self-reflection from students and requires instructors to demonstrate methodological flexibility and readiness to adapt to a new pedagogical environment.

The study analyzes the concept of autonomous learning as a multi-level process encompassing the learner's ability to independently set educational goals, plan and organize learning activities, monitor outcomes and engage in reflective practice. Autonomy in language education is closely linked to well-developed self-regulation skills, intrinsic motivation, and the ability to interact with digital content without constant external supervision. Within the framework of blended learning, autonomous learning is realized through a structure that integrates individual engagement with online resources, self-directed preparation for classroom activities, and active participation in collaborative forms of communicative practice.

Special attention is given to the examination of blended learning models in university-level foreign language instruction, including the flipped classroom,

station rotation and flex models. The study explores how the structural design of each model affects students' autonomy, the dynamics of language acquisition and the quality of feedback received throughout the learning process.

Overall, the findings suggest that the successful implementation of autonomous learning in a blended format within the system of tertiary language education requires systematic methodological support. This includes the development of clear instructional strategies that account for students' readiness, institutional infrastructure and the instructors' capacity to design pedagogically sound blended courses. The research establishes that combining learner autonomy with blended approaches creates a foundation for more effective foreign language acquisition, provided there is appropriate instructional scaffolding, digital infrastructure and motivational support throughout the educational process.

Keywords: autonomous learning, blended learning, foreign language teaching, higher education, university, pedagogical design, self-regulation, motivation.

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть модернізація методів викладання іноземних мов посідає чільне місце в європейських та українських освітніх стратегіях. Особливої актуальності набуває проблема підвищення автономії здобувачів освіти у процесі навчання іноземної мови, що зумовлено глобальними освітніми трендами і специфікою змішаного формату навчання, що інтенсивно впроваджується внаслідок пандемії COVID-19 та подальшої цифровізації освіти [1].

У контексті реформування української освіти, що орієнтується на стандарти Ради Європи, розвиток автономного навчання визнається пріоритетним напрямом, який сприяє формуванню здатності до самостійного набуття знань, критичного мислення та рефлексивності.

Загальноєвропейські рекомендації щодо мовної освіти (CEFR) наголошують на важливості автономії як ключової компетентності, необхідної для успішного оволодіння іноземними мовами протягом усього життя [2].

Змішаний формат навчання, який поєднує очні заняття з онлайн-компонентами, створює нові виклики та перспективи для реалізації принципів автономного навчання. За умов дистанційної або гібридної організації освітнього процесу студенти змушені самостійно планувати свій час, обирати засоби навчання, контролювати й оцінювати власні результати. Проте зазначені умови вимагають і наявності методично вивірених підходів, що мають на меті підтримати розвиток автономії, а не залишати студента наодинці з освітнім матеріалом.

На жаль, у національній практиці ще не напрацьовано достатньої кількості адаптованих методичних моделей, які б органічно інтегрувалися у

змішаний формат навчання іноземної мови, враховуючи психолого-педагогічні особливості українських студентів, доступність цифрових ресурсів, рівень сформованості навичок самостійної роботи. Відсутність чітких орієнтирів для викладачів у питаннях стимулювання автономної навчальної діяльності у поєднанні з новими форматами навчання породжує методичну невизначеність та фрагментарність реалізації відповідних стратегій у закладах вищої освіти.

Відтак, виникає об'єктивна потреба у комплексному дослідженні методичних підходів до реалізації автономного навчання в умовах змішаного формату вивчення іноземної мови, що дозволить створити практичні рекомендації для викладачів, підвищити ефективність мовної освіти й сформувати в студентів стійкі навички самонавчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про активний розвиток досліджень, присвячених змішаному навчанню як перспективній освітній моделі, здатній поєднувати традиційні та інноваційні форми викладання. Зокрема, вітчизняні вчені С. Г. Литвинова, В. Ю. Биков, М. В. Мар'єнко, О. М. Спірін, Н. В. Морзе розглядають змішане навчання як інтегровану педагогічну систему, яка вимагає нового рівня підготовки здобувачів і викладачів, з акцентом на використанні цифрових технологій та розвитку навчальної автономії студентів. У рекомендаціях В. В. Коваленка та А. С. Сухіх представлено комплекс моделей змішаного навчання – «перевернутий клас», «ротаційна модель», «одночасна робота груп», що особливо ефективні у формуванні самостійної роботи студентів в умовах цифрової трансформації освіти.

Питання практичної реалізації автономного навчання в умовах змішаного формату досліджували М. М. Прокопчук, Г. А. Чередніченко і Л. Ю. Шапран, які доводять ефективність застосування платформ Moodle, My English Lab, Google Classroom у підвищенні особистої відповідальності студентів за навчальний результат. У працях закордонних дослідників – К. Р. Грем, Дж. Стюарт, Р. Шанк та П. Валіатан – змішане навчання розглядається як гнучка система, що поєднує онлайн-компоненти та самонавчання з безпосередньою взаємодією у форматі face-to-face, що сприяє формуванню мовної компетентності та розвитку навичок навчальної саморегуляції.

Мета статті – теоретичне обґрунтування ефективних методичних підходів до реалізації автономного навчання в умовах змішаного формату занять з іноземної мови, з урахуванням сучасних освітніх технологій, психологічних особливостей здобувачів освіти та потреб формування іншомовної комунікативної компетентності в умовах діджиталізованого освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Х. Хільдіко автономне навчання (англ. autonomous learning) трактує як здатність здобувача освіти самостійно спрямовувати власний навчальний процес, беручи на себе відповідальність за рішення щодо різних його аспектів [3]. Тобто викладач на практичному рівні обирає навчальні матеріали, методи, місце й час навчання. Окрім організаційно-управлінського виміру, автономне навчання включає глибші когнітивні компоненти: критичне мислення, планування, оцінювання та рефлексію над процесом навчання. Студент свідомо відстежує свій прогрес від початку до кінця і робить висновки, що забезпечують поступове вдосконалення навчальних дій. Х. Сю підкреслює, що суть автономії полягає не лише в незалежному виконанні завдань, а й у здатності студента самомотивуватися та здійснювати самоконтроль усього навчального шляху [4].

Змішане навчання (англ. blended learning), за однією з інтерпретацій, є комбінованим підходом до освіти, який поєднує традиційні очні заняття та цифрові ресурси. Так, центр CTL Колумбійського університету визначає змішане навчання як підхід, орієнтований на студента, що інтегрує додаткові очні (синхронні) та онлайн (асинхронні) компоненти освітнього процесу [5]. Іншими словами, викладання у змішаному форматі передбачає, що частина змісту викладається в аудиторії під керівництвом викладача, а частина – на електронних платформах на самостійному опрацюванні студентом. А. Мрайца і К. Полок тлумачать змішане навчання як поєднання різних навчальних «медіа» (технологій, активностей і подій), причому традиційне інструкторське навчання доповнюється електронними форматами [6]. Blended learning збагачує традиційну аудиторну форму навчання інтерактивними та індивідуалізованими онлайн-елементами, що дає змогу оптимально реалізувати навчальні цілі (за необхідності частина аудиторного часу може замінюватися онлайн-активностями).

Автономне навчання у змішаному форматі занять з іноземної мови (англ. autonomous learning in blended foreign language classes) поєднує ознаки двох попередніх підходів. У цьому контексті студент відповідає за планування й контроль власного процесу вивчення мови, одночасно беручи участь в очних заняттях і в онлайн-активностях. Процес організовується так, що аудиторні заняття та взаємодія з викладачем поєднуються із самостійною роботою на цифрових платформах (синхронними і асинхронними компонентами). Емпіричні дослідження підтверджують ефективність автономного навчання у змішаному форматі: наприклад, Дж. Чен пише, що більшість студентів сприймають змішане навчання як дієвий формат розвитку власної автономії в мовному навчанні [7]. Отже, автономія студента у змішаному курсі іноземної мови проявляється в його здатності

самостійно регулювати навчальний контент та темп опанування матеріалу, використовуючи при цьому і традиційну аудиторну підтримку, і онлайн-інструменти.

В Україні все більше говорять про автономізацію в рамках стандартів Болонської системи: завдання вивчення іноземної мови формулюють так, щоб студент міг планувати навчання, оцінювати свій прогрес і вибирати дидактичні матеріали. У зарубіжних системах (Європейський Союз, США) автономія як концепція підкріплена теоріями саморегульованого навчання та самодетермінації: за вимогами CEFR студент повинен уміти планувати самопідготовку й використовувати мультимедійні ресурси поза аудиторією.

У світі комбіноване навчання розглядається як спосіб поглибити компетенції XXI століття – критичне мислення, інформаційну грамотність та колаборативність. Зокрема, дослідження М. Прадана та співавторів показують: технології сприяють тому, що студенти отримують ширший доступ до носіїв мови та міжкультурних ресурсів, що відбивається на рості їхньої автономії [8]. У порівнянні, українські реалізації поки більше зосереджені на практичних інструментах (Moodle, онлайн-вікторини, вебінари) і чинниках мотивації, а західні – на педагогічних моделях і психологічних механізмах самонавчання. Проте спостерігається збіг у висвітленні переваг blended learning: і тут, і там відзначають більш активну роль студента, збільшення перспектив індивідуального підходу і розвитку автономії.

У межах вивчення автономного навчання у змішаному форматі доцільно виокремити переваги й недоліки описаної моделі для студентів і для викладачів. Для студентів автономне навчання у форматі blended learning створює умови гнучкого розподілу часу і ресурсів. Застосування онлайн-платформ, хмарних сервісів, мобільних застосунків і цифрових курсів відкриває перпективи адаптувати індивідуальну траєкторію відповідно до особистих освітніх потреб і психофізіологічних особливостей сприйняття інформації. Дослідження підтверджують, що завдяки поєднанню самостійної діяльності з цифровими технологіями, студенти набувають кращої автономності у плануванні, реалізації й оцінюванні власного навчального процесу [9]. Крім того, персоналізований підхід, закладений у змішаній моделі дозволяє враховувати темп, стиль навчання й рівень підготовки кожного учасника, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та підвищенню мотивації.

Поєднання аудиторної взаємодії з онлайн-компонентами не лише знижує рівень мовного бар'єра, а й сприяє підвищенню академічної успішності: результати емпіричних спостережень фіксують покращення письмових та усних навичок, зменшення мовного тривожного стану та

посилення загальної мовленнєвої впевненості студентів [10]. Постійний доступ до навчальних матеріалів у цифровій формі (відео, презентації, інтерактивні вправи) підтримує передумови регулярного повторення, самоперевірки й індивідуального темпу засвоєння знань, що забезпечує кращу стабільність результатів.

Однак реалізація автономного навчання в умовах змішаного підходу супроводжується низкою викликів. Одним із головних бар'єрів для студентів є необхідність високої самоорганізації. За відсутності достатнього рівня самодисципліни та навичок управління часом студенти часто демонструють знижену продуктивність, втрачають мотивацію, а у складних темах – взагалі відмовляються від подальшого опрацювання матеріалу. Додатково, технічні труднощі – зокрема відсутність стабільного інтернет-з'єднання або необхідного цифрового обладнання – ускладнюють доступ до повноцінної участі в онлайн-складовій, особливо в контексті українських реалій воєнного часу.

Важливо наголосити на психологічному аспекті – обмеження контактної взаємодії з викладачем нерідко викликає почуття ізольованості, що негативно впливає на внутрішню мотивацію студентів і знижує рівень залученості. У ситуаціях, коли відсутній оперативний зворотний зв'язок або підтримка, виникає відчуття відсторонення від навчального процесу. Окрім того, частина студентів не володіє стратегіями саморегуляції, рефлексії чи планування, що значно знижує ефективність автономного навчання без попередньої підготовки до цього формату.

У викладацькому вимірі автономне навчання у змішаному форматі функціонує як інструмент розширення дидактичного арсеналу та оптимізації педагогічної взаємодії, проте воно не позбавлене викликів, які спроможні істотно впливати на якість викладання. Серед ключових переваг для викладачів варто окремо розглянути гнучкість в організації курсу, розширені умови моніторингу та підвищення ефективності навчального процесу. Г. А. Чередніченко та Л. Ю. Шапран зазначають, що перенесення частини завдань у цифрове середовище, зокрема письмових робіт або інтерактивних тестів звільняє простір для зосередження на продуктивній аудиторній діяльності – діалогах, дебатах, усному мовленні. Практика використання навчальних платформ, таких як Moodle або Google Classroom, дозволяє структурувати навчальний курс відповідно до індивідуальних і групових потреб [11, с. 13].

Окрему увагу заслуговує інструментарій цифрових технологій для аналізу навчальної активності. Вбудовані аналітичні модулі систем дистанційного навчання дають змогу відстежувати частоту входів студентів, своєчасність виконання завдань і якість відповідей. На основі

отриманих даних викладач має змогу оперативно адаптувати програму, пропонувати індивідуальні консультації та формувати диференційовані освітні стратегії. Згідно з оцінками ЮНЕСКО, саме змішане навчання стало провідним форматом у понад 70% університетів Європи й Північної Америки, адже дозволяє підвищити гнучкість, ефективність і сталість освітнього середовища [12].

Проте реалізація змішаного курсу з автономною структурою потребує значних ресурсів і компетенцій. Для ефективного впровадження необхідно володіти навичками цифрової педагогіки, розумінням принципів інтерактивного дизайну та основами освітньої аналітики. Технічні обмеження, зокрема нестабільне інтернет-з'єднання, застаріле програмне забезпечення або недостатній рівень ІКТ-компетентності, спроможні стати серйозним бар'єром у реалізації курсу. Підготовка електронних матеріалів, формування контенту для різних типів студентської активності, постійна потреба в оновленні ресурсної бази суттєво збільшують робоче навантаження викладача, що, за спостереженнями, є чинником професійного вигорання у сфері вищої освіти.

Крім того, автономність студентів, що реалізується у змішаному форматі, зумовлює різнорідність рівня підготовки в межах однієї навчальної групи. Зазначене ускладнює застосування уніфікованої моделі викладання і вимагає постійної адаптації до поточного рівня аудиторії, з урахуванням індивідуального темпу, мотивації й когнітивних можливостей студентів.

Варто враховувати соціокультурні й адміністративні обмеження: впровадження нових освітніх технологій може наштовхнутись на опір у навчальних закладах із жорсткою структурою організації освітнього процесу, низькою цифровою інфраструктурою або відсутністю системної підтримки з боку керівництва.

Водночас, зменшення кількості очних контактів із групою частково обмежує умови формування цілісного освітнього середовища, у якому викладач не лише транслює знання, а й виступає у ролі фасилітатора, ментора й емоційного модератора. Віртуальна взаємодія, зокрема у великих групах, часто не дає змоги створити довіру й динамічну взаємодію, порівнювану з живим спілкуванням. Зниження рівня комунікації, у свою чергу, може негативно вплинути на атмосферу навчання та зменшити ефективність міжособистісного впливу викладача.

З дидактичної точки зору, змішане та автономізоване навчання вимагає ретельно побудованої освітньої траєкторії. Викладач повинен формулювати навчальні цілі таким чином, щоб студент міг планувати їх етапи самостійно: лінійність та етапність курсу забезпечують поступове ускладнення матеріалу разом із розширенням свободи вибору шляхів його

засвоєння. Навчальні ресурси мають бути модульними – наприклад, окремі підкурси за темами, які студенти освоюють у зручному ритмі. Роль викладача переорієнтовується на фасилітатора: він організовує роботу викладача-тьютора, який консультує при виконанні завдань, надає рекомендації щодо діджитал-ресурсів, але не диктує жорстко зміст самостійної роботи. Як показує практика, при подібній побудові зростає мотиваційна плинність: студенти вчаться самі відстежувати прогрес і відчувати успіх, виконуючи індивідуальні проекти.

Психолого-педагогічно ключовими є наступні моменти: автономізація сприяє розвитку самоконтролю і самодисципліни – як відзначено у впровадженні blended-контенту, що розвиває «вольові якості студента (самодисципліну, самоорганізованість)». Проте для ефективності потрібно підтримувати інтерес: завдання мають бути творчими та проблемно-орієнтованими, щоби формувати у студентів відчуття успіху та бажання продемонструвати здібності. Крім того, важливим є створення соціального середовища підтримки – онлайн-форуми, групові проекти та регулярний зворотний зв'язок, які підсилюють відчуття спільності й підвищують мотивацію до самонавчання. Психолого-педагогічно змішане навчання забезпечує різноманіття типів мотивації: внутрішня (задоволення від успіху) поєднується з зовнішньою (оцінювання, визнання викладача), що стимулює активне навчання і готовність до саморозвитку [8].

У цілому, дослідження підтверджують, що застосування змішаних методик і ІКТ сприяє більш високому рівню автономії студентів. Змішане навчання «сприяє вдосконаленню навчальної автономії слухачів» і створює умови для ефективної самостійної роботи та самонавчання протягом життя [8]. Відтак, методологічне поєднання навчальних методів, технологій та психологічних принципів зможе забезпечити якісну автономізацію студентів у різних освітніх ланках.

Слід зазначити, що системне використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває суттєві передумови для саморегуляції навчального процесу. Платформи дистанційного навчання (Moodle, MOODLE-подібні, віртуальні хмарні сервіси) надають студентам доступ до різноманітних ресурсів у зручний час, дозволяючи повертатися до матеріалу за потреби. Дослідження показують, що застосування ІКТ у змішаному курсі іноземної мови значно підвищує результати студентів. Наприклад, у порівнянні експериментальних і контрольних груп відзначено статистично значуще зростання середнього балу англійського іспиту в експериментальній групі з ІКТ-підтримкою ($t=8.53$, $p<0.001$) [13]. Можемо зазначити, що ІКТ створюють сприятливі зворотні зв'язки: автоматизовані тести дають підказки й оцінки, а викладач інформує про результати, що

посилює мотивацію до самовдосконалення. Крім того, освітні технології забезпечують інтеграцію мультимедіа та онлайн-спільнот, що розширює коло доступних для студентів комунікативних ситуацій. Як вказують М. Прадана та співавтори, впровадження цифрових засобів робить процес вивчення мови цікавішим і різноманітнішим, а студенти отримують змогу краще контролювати власний прогрес і планувати подальше навчання [8].

Викладання із сприянням автономії базується на принципах студент-орієнтованості і саморозвитку. З педагогічної точки зору важливо поступово передавати повноваження студенту: спочатку викладач чітко формулює мету й завдання, потім надає свободу вибору методів, а згодом – стимулює студента самостійно визначати цілі (принцип поступової автономізації). Одним із ключових принципів є принцип зворотного зв'язку та самооцінювання: студента інформують про прогрес (через онлайн-оцінювання, тестування, взаємооцінювання), що розвиває здатність рефлексувати над власним навчанням. Іншим важливим є принцип мотивації та підтримки успіху – завдання проектуються так, щоб здобувач освіти або студент відчував власні досягнення і прагнув поглибити знання. Змішане навчання надає для цього широкі перспективи: наприклад, компетентнісно-орієнтовані вправи з практичними результатами, онлайн-тести з миттєвим зворотним зв'язком, дискусії з носіями мови. Усе це створює «зону найближчого розвитку» студента де викладач відіграє роль консультанта, а студент активно опановує матеріал. Дозвіл вибирати темп і канали здобуття знань враховує індивідуальні особливості (стиль навчання, вподобання, біоритми), що підтверджено й власними експериментальними даними (підвищення мотивації через особисті сприятливі умови).

У сучасній практиці виділяють кілька типових моделей blended learning. Найпоширеніша – перевернутий клас (flipped classroom). Модель перевернутого класу передбачає перенесення первинного засвоєння знань у позааудиторний час, а практичних занять – в аудиторію. Студенти попередньо самостійно опрацьовують навчальні матеріали (відеолекції, тексти) перед заняттям, а аудиторний час присвячується активній взаємодії: обговоренню, виконанню завдань, застосуванню знань на практиці. Інверсія традиційної моделі змінює роль викладача – він стає фасилітатором, консультантом, що спрямовує діяльність студентів, а не просто транслює знання. Характерними етапами перевернутого навчання є: (1) підготовчий етап – перегляд/читання студентами матеріалів у зручний для них час і темпі; (2) аудиторний етап – інтерактивні вправи, дискусії, проєкти для закріплення і поглиблення розуміння; (3) творчий або рефлексивний етап – студенти мають змогу створювати власні презентації, проєкти чи інші продукти за вивченим матеріалом [14].

Перевернутий клас безпосередньо орієнтований на розвиток навичок самоуправління навчанням. По-перше, студенти отримують контроль над часом, місцем і темпом ознайомлення з новим матеріалом, що саме по собі підсилює відчуття автономії. Як відзначають дослідники, у перевернутому курсі студенти навчаються у власному темпі, що підвищує їхню самостійність та відповідальність. По-друге, аудиторна робота в цій моделі вимагає від студентів більш активної участі – вони повинні бути готові ставити запитання, брати участь у дискусіях, виконувати практичні завдання, виходячи з власного розуміння матеріалу. Досвід експериментальних досліджень підтверджує позитивний вплив перевернутого навчання на автономність. Зокрема, в Туреччині було зафіксовано істотне підвищення рівня автономії студентів після впровадження моделі Flipped Classroom (за даними опитування та тестування показники автономності достовірно зросли в експериментальній групі) [15].

Інший варіант – ротаційний (station rotation). Модель ротації передбачає організацію декількох навчальних станцій у межах одного заняття, через які студенти послідовно проходять за визначеним графіком. При цьому щонайменше одна станція включає онлайн-активність, інші можуть бути присвячені груповій роботі, індивідуальним завданням чи роботі з викладачем. Типовий сценарій для заняття з мови: Станція 1 – робота в групі, де студенти виконують комунікативні вправи (наприклад, діалогічні ігри або спільне розв’язання ситуативних завдань); Станція 2 – онлайн-станція, на якій студенти індивідуально чи в парах працюють з цифровими ресурсами (переглядають навчальне відео, виконують інтерактивні вправи на слухання чи лексику тощо); Станція 3 – міні-група з викладачем, де здійснюється цілеспрямована робота над потребами цієї підгрупи (скажімо, пояснення складної граматики або відпрацювання вимови). Кожен студент протягом заняття відвідує всі станції, отже поєднується очне навчання з онлайн-завданнями в структурований спосіб. Модель дозволяє легко диференціювати навчання: студенти мають змогу працювати на рівні, що відповідає їхнім умінням, отримуючи більше уваги на станції з викладачем, і водночас практикувати навички самостійно на інших станціях [16].

Ротація станцій переводить студентів із позиції пасивних слухачів у позицію активних учасників та співавторів власного навчання. Поки в традиційному занятті студенти часто залишаються «глядачами», то в моделі станцій вони мають самостійно виконувати різні завдання, переходячи між форматами роботи. Дослідження, проведене з дорослими слухачами курсів англійської мови показало, що студенти високо оцінюють ротацію станцій, оскільки відчувають себе більш залученими і менш залежними від

викладача [17]. У форматі ротації викладач фактично виступає модератором і партнером, а не єдиним джерелом знань, що змінює динаміку взаємодії під час заняття. Студенти зазначали, що при навчанні за станційним підходом вони вже «не просто спостерігачі, а співавтори у формуванні власних знань» і роль викладача сприймається як роль помічника-медіатора у навчанні. Крім того, ротація станцій сприяє взаємонавчанню: сильніші студенти мають змогу допомагати слабшим на спільних станціях, що розвиває навички співпраці і взаємної підтримки. Усе описане загалом підсилює автономність – студенти менше покладаються на викладача, більше на власну активність і взаємодію в команді.

Модель ротації станцій активно використовується в школах і коледжах різних країн, зокрема для навчання мов. У США та Європі модель ротації часто застосовують для диференціації навчання в групах зі змішаним рівнем підготовки студентів. В Україні поки що модель ротації запроваджується обмежено, переважно ентузіастами-новаторами. Втім, у науковій літературі її перспективність визнана: огляд методик змішаного навчання відзначає ротаційну модель як логічне продовження дистанційної та очної форм, що може об'єднати переваги обох і забезпечити гнучкість для здобувачів освіти. Для прикладу, у дослідженні бразильських викладачів, які впровадили станційну ротацію на курсах англійської мови для дорослих, більшість студентів оцінили такий досвід позитивно: 8 з 10 опитаних назвали модель «відмінною» з погляду ефективності навчання. Вони відзначали зростання динамізму занять, можливість різнобічно практикувати мову і вищий рівень залученості у процес порівняно з традиційним уроком [17]. Звісно, впровадження ротації станцій потребує ретельної організації – треба врахувати розмір групи, наявні ресурси (комп'ютери, Інтернет), продумати час на кожну станцію та інструктаж студентів. Проте міжнародний досвід свідчить, що за правильної реалізації станційна модель робить заняття інтерактивнфшими, диференційованими та сприятливими для розвитку самостійності студентів.

Також є гнучка (flex) модель, де основний обсяг навчання студенти опановують онлайн, самостійно працюючи з електронними ресурсами та адаптивним програмним забезпеченням. Навчання відбувається у гнучкому режимі: студенти мають змогу просуватися через матеріал у власному темпі, отримуючи дані з онлайн-середовища (наприклад, проходячи модулі в системі e-learning, використовуючи інтерактивні тренажери з мови тощо). Роль викладача при цьому трансформується у роль консультанта, який надає підтримку індивідуально або малими групами за потреби. В аудиторії немає традиційних постійних занять для всієї групи одночасно – студенти можуть приходити на консультації, семінари чи практичні сесії за розкладом або за

запитом, тоді як більшість теоретичного матеріалу і вправ опрацьовується на онлайн-платформі. Фактично, навчання персоналізується: кожен навчається за індивідуальною траєкторією, а викладач відстежує прогрес через електронні звіти і втручається, коли потрібна допомога чи контроль знань [16]. Модель забезпечує широкі передумови індивідуалізації темпу і змісту навчання студентів. Наприклад при підготовці до мовних іспитів гнучка модель дозволяє кожному студенту більше часу приділити тим навичкам, які потребують покращення (хтось робить наголос на аудіюванні, хтось – на письмі тощо), використовуючи онлайн-ресурси, а викладач консультує щодо складних питань.

Оскільки студенти проводять більшість часу у самокерованому навчанні онлайн, вони змушені опановувати навички тайм-менеджменту, самодисципліни, постановки цілей. Контроль над навчанням значною мірою переходить до студентів: вони самі вирішують, коли і як довго працювати над тим чи іншим матеріалом, мають змогу повторювати вправи до повного розуміння або прискорюватися, якщо тема дається легко. Викладач присутній як ментор, але не задає жорсткого темпу – таким чином, студент стає відповідальним за свій прогрес. Зрозуміло, що подібна свобода підходить не всім: гнучкий формат особливо ефективний з високо-вмотивованими та зрілими в навчальному плані студентами, які здатні самостійно організувати свою роботу. Дослідження відзначають, що гнучкі моделі резонують із «незалежними студентами», які готові вчитися автономно [16]. Якщо ж студент не має достатньої самомотивації, є ризик відставання: без регулярних очних занять деякі виявляють схильність до зволікання або втрати фокусу. Тому впроваджуючи flex-навчання, важливо навчати студентів навичкам самостійного навчання і поступово підвищувати рівень їх автономності.

У світовій практиці flex-модель активно застосовується у програмах, орієнтованих на персоналізоване навчання і зміцнення відповідальності студентів за результати. У контексті викладання мов flex-підхід найчастіше використовується для дорослих та у курсах з чітко окресленою метою (підготовка до тестів, ділова англійська тощо), де слухачі мотивовані опанувати матеріал максимально швидко і зручно. В Україні повноцінна гнучка модель впроваджується переважно як вимушений крок під час пандемії COVID-19, коли університети перейшли на дистанційне навчання. По суті, багато закладів практикували модель, близьку до Enriched Virtual, коли студенти проходили лекційний матеріал онлайн, а викладачі періодично проводили вебінари або очні консультації. Отриманий досвід виявив і переваги, і проблеми: з одного боку, студенти оцінили свободу планування навчання та доступ до матеріалів у будь-який час (що

характерно для flex-моделі), з іншого – стало очевидно, що не всі готові до такої автономії і частині студентів потрібна структурована підтримка аби не втрачати темп. В українських реаліях елементи гнучкої моделі все частіше застосовуються в змішаних курсах: наприклад, для вирівнювання рівня знань з англійської мови в НТУУ «КПІ» було створено дистанційний курс на платформі Moodle, яким студенти користуються паралельно з основними заняттями. Досвід показав, що в онлайн-режимі успішно відпрацьовуються читання, граматика, лексика та письмо тоді як навички говоріння й аудіювання все ж вимагають додаткових очних практик [18]. Загалом, як міжнародний, так і український досвід свідчить: гнучкі моделі здатні суттєво підвищити автономність і результати навчання, але потребують культури самостійної роботи і готовності викладачів переступити від повного контролю до ролі наставника.

Висновки. Автономне навчання у змішаному форматі у контексті викладання іноземних мов у закладах вищої освіти виявляється ефективним за умови методично обґрунтованого супроводу, чіткої структурованості компонентів курсу та врахування когнітивно-психологічних особливостей студентів. Розвиток автономності залежить не лише від обсягу самостійної роботи, а й від наявності інструментів саморефлексії, гнучких траєкторій засвоєння матеріалу, а також умов для постійного діалогу з викладачем. На наше переконання, у цьому контексті найбільш продуктивними виявляються моделі flipped classroom та flex-модель, які дозволяють студентам контролювати темп і послідовність навчання, водночас отримуючи підтримку в синхронному або асинхронному форматі.

Змішаний формат із автономним компонентом по-різному впливає на учасників освітнього процесу. Для студентів університету переважають переваги: гнучкість, персоналізація, мотиваційне підсилення, а також перспектива інтеграції цифрових платформ у повсякденне навчання. Водночас виявлено низку бар'єрів: технічні труднощі, нерівномірна підготовленість до самостійного навчання, зниження емоційної залученості внаслідок ізоляції. Для викладачів основною перевагою є розширення дидактичного інструментарію та ефективніше використання часу аудиторної роботи, однак переваги супроводжуються збільшеним навантаженням, потребою в постійному оновленні ІКТ-компетентностей, а також необхідністю адаптувати навчальні курси до різнорідних запитів студентів.

Використання методичних підходів до реалізації автономного навчання у змішаному форматі потребує не лише інституційної підтримки, але й переосмислення ролі викладача як фасилітатора, а не лише транслятора знань. Актуальність проблеми в українському освітньому контексті зумовлюється цифровізацією вищої освіти, посиленим запитом на

академічну мобільність, а також трансформацією моделей педагогічної взаємодії після пандемії COVID-19 та в умовах воєнного часу. Успішна реалізація автономного навчання у змішаному форматі здійснюється лише за умов синергії педагогічного дизайну, цифрових технологій та індивідуальних стратегій навчання студентів.

Література:

1. Mendieta J. Blended learning and the language teacher: a literature review // Colombian Applied Linguistics Journal. 2012. Vol. 14. P. 163–180.

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. 2020. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

3. Hildikó H. Autonomous learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? // Across Languages and Cultures. 2007. Vol. 8 (1). P. 103–123.

4. Xu H. The Connotation and Influencing Factors of Learner Autonomy in College English // Frontiers in Educational Research. 2024. Vol. 7, Issue 5. P. 55–59.

5. Columbia Center for Teaching and Learning. Blended Learning . 2018. Columbia University. URL: https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/blended-learning/.

6. Mrajca A., Polok K. The Development of Learners' Autonomy through Blended Learning Activities // Asia-Pacific Journal of Educational Management Research. 2021. Vol. 6, No. 2. P. 1–14.

7. Chen J. Effectiveness of Blended Learning to Develop Learner Autonomy in a Chinese University Translation Course // Education and Information Technologies. 2022. Vol. 27, No. 9. P. 12337–12361.

8. Pradana M. et al. Increasing the effectiveness of educational technologies in the foreign languages learning process by linguistic students // Frontiers in Education. 2022. Vol. 7. 10.3389/feduc.2022.1011842.

9. Prokopchuk M. M. Blended Learning Approach to English for Specific Purpose: Practical Experience // World Science. 2020. № 4 (56), Vol. 3. 10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033.

10. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: виклики та перспективи: монографія / Саєнко Н. С., Голуб Т. П., Лавриш Ю. Є., Лук'яненко В.В., Литовченко І.М. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 220 с.

11. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю. Модель змішаного навчання і її використання у викладанні іноземних мов // Moodle Moot Ukraine 2015. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle : тези доповідей III міжнар. наук.-практ. конф., 21–22 травня 2015 р. Київ : КНУБА, 2015. С. 13.

12. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. 226 p.

13. Assylzhanova D. et al. The effect of ICT-enhanced blended learning on elementary school students' achievement in English and attitudes towards English lesson // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology. 2022. Vol. 10 (3). P. 632–649.

14. Romanyshyn I., Freiuk I. Implementing Learner Autonomy in English as a Foreign Language Classroom Through a Flipped Classroom Pedagogical Approach // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 2024. Vol. 11, No. 3. P. 26–35.

15. Çiftçi Aksoy B. N., Takkac Tulgar A. The Effects of Flipped Classroom on EFL Students' Autonomy and Motivation // GIST Education and Learning Research Journal. 2023. No. 27. P. 9–37. ISSN 1692-5777.

16. Chorna Y. Blended learning models in ELT. https://grade-university.com/blog/blended-learning-models-in-elt.

17. Moraes A. H. C. et al. Blended Learning and the Rotation Model: Teaching a Foreign Language to Adults // Humanising Language Teaching. 2019. Issue 4. URL: https://www.hltmag.co.uk/aug19/blended-learning.

18. Варянко Т. В. Змішане навчання при викладанні іноземної мови у вищих навчальних закладах // Актуаліні виклики сучасної науки: XXIII Міжнародна наукова конференція, 26–27 березня 2018 г. Переяслав-Хмельницкий, 2018. Вип. 3(23), ч. 2. С. 131–133.

References:

1. Mendieta, J. (2012). Blended learning and the language teacher: a literature review. *Colombian Applied Linguistics Journal*, *14*, 163–180.

2. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Retrieved from https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

3. Hildikó, H. (2007). Autonomous learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures, 8*(1), 103–123.

4. Xu, H. (2024). The connotation and influencing factors of learner autonomy in college English. *Frontiers in Educational Research*, *7*(5), 55–59.

5. Columbia Center for Teaching and Learning. (2018). *Blended Learning*. Columbia University. Retrieved from https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/blended-learning/

6. Mrajca, A., & Polok, K. (2021). The development of learners' autonomy through blended learning activities. *Asia-Pacific Journal of Educational Management Research – Aziia-Pasefichnyi zhurnal osvitnoho menedzhmentu ta doslidzhen, 6*(2), 1–14.

7. Chen, J. (2022). Effectiveness of blended learning to develop learner autonomy in a Chinese university translation course. *Education and Information Technologies – Osvita i informatsiini tekhnolohii, 27*(9), 12337–12361.

8. Pradana, M., Rintaningrum, R., Kosov, M., Bloshenko, T., Rogova, T., & Singer, N. (2022). Increasing the effectiveness of educational technologies in the foreign languages learning process by linguistic students. *Frontiers in Education – Mezhi osvity, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1011842

9. Prokopchuk, M. M. (2020). Blended learning approach to English for specific purpose: practical experience. *World Science – Svitova nauka, 4*(56), Vol. 3. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30042020/7033

10. Saienko, N. S., Holub, T. P., Lavrysh, Yu. E., Luk'ianenko, V. V., & Lytovchenko, I. M. (2022). Intehratsiia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnii protses: vyklyky ta perspektyvy [Integration of digital technologies into the educational process: challenges and prospects]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

11. Cherednichenko, H. A., & Shapran, L. Yu. (2015). Model zmishanoho navchannia i yii vykorystannia u vykladanni inozemnykh mov [Model of blended learning and its use in foreign language teaching]. *Moodle Moot Ukraine – Moodle Moot Ukraine: Teoriia i praktyka*

vykorystannia systemy upravlinnia navchanniam Moodle – Theory and Practice of Using the Moodle Learning Management System, Kyiv, May 21–22, p. 13. [in Ukrainian].

12. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071

13. Assylzhanova, D., Seisenbek, N., Uzakbaeva, S., & Kapalbek, B. (2022). The effect of ICT-enhanced blended learning on elementary school students' achievement in English. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology – Mizhnarodnyi zhurnal osvity v matematytsi, naukakh i tekhnolohiiakh, 10*(3), 632–649.

14. Romanyshyn, I., & Freiuk, I. (2024). Implementing learner autonomy in English as a foreign language classroom through a flipped classroom pedagogical approach. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University – Zhurnal Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu im. Vasylia Stefanyka, 11*(3), 26–35.

15. Çiftçi Aksoy, B. N., & Takkac Tulgar, A. (2023). The effects of flipped classroom on EFL students' autonomy and motivation. *GIST Education and Learning Research Journal – Zhurnal doslidzhen navchannia ta osvity GIST, 27*, 9–37.

16. Chorna, Y. (n.d.). Blended learning models in ELT. Retrieved from https://grade-university.com/blog/blended-learning-models-in-elt

17. Moraes, A. H. C., et al. (2019). Blended learning and the rotation model: Teaching a foreign language to adults. *Humanising Language Teaching – Humanizatsiia navchannia mov, 21*(4). https://www.hltmag.co.uk/aug19/blended-learning

18. Varyanko, T. V. (2018). Zmishane navchannia pry vykladanni inozemnoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Blended learning in teaching foreign languages in higher education institutions]. In *Aktualni vyklyky suchasnoi nauky – Actual Challenges of Modern Science*, Proceedings of the 23rd International Scientific Conference (Vol. 3(23), Part 2, pp. 131–133). Pereiaslav-Khmelnytskyi [in Ukrainian].

УДК 378.4-056.26: 37-044.332

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2285-2295

Стадник Володимир Володимирович доцент, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання Національний університет «Львівська політехніка», м.Львів, https://orcid.org/0000-0002-2864-4794

Лєдньов Михайло Володимирович здобувач першого бакалаврського рівня вищої освіти другого року навчання (група ІХ-21), Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/ 0009-0000-0168-4457

ЧИННИКИ ТА МЕХАНІЗМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ

Анотація. У статті розглянуто питання чинників, що детермінують необхідність інновацій в освітньому процесі фізичного виховання у закладах вищої освіти в умовах військової агресії та воєнного стану. Визначено, що запровадження воєнного стану в Україні, зумовленого військовою агресією рф, вимагає звернення до низки важливих питань, як от фізичне та психологічне здоров'я здобувачів вищої освіти. Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні запровадження інновацій в освітній процес фізичного виховання у закладах вищої освіти, спрямованих на підвищення результативності здоров'язбереження та психологічної стійкості здобувачів освіти в умовах військової агресії та воєнного стану. Інновації в освітньому процесі фізичного виховання розглядаємо як чинник підвищення результативності цього процесу у нових реаліях. З'ясовано, що в умовах воєнного стану завдання фізичного виховання здобувачів вищої освіти насамперед обумовлені необхідністю створення умов для здоров'язбереження учасників освітнього процесу, організованого на основі сучасних загальнонаукових і спеціальних педагогічних технологій теорії, методики і практики фізичної культури. Розглянуто досвід зарубіжних країн, зокрема Ізраїлю у частині необхідності запровадження військово-патріотичного спрямування фізичного виховання; досвід США у частині охорони здоров'я; та досліджено можливість запровадження інтегрованих занять із фізичного виховання, як передової інноваційної практики. Установлена необхідність оновлення змісту занять та методик фізичного

виховання у закладах вищої освіти з урахуванням вимог воєнного часу для можливості їхнього використання у самостійній роботі. Обґрунтовано, що інновації, запроваджені на основі сучасних педагогічних та здоров'я-збережувальних технологій, дозволяють підвищити якість фізичного виховання, забезпечуючи набуття студентами ключових компетентностей протидії викликам воєнного часу. У підсумку, визначено, що інновації в освітньому процесі фізичного виховання скеровані на набуття здобувачами вищої освітніми компетентностей здоров'язбереження та психологічної стійкості задля протидії викликам воєнного стану.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фізичне виховання, воєнний стан, інновації, здоров'язбереження, інтегровані заняття.

Stadnyk Volodymyr Volodymyrovuch associate professor PhD (science in physical education and sport), associate professor of the Department of Physical Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/ 0000-0002-2864-4794

Liednov Mykhailo Volodymyrovych a first-year bachelor's degree student in the second year of study (group IX-21), Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/ 0009-0000-0168-4457

FACTORS AND MECHANISMS OF IMPLEMENTING INNOVATIONS IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS DURING MILITARY AGGRESSION

Abstract. The article examines the relevance of innovation in the educational process of physical education under martial law. It was determined that the introduction of martial law in Ukraine, caused by the military aggression of the Russian Federation, requires addressing a number of important issues, such as the physical and psychological health of students of higher education. The need for innovations in the educational process of physical education has been established, which we consider as a factor in significantly improving the quality, efficiency and effectiveness of this process in new realities. It was found that in the conditions of martial law, the tasks of physical education of higher education students are primarily due to the need to create conditions for the health of participants in the educational process, organized based on modern general scientific and special pedagogical technologies of the theory, methodology and practice of physical culture. Educators must reflect on current practices and policies and identify ways to transform education to meet new challenges. The experience of foreign countries, in particular Israel, in terms of the need to

introduce a military-patriotic direction of physical education is considered; US experience in health care; and the possibility of introducing integrated classes in physical education as an advanced innovative practice was investigated. The necessity of updating the content of classes and methods of physical education in institutions of higher education, taking into account the requirements of wartime to the possibility of their use in independent work, has been determined. In conclusion, it is stated that innovations in the educational process of physical education are aimed at acquiring higher education competencies of health care and psychological stability to counter the challenges that inevitably occur in the conditions of martial law.

Keywords: students of higher education, physical education, martial law, innovations, health care, integrated classes.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Від 24 лютого 2022 року триває масштабна агресія росії проти України. Всі галузі суспільного життя зазнаючи значних змін, змушені адаптуватись до викликів воєнного стану. Цілком закономірно, що воєнні події, які відбуваються в Україні, є серйозним викликом для всіх учасників освітнього процесу.

Педагоги повинні обміркувати поточну практику та політику та визначити шляхи трансформації освіти для вирішення нових викликів. Особливої актуальності набули процес фізичного виховання у закладах вищої освіти (ЗВО) з початком широкомасштабної війни, з огляду на те, що фізичне виховання є засобом здоров'язбереження, нормалізації психологічного стану здобувачів вищої освіти й, основне, засобом підготовки молоді до захисту своєї країни [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З початком широкомасштабної війни, розв'язаної рф на території України, стало життєво необхідним приймати швидкі, нестандартні, по суті – інноваційні рішення в реорганізації освітнього процесу [1].

Фахівці. одностайні у думці [2, 8, 9], що фізичне виховання в системі освіти є найбільш важливою структурою, яка закладає основи здоров'я. Однак, нині першочергово необхідно формувати у молодого покоління готовність до захисту своєї країни [6].

Вважається [1, 3], що саме через сферу інноваційної практики, можливо зосередитись на ряді методів і підходів, які виходять за межі традиційного процесу фізичного виховання. Існують думки, що традиційна модель фізичного виховання суттєво відстає від сучасного розвитку освіти та виховання. Науковці наголошують [2, 6] на необхідності нових ідей, на заміну традиційним, задля задоволення потреб здобувачів вищої освіти у

якісному фізичному вихованні, й, з урахуванням того, що стресова ситуація війни вимагає більшої уваги до здоров'я молодого покоління[8].

Мета роботи – теоретичне обґрунтування запровадження інновацій в освітній процес фізичного виховання у закладах вищої освіти, спрямованих на підвищення результативності здоров'язбереження та психологічної стійкості здобувачів освіти в умовах військової агресії та воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Отож, задля здійснення наукової розвідки у визначеному керунку, зауважимо, що стресова ситуація війни для всіх учасників освітнього процесу, крім зниження ефективності навчання має у собі можливості зміни. Саме стрес, який важко швидко подолати, примушує переглядати цінності, відмовлятися від звичних й давно неактуальних пріоритетів, які поступово змінюються [2].

Стресова ситуація війни очевидно вплине й на зміни й кут бачення на пріоритетів освітнього процесу у вищій школі. Інноваційні процеси слід адаптувати до контекстів, де здобувачі вищої освіти потребують нових освітніх методик, які набувають актуальності в умовах, пов'язаних з численними викликами воєнного стану.

Нині інновації в освітньому процесі із фізичного виховання розглядаємо як нововведення у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності фізичного виховання, у засобах навчання та виховання. Це має стати чинником суттєвого підвищення якості, ефективності та результативності цього процесу у нових реаліях.

Ми підтримуємо наукові підходи [1, 8], що педагогічна інноватика відповідно до викликів воєнного стану повинна забезпечити створення нового в системі фізичного виховання та педагогічної науки на основі модернізації.

Першочергово зазначимо, що сучасні події воєнного стану внесли корективи у цілі освітнього процесу із фізичного виховання у ЗВО. Вважаємо, що завдання фізичного виховання здобувачів вищої освіти ЗВО в умовах воєнного стану обумовлені насамперед створенням умов для здоров'язбереження здобувачів вищої освіти, організованого на основі сучасних загальнонаукових і спеціальних педагогічних технологій теорії, методики і практики фізичної культури.

Тільки володіючи компетентністю здоров'язбереження та психологічною стійкістю можливо протидіяти викликам, які неминуче трапляються в умовах воєнного стану.

Сенс і нова парадигма фізичного виховання, передбачає необхідність формування звичок до систематичних занять фізичною культурою, оволодіння методиками самостійної рухової активності, навичок здорового способу життя, сприяння здоровому та гармонійному розвитку. Окрім того,

заняття повинні сприяти розвитку сприяння сміливості та наполегливості, й, поряд із тим, забезпечувати психологічну адаптованість [3].

Задля реалізації зазначеного, необхідно реорганізація освітнього процесу із фізичного виховання інтеграцією інноваційних практик, відповідних потребам, зумовлених війною. Очевидно це вимагає переходу до нової педагогічної концепції і перевизначення цілей фізичного виховання у ЗВО. Потрібна нова теоретична основа, заснована на найсучаснішій та актуальній дослідженнях з цього питання. Зауважимо на необхідності вивчення зарубіжного досвіду у цьому питанні, який потребує ретельного вивчення задля імплантації позитивних емпірично підтверджених практик фізичного виховання у вітчизняний освітній процес.

Виникнення фізичної культури було пов’язано з необхідністю фізичної підготовки молоді до можливої участі у військових діях. Обмежена рухова активність здобувачів вищої освіти, внаслідок запровадження тривалого дистанційного навчання стало чинником наявності тенденції останніх років до погіршення стану здоров'я значної частини допризовної та призовної молоді [4]. У генеруванні нових педагогічних підходів у цьому процесі вважаємо слід взяти до уваги зарубіжний досвід країн, зокрема Ізраїлю, який пів століття перебуває у стані бойової готовності. Ізраїль, як країна постійно захищається, живе в умовах, коли будь-якого року може статися будь-що, і можуть знадобитися резервісти. А тому, поки ситуація є відносно спокійною, країна доклала усіх зусиль, щоб кожен здобувач вищої освіти був готовий до служби в армії [11].

Нині Ізраїль є взірцем у галузі освітнього процесу із фізичного виховання саме у реалізації військово-патріотичної підготовки здобувачів освіти, який може бути використаний для покращення в галузі української освіти. Беззаперечно, що такі знання мають медичні, соціальні та економічні наслідки. Перейняти досвід Ізраїлю в Україні реалізувати такі практики можна навіть вже на базі існуючих потужностей.

Водночас, система фізичного виховання в Ізраїлі ґрунтується на програмах сприяння здорового та активного способу життя в системі освіти. Ізраїльська шкільна мережа сприяння здоров’ю (HPSN) активно працює над покращенням здорового способу життя здобувачів освіти. У вересні 2011 року Міністерство освіти Ізраїлю (МО) оголосило, що в наступному році заклади освіти повинні сприяти навчанню «здорового та активного способу життя». Відповідно, кожен ЗВО самостійно розробляє програми фізичного виховання, визначають їх обсяг і цілі відповідно до своїх потреб, матеріально-технічної бази, персоналу та освітніх переконань. Зазначимо, що основними для програм освіти Ізраїлю є заняття із природничих наук та фізичного виховання [11].

Втім, щодо цього напряму у фізичному вихованні у Європі є країни, які випереджує Ізраїль за обсягом. Зокрема у Франції у закладах освіти вдвічі більше занять із фізичного виховання тоді як Ізраїлі – лише 90 хвилин на тиждень.

Зазначимо, що загалом у світі останнім часом концепції фізичного виховання зазнали значних трансформаційних процесів. Зокрема, Американські національні стандарти ефективного здоров'я та фізичного виховання визначають, що здобувач вищої освіти повинен знати та вміти робити в результаті оволодіння високоефективною програмою фізичного виховання (SHAPE America). Згідно цим стандартам, під час занять із фізичного виховання здобувачі вищої освіти практикують знання та навички, які вони отримають під час довільної рухової активності [10].

Відповідно, що такого, сформована інноваційна концепція інтегрованого фізичного виховання. Інтегроване фізичне виховання є сучасною та комплексною концепцією, яка надає можливість здобувачам вищої освіти «переносити» навчання з однієї субдисципліни на іншу, щоб розвинути повну дисципліну для забезпечення всебічного розвитку [12]. Це не лише фізичне виховання, ігри та спорт, але це ціла дисципліна, яка може змінити повний спосіб життя для забезпечення всебічного розвитку особистості.

Вважаємо, що саме умови воєнного стану вимагають інтеграції цієї концепції у навчальний процес, яка має усі можливості зреалізувати у здобувачів вищої освіти здатність використовувати уміння та навички рухової активності для виконання широкого кола діяльності, пов'язаних з розвитком активного та здорового способу життя. Водночас, таким чином можна сприяти всебічному розвитку особистості здобувачів вищої освіти.

Вважаємо, основне, що повинно передбачати інноваційне фізичне виховання у ЗВО це набуття вмінь здобувачами вищої освіти застосовувати методики фізичного виховання при різного роду змінах у соціальному середовищі з урахуванням нових реалій. Інтегровані програми позиціонуються нами як альтернативна практика, розроблена на основі двох або більше наукових напрямів для досягнення академічної мети в кожній дисципліні.

Особливої актуальності в умовах воєнного стану набуває інтеграція фізичного виховання та медицини. Інноваційна програма має включати оволодіння медичними навичками першої допомоги та загальне фізичне виховання, охоплюючи фітнес, танці, гімнастику та ігри на свіжому повітрі тощо.

Частина учасників освітнього процесу, які опинилися в епіцентрі бойових дій, зазнали окрім фізичних ще й значних психічних травм. Здобувачі вищої освіти, які постраждали від військової агресії рф,

потребують значної психологічної підтримки. Втім, перебуваючи на території нашої країни, усі зазнають психологічного стресу.

Фізичне виховання має долучитися до розв'язання проблеми психологічної підтримки [10]. Варто звернути увагу на можливість інтеграції фізичного виховання та психології. Таке спрямоване на покращання емоційного стану здобувачів вищої освіти, на допомогу від психологічної перевтоми та в цілому на підвищення загального самопочуття.

Ціль інтегрованих занять фізичного виховання та психології полягає в оволодінні здобувачам вищої освіти мотиваційних технік розвантаження та відновлення з використанням методів фізичного виховання. У цьому процесі провідну роль має інноваційність і креативність викладача, відповідно до потреб кожного учасника освітнього процесу.

Безсумнівно, що у цілому, нова парадигми фізичного виховання задля подолання викликів воєнного стану вимагає адаптації до особливостей кожного здобувача вищої освіти. Існують думки [12], що інтегровані заняття фізичного виховання та медицини сприяють набуття розуміння здобувачами вищої освіти взаємозв'язку фізичної активності та здоров'я. Щоб допомогти здобувачам вищої освіти зменшити стрес, упоратися з емоційним навантаженням, зберегти психологічне й фізичне здоров'я, необхідна розробка практичних рекомендацій щодо набуття навичок нормалізації постстресового стану засобами фізичної культури.

Враховуючи, що стрес є чинником пригнічення захисних функцій організму, й, відповідно зниження рівня фізичного здоров'я, набуття умінь психологічної адаптації до стресових ситуацій в процесі інтегрованих занять сприятиме стабілізації психіки, що перебуває у перманентно стресовому стані під дією війни, та протидіятиме загостренню психологічних проблем та їх переходу до хронічної стадії.

У цьому аспекті вкрай важливо виробляти навички самостійної рухової активності, які в умовах воєнного стану є засобами ліквідації недоліків рухової діяльності здобувачів вищої освіти, й, відповідно покращанню стану фізичної підготовленості й здоров'я як фізичного так і психологічного. Своєю чергою, академічні заняття із фізичного виховання для здобувачів вищої освіти мають стати інструментом оволодіння уміннями та навичками самостійної рухової активності, адаптовані до умов воєнного стану.

Підготовка здобувачів вищої освіти до самостійних занять фізичними вправами в умовах воєнного стану вимагає наступного:

– набуття розуміння необхідності систематичних занять фізичними вправами з урахуванням вимог поточної ситуації, а також формування мотивації до діяльності;

– рефлексивний самоаналіз стану свого фізичного та психологічного здоров'я, можливостей покращання стану фізичної підготовленості самостійно;

– подолання психологічних перешкод, реалізація готовності до самовиховання;

– вибір інноваційних засобів і методичних прийомів передачі навчальної інформації, як от цифрові ресурси для підтримки емоційного та фізичного здоров'я.

У зв'язку з останнім, актуальним є оновлення змісту методик з урахуванням вимог воєнного часу до можливості їхнього використання. При цьому, провідним завданням стає пропаганда здоров'я та здорового способу життя.

Як засіб інновацій для розробки інноваційних програм фізичного виховання, їхньої індивідуалізації, пропонується використання носимих пристроїв для обміну інформацією та збору даних, пов'язаних з контролем власної рухової активності та стану свого здоров'ям. Технічний прогрес постійно змінює наше життя, в тому числі й сферу фізичного виховання за допомогою використання методів аналізу.

Вважається, що наявність ефективного зворотного зв'язку є потужним чинником залучення здобувачів вищої освіти до регулярних занять фізичною культурою.

Одним із підходів до підвищення якості фізичного виховання [11], передбачає використання мобільних додатків та носимих пристроїв відстеження стану фізичного розвитку та здоров'я. Такі пристрої забезпечують контроль підтримки балансу фізичної активності, і, водночас вони працюють як засіб підвищення мотивації до занять.

Й насамкінець, в аспекті нашого дослідження, ми підтримуємо наукові підходи, що провідне місце у впровадженні інновацій у фізичному вихованні займають викладачі. Вважається [12], що саме вони повинні наважуватися на інновації та моніторити підсумки нововведень у педагогічній практиці. Таким чином, відбувається процес перманентного навчання, що є потужним чинником стимулювання інтересу здобувачів вищої освіти до фізичного виховання, розвитку інноваційного мислення, всебічного розвитку та здоров'язбереження.

Висновки. Сфера освіти, як і всі сфери життя суспільства, зазнала потужних змін та організаційної трансформації в умовах воєнного стану, що стало серйозним викликом сьогодення. Особливої значущості у навчальному процесі ЗВО набуває фізичне виховання, як один із сегментів системи освіти України та основний засіб здоров'язбереження й працездатності здобувачів вищої освіти.

Необхідність реорганізації освітнього процесу із фізичного виховання вимагає запровадження інноваційних практик, відповідних потребам ситуації в освітньому процесі, зумовленої війною. Очевидно це зумовлює необхідність переходу до нової педагогічної концепції повної реалізації освітнього потенціалу фізичного виховання у ЗВО, й, відповідно перевизначення цілей освітнього процесу задля адаптації до навколишніх умов тривалого воєнного стану.

У якості інноваційних підходів в освітньому процесі фізичного виховання пропонується розглянути досвід зарубіжних країн, зокрема Ізраїлю у частині необхідності запровадження військово-патріотичного фізичного виховання; досвіду США у частині охорони здоров'я; інтегрованого фізичного виховання, які передової інноваційної практики у задоволенні викликів сьогодення.

Особливе місце у навчальному процесі відводиться на самостійну роботу та набуття знань й умінь, які можливо використати у позанавчальний час.

Інноваційним напрямом реорганізації фізичного виховання належить новітнім технологіям, зокрема запровадження використання носимих сенсорів, які надають унікальну можливість контролю підтримки балансу фізичної активності у режимі реального часу задля реалізації персоналізованого підходу в освітньому процесі, сприяючи більшому інтересу здобувачів вищої освіти до занять та створюючи на основі результатів контролю новітні методики здоров'язбереження засобами фізичного виховання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці моделі фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану.

Література:

1. *Блавт, О., Герасименко, О., Гуртова, Т. Основні напрями у реалізації фізичного виховання здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Освіта. Інноватика. Практика, 2024. 12(7), 7-13.* https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001

2. *Гуртова, Т., Незгода, С. Педагогічні основи корекції ментального здоров'я здобувачів вищої освіти у процесі фізичного виховання в умовах воєнного стану. Освіта. Інноватика. Практика, 2023. № 11(4), 20-25.* https://doi.org/:10.31110/2616-650X-vol11i4-003

3. Кондрацька Г.Д. Роль просвітницької роботи в закладах освіти з метою формування здорового способу життя учнівської молоді. Перспективи та інновації науки, 2022, 1(6), 194-202. https://doi.org/10.52058/2786-4952 -2022-1(6)-194-202.

4. Ляшенко, В., Підвальна, О., Булейченко, О. Вплив самоізоляції на фізичну активність студентів. *Науковий* часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 2021, Вип. 6(137), 82-85. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.6(137).19

5. Панчук, І., Панчук, А., Кашуба, А., Ковальський, В., Торчинська, Н. Фітнес-програми для підвищення рухової активності студентів: аналіз досліджень. Інноватика у вихованні, 2021, 13(21), 173-1833. https://doi.org/: 10.35619/iiu.v1i13.351.

6. Тимчик, М. В., Линник, А. М., Гуляєв, А. М. Методика військово-патріотичного виховання здобувачів вищої освіти у процесі фізкультурно-масової роботи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*,2022, (7 (152)), 115-118. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.7(152).27

7. Черевко, С.В., Лутаєва, Н.В., Дорош, В.А., Черевко, А.Д. Контроль психоемоційного стану студентів як важливий елемент успішної навчальної та професійної діяльності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 2022, 5(150), 119-124. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).26

8. Харчук Т. В., Буренко М. С., Шавель Х. Є. (2023). Фізична культура чинник формування здорового способу життя особистості в умовах змін воєнно-політичної ситуацій в Україні. Науковий часопис НПУ імені П. Драгоманова. 2023. Вип. 10(170). С. 137-141/

9. Constantinou, P. (2017). Instructional Assessment Strategies for Health and Physical Education. *J.* Phys. Sports education, Vol. 30, pp. 3-9. https://doi.org/10.1080/08924562.2017.1297747

10. Gillian, S., Ray, J. The relationship between organised recreational activity and mental health [Electronic resource]. URL: https://www.dlgsc.wa.gov.au/department/publications/publication/ [Date of application 08.07.2022]

11. Samah, H., Riki, T. (2019). Do Israeli health promoting schools contribute to students' healthy eating and physical activity habits? Health Promotion International, 2019, Vol. 34(1), pp. 102-112. https://doi.org/10.1093/heapro/dax066

12. Shi, Q. Construction of physical education teaching system in colleges and universities based on the concept of lifelong physical education. J Educ Educational Res,2023 Vol. 2, pp. 75-8. https://doi.org/10.54097/jeer.v2i2.6444

References:

1. Blavt, O., Herasymenko, O., & Hurtova, T. (2024). Osnovni napriamy u realizatsii fizychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [The main directions in the implementation of physical education of students under the conditions of martial state]. Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice. Vyp. 12, No 7. S. 7–13. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i7-001 [inUkrainian].

2. Gurtova, T., Nezhoda, S. (2022). Pedahohichni osnovy korektsii mentalnoho zdorovia zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi fizychnoho vykhovannia v umovakh voiennoho stanu [Pedagogical fundamentals correction of the mental health of higher education students in the process of physical education under the conditions of martial state]. Osvita. Innovatyka. Praktyka. Vyp. 11(4). S. 20–25. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i4-003 [inUkrainian]

3. Kondratska H.D. Rol prosvitnytskoi roboty v zakladakh osvity z metoiu formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchnivskoi molodi [The role of educational work in educational institutions with the aim of forming a healthy lifestyle among students]. Perspektyvy ta innovatsii nauky, 2022, 1(6), 194-202.https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-1(6)-194-202.

4. Liashenko, V., Pidvalna, O. and Buleichenko, O. (2021). Influence of self-isolation on students' physical activity [The influence of self-isolation on physical activity of students]. Scientific journal of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov. Series 15. Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports). Vyp. 6(137), s. 82-85. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.6(137).19 [inUkrainian]

5. Panchuk, I., Panchuk, A., Kashuba, A., Kovalskyi, V., Torchynska, N. (2021). Fitnes-prohramy dlia pidvyshchennia rukhovoi aktyvnosti studentiv: analiz doslidzhen [Fitness programs to increase the motor activity of students: analysis of research]. Innovatyka u vykhovanni. Vyp. 13(21), s. 173-1833. https://doi.org/: 10.35619/iiu.v1i13.351. [inUkrainian].

6. Tymchyk, M. V., Lynnyk, A. M., & Huliaiev, A. M. (2022). Metodyka viiskovo-patriotychnoho vykhovannia zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi fizkulturno-masovoi roboty (2022). [Methodology of military-patriotic education of higher education students in the process of physical education and mass work]. Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriia 15. Vyp. 7 (152), s.115-118. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.7(152).27 [inUkrainian]

7. Cherevko, S.V., Lutayeva N.V., Dorosh V.A., Cherevko, A.D. (2022). Il controllo dello stato psico-emotivo degli studenti come elemento importante di un'attività educativa e professionale di successo [Control of the psycho-emotional state of students as an important element of successful educational and professional activity]. Rivista scientifica dell'Università Pedagogica Nazionale intitolata a M. P. Drahomanov. Serie 15. Problemi scientifici e pedagogici della cultura fisica (cultura fisica e sport). Vyp. 5(150), s. 119-124. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.5(150).26 [inUkrainian].

8. Kharchuk T. V., Burenko M. S., Shavel Kh. Ye. (2023). Fizychna kultura chynnyk formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia osobystosti v umovakh zmin voienno-politychnoi sytuatsii v Ukraini [Physical culture as a factor in the formation of a healthy lifestyle of an individual in the conditions of changing military-political situations in Ukraine]. Naukovyi chasopys NPU imeni P. Drahomanova, Vyp. 10(170), s. 137-141

9. Gillian, S., Ray, J. (2022). The relationship between organised recreational activity and mental health [Electronic resource] // URL: https://www.dlgsc.wa.gov.au/department/publications/publication/ [Date of application 08.07.2022]

10. Gillian, S., Ray, J. The relationship between organised recreational activity and mental health [Electronic resource]. URL: https://www.dlgsc.wa.gov.au/department/publications/publication/ [Date of application 08.07.2022]

11. Samah, H., Riki, T. (2019). Do Israeli health promoting schools contribute to students' healthy eating and physical activity habits? *Health Promotion International*, Vol. 34(1), pp. 102-112. https://doi.org/10.1093/heapro/dax066

12. Shi, Q. (2023). Construction of physical education teaching system in colleges and universities based on the concept of lifelong physical education. *J Educ Educational Res*, Vol. 2, pp. 75-8. https://doi.org/10.54097/jeer.v2i2.6444

УДК [378.6-057.875:34]:[81'243-047.22:004.89]

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2296-2307

Статівка Олена Олександрівна кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-9956-9082

Кочин Владислав Дмитрович курсант 3 курсу ННІ №4, капрал поліції, Харківський національний університет внутрішніх справ, https://orcid.org/0009-0007-8809-5604

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРАЦІЮ ДИДЖИТАЛІЗАЦІЇ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. У статті розглядається необхідність комплексного підходу до формування професійних компетенцій майбутніх юристів в умовах цифрової трансформації суспільства, глобалізації та зростання ролі штучного інтелекту. Автором обґрунтовується, що традиційна юридична освіта більше не відповідає актуальним викликам, оскільки не охоплює повною мірою цифрові навички, вміння працювати з технологіями штучного інтелекту (ШІ) та здатність ефективно комунікувати іноземними мовами в міжнародному правовому просторі. Проаналізовано сучасний стан досліджень у цій сфері, де окремо вивчаються питання цифровізації, мовної підготовки та ШІ в юридичній діяльності, однак комплексний синтез цих напрямків поки що недостатньо реалізований у системі підготовки фахівців. Метою статті є обґрунтування теоретичних засад інтегрованого підходу до підготовки юристів, який поєднує цифрові технології, ШІ та вивчення іноземних мов.

Розглянуто переваги диджиталізації юридичної освіти, зокрема використання електронних баз, симуляційних платформ та електронного судочинства. Описано можливості застосування ШІ для аналізу юридичних документів, прогнозування результатів справ та автоматизації процесів. Особлива увага приділяється ролі іноземних мов, зокрема методиці CLIL та розвитку компетенції Legal English, у підвищенні міжнародної мобільності та професійної ефективності. Автор пропонує принципи інтеграції: системність, міждисциплінарність, інтегративність та практичну орієнтацію. У підсумку обґрунтовано доцільність створення нових навчальних моделей, що забезпечать підготовку юристів нового покоління — здатних

ефективно діяти в умовах цифрової економіки, штучного інтелекту та глобалізованого правового середовища.

Ключові слова: професійна компетентність, юрист, юридична освіта, диджиталізація, штучний інтелект, іншомовна компетентність, цифрові технології.

Stativka Olena Oleksandrivna PhD (Candidate of Pedagogical Science), Associate Professor, Head of the Department of Language Training, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-9956-9082

Kochyn Vladyslav Dmytrovych cadet of Educational and Research Institute No. 4, Police corporal, Kharkiv National University of Internal Affairs Kharkiv, https://orcid.org/0009-0007-8809-5604

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN FUTURE LAWYERS THROUGH THE INTEGRATION OF DIGITALISATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article discusses the need for a comprehensive approach to the formation of professional competencies in future lawyers in the context of digital transformation of society, globalisation and the growing role of artificial intelligence. The authors argue that traditional legal education no longer meets current challenges, as it does not fully cover digital skills, the ability to work with artificial intelligence (AI) technologies, and the ability to communicate effectively in foreign languages in the international legal space. The current state of research in this field is analysed, where issues of digitalisation, language training and AI in legal practice are studied separately, but a comprehensive synthesis of these areas has not yet been sufficiently implemented in the system of training specialists. The purpose of the article is to substantiate the theoretical foundations of an integrated approach to the training of lawyers, which combines digital technologies, AI and the study of foreign languages. The advantages of digitisation in legal education are considered, in particular the use of electronic databases, simulation platforms and electronic justice. The possibilities of using AI for analysing legal documents, predicting case outcomes and automating processes are described. Particular attention is paid to the role of foreign languages, in particular the CLIL methodology and the development of Legal English competence, in increasing international mobility and professional efficiency. The author proposes the following principles of integration:

systematicity, interdisciplinarity, integrativeness, and practical orientation. In conclusion, the author substantiates the feasibility of creating new educational models that will ensure the training of a new generation of lawyers capable of operating effectively in the digital economy, artificial intelligence, and a globalised legal environment.

Keywords: professional competence, lawyer, legal education, digitalisation, artificial intelligence, foreign language competence, digital technologies

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, глобалізацією та посиленням ролі штучного інтелекту в різних сферах людської діяльності. Юридична професія не є винятком: процеси цифровізації та поява інноваційних рішень докорінно змінюють природу юристів. Водночас, потреба у володінні іноземними мовами зростає через розширення міжнародного співробітництва та зростання транскордонних правових відносин. За цих обставин існує чітка потреба в комплексному підході до розвитку професійних компетенцій юристів, що поєднує класичну юридичну освіту з цифровими технологіями, штучним інтелектом (ШІ) та навичками спілкування іноземними мовами. Інтеграція цих елементів дозволяє значно покращити якість освіти фахівців, їхню конкурентоспроможність та ефективність їхньої професійної діяльності.

Сучасна юридична професія переживає значні зміни, пов'язані з цифровізацією суспільства, впровадженням технологій штучного інтелекту та глобалізацією правових відносин. Традиційна юридична освіта вже не забезпечує всіх компетенцій, необхідних для ефективної професійної діяльності. Процес підготовки юристів ставить передовий виклик: інтеграція передових технологій та компетенцій спілкування іноземними мовами для підвищення їхньої конкурентоспроможності, адаптивності та практичної ефективності. Крім того, розробка та впровадження комплексного підходу до підготовки майбутніх юристів, який поєднує цифровізацію, використання технологій штучного інтелекту та вивчення іноземних мов, є значним викликом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція цифрових технологій та освіти розглядалася багатьма дослідниками. Попередні дослідження частково стосуються проблеми підвищення компетентності юристів: Строцький Р.Є. (2025), аналізуючи вплив цифрових технологій на модернізацію освітніх програм, висвітлює недостатню інтеграцію практичних навичок у підготовку поліцейських: відповідна початкова професійна підготовка; освіта у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами

навчання; цифровізація вищих навчальних закладів зі специфічними умовами навчання тощо [1]. Вікторія Бондаренко (2021) розглядає роль комунікативної компетенції іноземних мов у формуванні мобільності юристів, але наголошує на відсутності системних моделей, що інтегрують мовну освіту з професійними дисциплінами [2]. Кауфманн (2019) наголошує на тому, що штучний інтелект трансформує юридичну професію у своїй роботі, але зосереджується на етичних ризиках, які залишаються невирішеними [3]. Пітерс (2020) розглядає використання цифрових платформ у юридичній освіті та, наголошуючи на обмеженій інтеграції мовного компонента, вказує на їхній потенціал у покращенні практично-орієнтованого навчання [4]. На противагу цьому, Вішмаєр та Радемахер (2020) досліджують правові механізми, що регулюють штучний інтелект, та наголошують на необхідності включення цих аспектів у підготовку майбутніх фахівців [5]. Зарубіжні автори підтверджують глобальний характер проблеми та необхідність комплексного підходу до підготовки юристів, особливо в контексті цифрових трансформацій. Таким чином, наукова база дозволяє визначити три ключові напрямки інтеграції: цифровізація, штучний інтелект та навчання іноземним мовам, але комплексного підходу до поєднання цих компонентів у практиці юридичної освіти досі бракує. Цей аспект є ключовим для досягнення високого рівня професійної компетентності.

Метою статті є розробка теоретичних основ комплексного підходу до розвитку професійних компетенцій майбутніх юристів шляхом інтеграції диджиталізації, технологій штучного інтелекту та навчання спілкуванню іноземними мовами.

Виклад основного матеріалу. Цифровізація відкриває нові можливості для правоохоронних органів. Електронне правосуддя, онлайн-доступ до судових рішень та постанов, а також використання цифрових баз даних значно пришвидшують судові процеси. В освітньому середовищі цифровізація підвищує ефективність навчання студентів, дозволяючи впроваджувати симуляційні програми, електронні бібліотеки та інтерактивні уроки. Цифровізація охоплює електронне правосуддя, онлайн-бази нормативних актів, електронний документообіг та освітні платформи. Вона оптимізує навчальну та практичну діяльність, а також підвищує навички роботи з цифровими системами та симуляціями реальних правових ситуацій. «Більше немає границі, яка б розмежовувала світ до і після цифризації; зараз диджиталізація – це бізнес, а бізнес – це диджиталізація» [6].

Цифровізація в юридичній сфері є одним із найдинамічніших напрямків модернізації юридичної освіти та практики. Це передбачає впровадження сучасних цифрових технологій, які дозволяють юристам

підвищити ефективність своєї роботи, автоматизувати рутинні процеси, забезпечити прозорість і доступність правосуддя. Системи електронного документообігу, електронне судове провадження та автоматизоване створення юридичних документів активно впроваджуються в сучасних судах та юридичних фірмах. Це скорочує витрати часу, пришвидшує підготовку справ та мінімізує ризик технічних помилок. Для майбутніх юристів важливо не лише розуміти відповідне законодавство, але й вміти працювати з цифровими платформами, такими як e-court, e-justice, спеціалізовані бази даних чи інструменти для електронного підпису. Сучасна юридична діяльність все більше залежить від аналізу великих обсягів інформації. Це включає статистику судових рішень, законодавчих змін та міжнародну юридичну практику. Юристи повинні вміти використовувати інструменти цифрової аналітики, які дозволяють їм виявляти правові тенденції, прогнозувати результати справ та проводити стратегічне планування. Цифровізація сприяє демократизації правової системи, забезпечуючи рівний доступ до правосуддя через онлайн-консультування, дистанційне подання документів та відкриті електронні записи. Для студентів-юристів важливо спеціалізуватися на роботі з такими системами, оскільки вони стануть невід'ємною частиною майбутньої професійної практики.

Розвиток цифровізації в правовій сфері підвищує попит на знання кіберправа та захисту персональних даних. Юристи повинні розуміти принципи інформаційних систем, бути знайомими з міжнародними та національними стандартами безпеки, а також вміти розробляти правові механізми для запобігання зловживанням у цифровому середовищі. У контексті юридичної освіти цифровізація стосується використання електронних навчальних платформ, судових симуляторів, віртуальних юридичних клінік та інтерактивних судових процесів. Це дозволяє студентам не лише вивчати теорію, а й практикувати свої навички в умовах, максимально наближених до реальних. Найголовніше, digital literacy — цифрова грамотність стала основною компетенцією для юристів, поряд із юридичною логікою та юридичною культурою. Юридична сфера зараз інтегрована в глобальний цифровий ландшафт. Використання міжнародних електронних платформ, онлайн-участь у міждержавних судових процесах та обробка транскордонних угод вимагають від юристів поєднання цифрових та комунікативних навичок. Цифровізація перетинається з вивченням іноземних мов, що лежить в основі академічної та професійної мобільності. Ця трансформація була особливо значною у вивченні іноземних мов, яке передбачає інтенсивну комунікативну взаємодію, візуальну та аудіо підтримку, а також гнучкість у презентації матеріалів. Цифрові інструменти

надали можливість формувати індивідуальні траєкторії навчання, стимулювати учнів через інтерактивні формати, а також здійснювати постійний моніторинг результатів». [7] Отже, цифровізація в правовій сфері є не лише інструментом оптимізації юридичної діяльності, а й ключовим фактором модернізації юридичної освіти. Вона висуває нові вимоги до професійної компетентності юриста, від уміння працювати з електронними базами даних до здатності захищати права людини цифровими засобами.

Штучний інтелект стає дедалі незамінішим інструментом у юридичній практиці. Штучний інтелект тлумачиться наступним чином: «організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів оброблення інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» [8, с. 38] Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у юридичну практику є однією з ключових тенденцій сучасного розвитку права. Якщо на ранніх етапах цифровізації ШІ використовувався виключно як інструмент пошуку інформації, то сьогодні він дедалі більше стає незамінним елементом професійної діяльності юристів. ШІ дозволяє виконувати значну кількість технічних та повторюваних завдань, які традиційно займали більшу частину часу юриста. Наприклад, аналіз договорів та юридичних документів для виявлення ризиків та невідповідностей; створення стандартних документів (позовів, договорів, угод) на основі шаблонів та баз даних; сортування доказів та їх класифікація відповідно до їхньої релевантності до конкретної справи. Ці функції зменшують навантаження на юристів, дозволяючи їм зосередитися на складніших завданнях, таких як стратегічний аналіз та формулювання правових позицій.

Юристи витрачають значну кількість часу на дослідження прецедентів, тлумачення законодавства та аналіз судової практики. Сучасні системи на основі штучного інтелекту можуть: швидко знаходити відповідні рішення в національних та міжнародних базах даних; прогнозувати ймовірні результати справи за допомогою алгоритмів машинного навчання; та виявляти закономірності в правоохоронній діяльності, важливі для формулювання правових стратегій.

Штучний інтелект все частіше переходить від функцій пошуку до експертних систем, які можуть запропонувати найбільш доцільні юридичні рішення. Хоча остаточне рішення завжди залишається за адвокатом або суддею, системи ШІ дозволяють швидко порівнювати альтернативи,

розраховувати ймовірність успіху у справах та оцінювати фінансові витрати. Штучний інтелект став основою для розвитку цілого сектору LegalTech — цифрових сервісів, що автоматизують юридичні послуги. До них належать: онлайн-боти-консультанти, які відповідають на типові юридичні запитання громадян; системи e-discovery, які автоматично вибирають електронні документи для судового розгляду; та платформи аналізу контрактів, які аналізують тисячі контрактів у корпоративних додатках.

Незважаючи на очевидні переваги, інтеграція штучного інтелекту в правову сферу також створює низку проблем: етичні дилеми, пов'язані з підзвітністю алгоритмічних рішень; ризики упередженості (bias) у даних, які можуть вплинути на неупередженість правосуддя; та проблеми, пов'язані з конфіденційністю та захистом персональних даних клієнтів. Тому вкрай важливо, щоб майбутні юристи не лише розуміли, як працювати з інструментами штучного інтелекту, але й розуміли їхні правові, етичні та соціальні наслідки.

В освіті штучний інтелект можна використовувати як інтерактивний навчальний інструмент: симулятори залів суду з використанням прогнозних алгоритмів; інтелектуальні симулятори для відпрацювання юридичних навичок; та автоматизовані системи для перевірки знань та письмових вмінь студентів. Крім того, розуміння основ машинного навчання, алгоритмів та етики використання штучного інтелекту має стати невід'ємною частиною освіти наступного покоління юристів.

У міжнародній правовій практиці штучний інтелект вже активно використовується для аналізу арбітражних рішень, складання транснаціональних контрактів та моніторингу дотримання прав людини в цифровому середовищі. Це вимагає від юристів високого рівня компетентності не лише в юридичних питаннях, а й у технологічній та міжкультурній сферах.

У правовій сфері штучний інтелект є не просто технологічним інструментом, а й стратегічним фактором розвитку правосуддя та юридичної освіти. Його інтеграція в систему юридичної освіти дозволяє сформувати нову професійну групу, здатну поєднувати юридичні знання з цифровою та технологічною грамотністю: юристів-аналітиків.

В умовах глобалізації юрист повинен володіти навичками роботи з іноземними юридичними документами, ведення переговорів та участі в міжнародно-правових процесах. Сучасні підходи зосереджені на інтеграції професійної юридичної термінології в мовну освіту, що дозволяє студентам опанувати мову безпосередньо через професійні контексти. Володіння іноземною мовою підвищує міжнародну мобільність юристів та сприяє підвищенню якості юридичної освіти. Володіння іноземними мовами

дозволяє юристу ефективно брати участь у міжнародних процесах, переговорах та проектах. Використання цифрових технологій у викладанні мов дозволяє інтегрувати професійну лексику, симуляції та практичні завдання. Оволодіння іноземною мовою в юридичній освіті вийшло далеко за рамки вивчення загальної лексики та базових комунікативних навичок. Сучасні підходи зосереджені на спеціалізованій юридичній термінології, що дозволяє майбутнім юристам ефективно діяти в міжнародно-правовому середовищі. Одним з найефективніших підходів вважається методика CLIL, яка передбачає вивчення професійних дисциплін іноземною мовою. У юридичній освіті це означає вивчення студентами міжнародного права, порівняльного правознавства або правових систем ЄС англійською, німецькою або французькою мовами. Це створює умови, що дозволяють одночасно формувати професійні та лінгвістичні компетенції та автоматично засвоїти термінологію в контексті реальних юридичних ситуацій.

Сучасне викладання мов активно використовує електронні юридичні тексти (бази судових рішень, міжнародних угод, законодавчих актів). Робота з автентичними матеріалами дозволяє студентам: вивчати терміни у природному контексті; бачити різні варіанти вживання залежно від юрисдикції; досліджувати відмінності між common law та continental law у термінологічному аспекті. На сучасних курсах іноземної мови для юристів широко застосовуються метод аналізу кейсів (case-study) та модельні судові процеси (moot courts). Використання таких форм навчання вимагає від студентів активного використання професійної термінології в таких процесах: підготовка юридичних документів іноземною мовою; захист правових позицій під час дебатів або переговорів; та усні презентації як адвокат, прокурор або суддя.

Особливий акцент робиться на розвиток володіння та формування компетентності у сфері Legal English (юридичної англійської), Це включає навчання складанню контрактів, меморандумів та петицій; роботі з міжнародним арбітражем та судовими документами; а також розвитку навичок комерційного листування та ведення переговорів з іноземними партнерами. Деякі програми пропонують інтегроване навчання з різних дисциплін (наприклад, «Міжнародне право») та розглядають ключові юридичні концепції безпосередньо англійською мовою.

Інтеграція юридичної термінології у вивчення мови не розглядається як самоціль, а радше як елемент розвитку професійної компетенції юриста у сфері комунікації іноземною мовою. Це означає, що студенти не лише розуміють значення термінів, а й правильно використовують їх у різних правових контекстах (офіційному, діловому, науковому та судовому),

перекладають юридичні тексти з урахуванням відмінностей у правових системах та беруть участь у міжкультурному професійному спілкуванні, використовуючи відповідну термінологію. Сучасні підходи до інтеграції професійної юридичної термінології у вивчення мови дозволяють інтегрувати лінгвістичну, професійну та міжкультурну компетенції. Ці підходи, засновані на принципах міждисциплінарності, автентичності та орієнтації на практику, забезпечують розвиток юристів, здатних ефективно діяти в глобалізованому правовому середовищі.

Сучасні освітні програми в Україні лише частково інтегрують ці три сфери. Вони часто реалізуються як окремі курси. Однак, коли цифрові та штучні інтелектові інструменти використовуються у викладанні іноземних мов, а мовна освіта інтегрована у професійні дисципліни, ефективність освіти значно зростає. Системна інтеграція цифровізації, штучного інтелекту та освіти іноземних мов забезпечує розвиток юристів, готових до роботи в цифровій економіці. Можливі шляхи інтеграції включають:

- розробка міждисциплінарних освітніх програм (legal tech + іноземна мова);
- створення віртуальних юридичних лабораторій із застосуванням ШІ для аналізу документів;
- участь студентів у міжнародних moot courts, де вони одночасно використовують іноземну мову та цифрові інструменти.

Комплексний підхід передбачає одночасну інтеграцію цифровізації, штучного інтелекту та компетенції з володіння іноземними мовами в систему юридичної освіти. Розробка теоретичних основ комплексного підходу до формування професійної компетентності майбутніх юристів передбачає врахування кількох фундаментальних принципів: системності (професійна компетентність юриста формується не шляхом вивчення дисциплін ізольовано, а шляхом їх взаємопов'язаної інтеграції.

Цифровізація, штучний інтелект та навчання іноземним мовам повинні розглядатися як взаємодоповнюючі елементи цілісної системи освіти. Це означає, що цифрові технології повинні підтримувати не лише спеціалізовані курси права, а й мовну підготовку, а компетенція з володіння іноземними мовами повинна забезпечувати доступ до міжнародних ресурсів у галузі права та технологій); міждисциплінарності (сучасна юридична практика виходить за рамки класичних юридичних знань і вимагає технологічних навичок, аналітичних здібностей, здатності професійно спілкуватися іноземними мовами. Теоретичні основи комплексного підходу забезпечують міждисциплінарний синтез, у якому право, інформаційні технології та лінгвістика взаємодіють на рівних умовах); Інтегративність (навчальний процес має бути структурований таким чином, щоб студенти

здобували знання та навички зв'язно, а не поступово. Наприклад, під час вивчення міжнародного права студенти можуть працювати з англомовними цифровими базами даних та використовувати інструменти штучного інтелекту для аналізу судової практики. Це забезпечує одночасне формування професійних, цифрових та лінгвістичних компетенцій) та практичність (теоретична модель комплексного підходу має базуватися на максимальному наближенні навчального процесу до реальних умов юридичної практики. Це означає використання навчальних симуляцій судових процесів, юридичних клінік та moot courts, де студенти використовують цифрові інструменти, перекладають та готують документи іноземними мовами, аналізують справи за допомогою алгоритмів штучного інтелекту).

Основними результатами розробки теоретичних основ можуть бути: створення методологічної моделі інтеграції цифрових технологій, штучного інтелекту та мовної освіти; визначення компетентнісного профілю нового покоління фахівців з права (поєднання правової, цифрової та комунікативної грамотності); створення нових освітніх стандартів, орієнтованих на світовий ринок праці; підвищення академічної мобільності студентів шляхом використання іноземних мов та міжнародних цифрових платформ.

Висновки. Таким чином, теоретичні принципи інтегрованого підходу забезпечують методологічні основи для практичної реалізації інтеграції цифровізації, штучного інтелекту та навчання іноземним мовам у систему юридичної освіти, дозволяючи юристу розвиватися як універсальному експерту в цифровій та глобалізованій сфері права. Інтеграція створює синергетичний ефект. Цифрові технології та штучний інтелект розширюють практичні можливості юриста, а навчання іноземним мовам відкриває міжнародний професійний ландшафт. Системна інтеграція трьох компонентів забезпечує: підвищення практичної ефективності освіти; розвиток компетенцій у роботі з цифровими системами; та підготовку до міжнародної професійної діяльності. Можливі форми інтеграції: віртуальні юридичні лабораторії, міжнародні moot courts, міждисциплінарні курси з legal tech та іноземною мовою. Розглянуті матеріали дозволяють нам зробити висновок, що розвиток професійних компетенцій юристів має базуватися на інтеграції цифрові-зації, штучного інтелекту та навчання іноземним мовам. Це дає змогу розвивати фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової трансформації та глобалізації. Комплексний підхід до розвитку професійних компетенцій юристів шляхом інтеграції цифровізації, штучного інтелекту та навчання іноземним мовам дозволяє розвивати фахівців, здатних ефективно працювати в умовах цифрової економіки та глобалізації. Запропонований підхід дозволяє покращити якість освіти майбутніх

юристів, роблячи їх більш конкурентоспроможними та підготовленими до викликів сучасного ринку праці. Цифровізація, штучний інтелект та комунікативна компетенція іноземними мовами є не окремими компонентами, а взаємопов'язаними елементами єдиної системи.

Подальші дослідницькі можливості стосуються розробки спеціалізованих навчальних моделей та методологій, орієнтованих на право (розробка інтегрованих навчальних програм, що поєднують digital skills, штучний інтелект та мовну підготовку) та оцінки практичної ефективності інтегрованих підходів. Важливими міркуваннями є ефективність впровадження симуляційних технологій, практичне застосування штучного інтелекту в освітніх процесах (впровадження симуляційних та цифрових платформ для практичного навчання), вплив багатомовної освіти на професійну мобільність юристів (оцінка ефективності поєднання штучного інтелекту та комунікації іноземними мовами в юридичній освіті) та адаптація міжнародного досвіду до місцевих умов.

Література:

1. Строцький Р. Є. Цифровізація вищої освіти у закладах вищої освіти із специфічними умовами навчання: адміністративно-правові засади // *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* – 2025. – С. 279–285. – DOI: https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.88.4.41.

2. Бондаренко В. Основні чинники формування комунікативної компетентності майбутніх юристів // *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей: збірник наукових статей.* – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. – 136 с. – С. 9–15.

3. Kaufmann M. Artificial Intelligence and the Transformation of Legal Professions // *Journal of Legal Education.* – 2019. – Vol. 68, No. 2. – P. 215–232. – DOI: https://doi.org/10.2139/ssrn.3378897.

4. Peters R. Digital Platforms in Legal Education: Challenges and Opportunities // *International Journal of Legal Education.* – 2020. – Vol. 54, No. 1. – P. 33–49. – DOI: https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1789345.

5. Wischmeyer T., Rademacher T. (Eds.). *Regulating Artificial Intelligence.* – Cham: Springer, 2020. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-32361-5.

6. Leadership Guidelines for the Digital Age // *INSEAD Knowledge.* – URL: https://www.management.com.ua/tend/tend922.html

7. Статівка О. О. Діджиталізація процесу навчання іноземної мови в умовах воєнного стану в Україні // *Правова наука і державотворення в Україні в контексті інтеграційних процесів : матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції* (22 травня 2025 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : СФ ХНУВС, 2025. – С. 357–359.

8. Куракін О. Особливості правового регулювання використання штучного інтелекту в Україні // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.* – 2023. – Вип. 36. – С. 36–42. – DOI: https://doi.org/10.26565/2075-1834-2023-36-04. – URL: https://periodicals.karazin.ua/law/article/view/22696.

References:

1. Strotskyi, R. Ye. (2025). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity u zakladakh vyshchoi osvity iz spetsyfichnymy umovamy navchannia: administratyvno-pravovi zasady [Digitalization of higher education in institutions of higher education with specific learning conditions: administrative and legal principles]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University*, 279–285. https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.88.4.41 [in Ukrainian].

2. Bondarenko, V. (2021). Osnovni chynnyky formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv [Main factors of forming communicative competence of future lawyers]. *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei: zbirnyk naukovykh statei – Actual Problems of Teaching Foreign Languages for Specific Purposes: Collection of Scientific Articles.* Lviv: Lviv State University of Internal Affairs, 9–15 [in Ukrainian].

3. Kaufmann, M. (2019). Artificial intelligence and the transformation of legal professions. *Journal of Legal Education*, 68(2), 215–232. https://doi.org/10.2139/ssrn.3378897

4. Peters, R. (2020). Digital platforms in legal education: Challenges and opportunities. *International Journal of Legal Education*, 54(1), 33–49. https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1789345

5. Wischmeyer, T., & Rademacher, T. (Eds.). (2020). *Regulating artificial intelligence.* Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32361-5

6. Leadership Guidelines for the Digital Age. (n.d.). *INSEAD Knowledge.* Retrieved from https://www.management.com.ua/tend/tend922.html

7. Stativka, O. O. (2025). Didzhytalizatsiia protsesu navchannia inozemnoi movy v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Digitalization of the foreign language learning process under martial law in Ukraine]. In *Pravova nauka i derzhavotvorennia v Ukraini v konteksti intehratsiinykh protsesiv: Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference* (Sumy, May 22, 2025). Sumy: Sumy Branch of Kharkiv National University of Internal Affairs, 357–359 [in Ukrainian].

8. Kurakin, O. (2023). Osoblyvosti pravovoho rehuliuvannia vykorystannia shtuchnoho intelektu v Ukraini [Features of legal regulation of artificial intelligence use in Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University*, 36, 36–42. https://doi.org/10.26565/2075-1834-2023-36-04. Retrieved from https://periodicals.karazin.ua/law/article/view/22696 [in Ukrainian].

УДК 378.147.091.33-047.44:81'243]-057.875:61

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2308-2320

Стегніцька Любов Василівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Буковинський державний медичний університет**,** https://orcid.org/0000-0001-7005-4563

Никіфорчук Жанна Василівна доктор філософії (освітні, педагогічні науки), старший викладач кафедри іноземних мов, Буковинський державний медичний університет**,** https://orcid.org/0000-0002-0524-2178

КЕЙС-МЕТОД ТА МЕТОД СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ВУЗІВ

Анотація. У процесі реформування вищої освіти України актуальним є підвищення ролі іншомовної професійної підготовки, яка є ключовим фактором інтеграції у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Професійне володіння англійською мовою є необхідною складовою освіти медичних фахівців, оскільки відкриває можливості до професійного розвитку. Відповідно формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медиків вимагає впровадження інтерактивних методів навчання, що поєднують компетентнісний і комунікативний підходи. Серед таких методів найбільш ефективними є кейс-метод та метод ситуативного моделювання, які відтворюють професійні випадки та сприяють формуванню іншомовної комунікації. У статті проаналізовано суть понять «компетенція» та «компетентність», визначено їх роль у професійній підготовці, зокрема мовній, мовленнєвій та комунікативній, які є базою для успішної соціалізації і професійної діяльності. Використання компетентнісного підходу у навчанні спрямоване на розвиток здатності мобілізувати знання у реальних ситуаціях, що особливо важливо для майбутніх лікарів. Кейс-метод, який базується на аналізі клінічних станів, допомагає розвивати аналітичне мислення та мовленнєві навички шляхом дискусії. Його ефективність зумовлена можливістю формування логіки медичних рішень та активізації професійної лексики у таких формах усного мовлення як монолог або діалог. Також, даний метод розвиває комунікативні навички іншомовного спілкування через читання, а саме опрацювання медичних кейсів та професійно-орієнтованих текстів, розроблених для підготовки кваліфікаційного іспиту Крок 1. В свою чергу, метод ситуативного

моделювання ґрунтується на створенні наближених до реальних комунікативних ситуацій, що активізує емоційні й когнітивні процеси студентів, підвищує мотивацію й інтерес до навчання. Він включає види комунікацій та презентацій, що забезпечує засвоєння термінології іноземної мови та навичок спілкування в професійному контексті. Застосування цих інтерактивних методів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медиків, зокрема здатності ефективно спілкуватися у професійному середовищі, що є важливим для їхнього подальшого професійного розвитку та інтеграції у міжнародне співтовариство.

Ключові слова: англійська мова, майбутні медики, кейс-метод, метод ситуативного моделювання, інтерактивний метод, іншомовна компетентність.

Stegnitska Liubov Vasylivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Bukovinian State Medical University, https://orcid.org/0000-0001-7005-4563

Nykiforchuk Zhanna Vasylivna Doctor of Philosophy (specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences), Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Bukovinian State Medical University, https://orcid.org/0000-0002-0524-2178

CASE METHOD AND SITUATIONAL MODELING METHOD IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. In the process of reforming higher education in Ukraine, it is pivotal to enhance the role of foreign language professional training, as it is a key factor in integrating into the international scientific and educational community. Professional proficiency in English is a crucial component of medical education, as it unlocks opportunities for professional growth. Accordingly, the development of foreign language communication skills in future medical professionals requires the introduction of interactive teaching methods that combine competency-based and communicative approaches. Among such methods, the most effective are the case method and the situational modeling method, which simulate real professional situations and promote the development of foreign language communication skills. The article analyzes the essence of concepts such as “competence” and “competency,” defining their role in professional training, particularly in linguistic, speech, and communicative competencies, which form

the basis for successful socialization and professional activity. The use of a competency-based approach in teaching is designed to develop the ability to apply knowledge in real-world situations, which is particularly important for future doctors. The case method, which is based on the analysis of clinical cases, helps to develop analytical thinking and speech skills through discussion. Its effectiveness is due to the possibility of forming the logic of medical decisions and activating professional vocabulary in monologues or dialogues. This method also develops communication skills in a foreign language through reading, namely, working on medical cases designed for the qualification exam Krok 1.

The situational modeling method is grounded in creating close to real-life communication situations that spark emotional and cognitive processes, thereby increasing motivation and interest in learning. It includes types of communications and presentations, which ensure the acquisition of foreign language terminology and communication skills in a professional context. The use of these interactive methods in the process of studying professional English contributes to the development of foreign language communication competency in future medical specialists, particularly the ability to communicate effectively in professional situations, which is crucial for their subsequent development and integration into the international community.

Key words: English, future medical specialists, case method, situational modeling method, interactive method, foreign language competency.

Постановка проблеми. Один із напрямів загальноосвітньої підготовки, які зазначені у державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») передбачає інтеграцію вищої освіти України у міжнародне науково-освітнє співтовариство, де ключову роль відіграє знання іноземної мови [13]. Включення англійської мови за професійним спрямуванням як обов'язкового компонента в навчальні програми закладає міцну основу для професійного розвитку майбутнього фахівця, оскільки відкриває нові можливості для безперервного самовдосконалення через використання світового досвіду. В умовах реформування системи вищої освіти спостерігається перехід від традиційних до інтерактивних методів навчання, які базуються на взаємодії учасників навчального процесу. В системі підготовки майбутнього лікаря використання інтерактивних методів із залученням компетентнісного та комунікативного підходів є наріжним каменем у формуванні навичок іншомовного спілкування, оскільки передбачає оволодіння мовою не тільки для повсякденного, але і професійного спілкування. Так як професійна діяльність залежить не тільки від особистісних особливостей фахівця, але і сформованих вмінь та навичок, актуальним є пошук дієвих та ефективних методів, підходів, стратегій чи

моделей, націлених на формування конкретних компетентностей, які здатні мобілізувати знання в реальних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання інтерактивних технологій у вивченні іноземних мов висвітлено у працях А.Медвечук, І.Лобачук, І.Скріль, Ю.Авдєєнко, О.Андрієць, Ю. Годованець, І. Форостюк, Р. Прибори та ін. Шляхи формування комунікативної компетенції та навичок іншомовного спілкування відобра-жено у наукових доробках С.Ніколаєвої, Л. Нагорнюк, В. Калініна, О. Старинець. Низка розвідок конкретизують відмінності між поняттями «компетентність» і «компетенція», та аналізують їхнє змістове наповнення та ієрархічну підпорядкованість (Г. Шатковська, С. Сисоєва, В. Головань, С. Лейко).

Мета статті – визначити та обґрунтувати ефективність використання методу ситуативного моделювання та кейс-методу у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти, а також окреслити їх потенціал для удосконалення професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців. **Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання:** 1) розглянути ключові поняття, такі як компетенція/компетентність, а також розставити основні акценти щодо мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей; 2) проаналізувати сутність та особливості застосування методу ситуативного моделювання та кейс-методу у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів медичних вишів; 3) визначити їх переваги та потенційні труднощі впровадження у навчальний процес; 4) обґрунтувати практичні шляхи використання зазначених методів для підвищення ефективності іншомовної підготовки майбутніх медичних фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета вищої освіти полягає у підготовці конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, а також забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, які набуваються через компетентісно-орієнтоване навчання. Здатність використовувати набуті знання, уміння, та навички у професійній діяльності є ключовим для всебічного розвитку особистості, яка прагне до самовдосконалення і навчання впродовж життя.

Закон України «Про вищу освіту» визначає компетентність «як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей

[6], тобто навчання на основі компетентностей в останні роки стало домінуючою моделлю навчальної програми, оскільки робить акцент на індивідуальних навичках, себто здатності мобілізувати знання в реальній ситуації [20]. Таким чином, застосування компетент-нісного підходу як альтернативи традиційному, здатне подолати прірву між освітою і потребами життя [18]. Практична мета вивчення іноземних мов полягає у формуванні ключових і предметних компетентностей та дося-гається через компетентісно-орієнтоване навчання, яке передбачає оволо-діння мовою не тільки для повсякденного, але і професійного спілкування.

Розглянемо ключові поняття, які стосуються комунікативної компетентності студента, а саме компетенція/компетентність, а також розставимо основні акценти щодо мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей.

Існують різні підходи щодо трактування компетенції та компе-тентності, проте за основу беремо твердження М. Головань та С. Лейко, де поняття компетенції пов'язане зі змістом та з певним видом/сферою діяльності. Компетентність, в свою чергу, є надбанням самої особистості, оскільки визначає якісний рівень отриманих знань, умінь, навичок, а також здатності застосувати їх при виконанні певної діяльності опираючись на власний досвід. Компетентність завжди стосується особи, її внутрішніх якостей та здібностей, які забезпечують якісне виконання поставлених завдань [4, 8]. Компетентність є більш ширшим поняттям, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, досягнення якого відбу-вається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця [7]. Тобто в цілому їх можна охаракте-ризувати двома словами: компетенція це ЩО (вид діяльності), а компетентність, в свою чергу, ЯК (тобто наскільки якісно та добре).

Мовну компетентність у дослідженні розглядаємо як знання норм і правил, необхідних для опанування та формування навичок, пов'язаних з мовою як знаковою системою, що відповідають фонетичному, лексичному та граматичному рівням. Мовленнєву компетентність тлумачимо як спосіб використання зазначеної системи в мовленнєвій діяльності, основними видами якої є говоріння, читання, слухання та письмо. Тобто мовна та мовленнєва компетентність співвідносяться таким же чином, як і мова і мовлення.

Щодо комунікативної компетентності, то орієнтуємось на твердження Л. Нагорнюк, яка визначає іншомовну професійну комунікативну компе-тентність фахівця як «сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які необхідні йому для здійснення іншомовної професійної діяльності» [12, С. 8]. Подібної думки дотримується і С. Ніколаєва, яка

розглядає поняття іншомовної комунікативної компетентності як «здатність успішно вирішувати завдання взаємодії і взаєморозуміння з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування» [11, С. 36].

На думку Л. Нагорнюк, іншомовна професійна комунікація є «поняттям інтегрованим і складається з чотирьох компонентів: мовного (лінгвістичного), соціокультурного, стратегічного та професійного» [12, С. 9], які на нашу думку, формуються у процесі вивчення іноземної мови. Формування всіх цих компонентів відбувається через засвоєння термінології професійного спрямування, оперування мовленнєвими кліше, нормами граматики та здатність їх ефективно використовувати у спілкуванні іноземною мовою в різних ситуаціях, опираючись на мовні стандарти, а також через використання комунікативних стратегій і тактик, необхідних для ефективної комунікації. Тут варто згадати і про компетентнісно-орієнтоване навчання, яке фокусується на формуванні комплексних компетентностей, переносячи акцент із накопичення знань на розвиток здатності застосовувати ці знання на практиці для вирішення реальних комунікативних завдань. Компетентнісний підхід у вищій школі орієнтований на «всебічний розвиток й підготовку студента і передбачає отримання знань, умінь, навичок необхідних не тільки для професійної діяльності, але і постійного самовдосконалення» [8, С. 130]. Впровадження зазначеного підходу сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетентності, яка формується через використання різного роду інтерактивних методів, підходів, моделей та прийомів. Серед поширених інтерактивних методів компетентісно-орієнтованого навчання у медичних вузах ефективними вважаються кейс-метод та метод ситуативного моделювання, оскільки дані методи аналізують ситуації, які максимально наближені до реальних. Розглянемо кожен окремо у контексті іншомовної комунікативної компетентності студентів-медиків.

Кейс-метод. З розвитком системи медичної освіти, змінюються підходи до навчального процесу, які спрямовані на активне залучення студентів до вивчення запропонованих проблемних питань. Даний підхід базується на обговоренні конкретних випадків або проблемних клінічних ситуацій, що дозволяє застосовувати теоретичні знання задля їхнього вирішення [3]. Такі випадки представленні у вигляді медичних кейсів, які пропонують опис конкретних симптомів та синдромів пацієнта, аналіз яких дає можливість студенту поступово дійти до правильного діагностичного рішення шляхом постановки запитань і пошуку відповідей [19].

Ю. Авдєєнко стверджує, що кейс являє собою структурований опис реальних подій у певній професійній сфері, спеціально створений з метою

організації навчальної дискусії [1]. Такий підхід сприяє формуванню у студентів аналітичного мислення, розвитку навичок колективного обговорення та прийняття обґрунтованих рішень. Даний метод є доцільним не тільки для розв'язання клінічних задач, але і для розвитку іншомовних комунікативних навичок через читання, а саме опрацювання медичних кейсів та професійно-орієнтованих текстів, розроблених для підготовки кваліфікаційного іспиту Крок 1. Використовуючи його на практичних заняттях з англійської мови, студенти активують засвоєну спеціалізовану лексику для обговорення проблемної ситуації. Даний метод передбачає формування монологічного і діалогічного мовлення, оскільки окрім аргументації власної позиції та формулювання висновків, учасники дискусії можуть задати один одному питання. Очевидно, що сформульовані завдання не повинні значно виходити за межі наявних лексичних умінь студентів, оскільки формування словникового запасу відбувається поступово та поповнюється відповідно до потреб комунікації. Оцінювання результатів такої роботи студентів, на думку І. Форостюк, охоплює два аспекти: з одного боку, якість вирішення поставленої проблеми, а з іншого – мовленнєві вміння, продемонстровані учасниками. При цьому особлива увага приділяється використанню лексики й граматичних конструкцій в усній та письмовій формах, а також правильності вимови [17].

Використання кейс-методу зумовлює певні труднощі у процесі навчання англійської мови професійного спрямування, оскільки передбачає високий рівень компетентності викладача як у методиці викладання навчальної дисципліни так і змісті кейсів [14]. Викладач іноземної мови, володіючи методикою викладання власного предмета, не завжди має достатній рівень фахових знань у медичній сфері, на основі якої створюються кейси. Як ми вже згадували раніше, кейс-метод подає проблему або завдання, вирішення яких потрібно відшукати самостійно з опертям на власний досвід та отримані знання. У кейсах відповіді не даються прямо, а очікується, що студент сформує висновки самостійно і тут певну роль відводиться викладачу, який моніторить перебіг дискусії та вказує на ключові моменти, які допоможуть прийти до правильного заключення. Відповідно, добір кейсів для занять з англійської мови професійного спрямування потребує ретельної вибірки та ґрунтовної підготовчої роботи з боку викладача. Перевага кейс-методу в практичній підготовці майбутніх медиків полягає у тому, що вони мають змогу розглядати та аналізувати не штучно створені випадки, а кейси, які базуються на реальних історіях хвороб пацієнтів. Тобто кейс-метод виступає як інформаційний комплекс, який виконує гносеологічну, проєктувальну, моделюючу, організаційну, комунікативну, виховну та повчальну функції

[5], розвиваючи розуміння та аналітичне судження, що є необхідною умовою для критичного мислення при вирішенні проблем [21]. Як бачимо, кейс-метод сприяє реалізації низки завдань, серед яких «пошук інформації, сприймання та аналіз нових теоретичних даних, реалізація набутих компетенцій на практиці, вдосконалення когнітивно-комунікативних умінь і навичок, дотримання культури спілкування в парі (групі), формування дискурсної етики тощо» та виконує низку функцій, як от «освітню (навчальну), тренувальну, аналітичну, дослідницьку, виховну функції» [2, С. 57].

Ситуативне моделювання. Незважаючи на те, що кейс-метод є таким, що найбільше відповідає кінцевим цілям навчання професійної іноземної мови, ми вважаємо за доцільне обрати метод ситуативного моделювання. На думку І. Лобачук, метод ситуативного моделювання ґрунтується на структурному уявленні про мову. У процесі навчання, значну роль відіграють не лише когнітивні процеси, але й емоційно-чуттєва сфера. Основна увага акцентується на навчальній діяльності студента, а не на викладацькій активності. Як зазначає дослідниця, ситуативне навчання передбачає занурення студентів у конкретну ситуацію, у межах якої вони можуть застосовувати набуті знання на практиці. В основі цієї методики лежить саме відтворення реальних чи наближених до реальності ситуацій, у процесі взаємодії з якими учасники засвоюють навчальний матеріал, здійснюють вибір і приймають особистісно значущі рішення [9].

А. Медведчук вважає, що ситуативне моделювання передбачає розподіл ролей між учасниками та виконання ними визначених функцій із відображенням прав і обов'язків кожного члена групи, що відтворює характер ділових взаємин у реальних умовах професійної діяльності. Використання методу ситуативного моделювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування забезпечує створення комунікативних ситуацій, максимально наближених до практики майбутньої професії. Зокрема, це може бути моделювання ситуацій запису на прийом до лікаря, опису симптомів чи скарг, а також ведення діалогу з лікарем щодо подальшого лікування, формулювання інструкцій стосовно використання медичних препаратів та апаратів, інформування з приводу здорового способу життя, профілактики захворювань тощо [10, 14]. До зазначених вище ситуативних моделей пропонуємо додати моделювання участі у медичній конференції. Студенти готують доповідь на обрану тему та презентують в аудиторії, підготовлену як конференційну залу.

Застосовуючи даний метод навчання, викладач цілеспрямовано використовує предмети, зображення, рольові ігри та мультимедійні засоби для створення комунікативних сцен, щоб допомогти студентам краще

сприймати навчальний матеріал у реальних або майже реальних ситуаціях. Поділ ролей може здійснюється відповідно до рівня знань студентів, проте з можливістю участі всіх студентів групи. Поєднання емоційної та когнітивної діяльність значно мобілізує їхній ентузіазм до навчання, оскільки заохочує використовувати мову у конкретних ситуаціях опираюсь на засвоєний лексичний та граматичний матеріал [22]. У порівнянні з іншими методами, ситуативне моделювання більше акцентує увагу на сприйнятті запропонованого матеріалу. Тобто, метод ситуативного моделювання можна охарактеризувати як набір конкретних засобів, що використовуються для реалізації поставлених завдань у сфері освіти. Оскільки англійська мова не є рідною мовою студентів-медиків, і як правило здебільшого використовується для спілкування на практичних заняттях і часто без конкретного контексту, то змодельоване середовище надає оптимальну можливість заглибитись в наближене до реального професійне середовище.

Висновки. В цілому можемо підсумувати, що компетенція і компетентність є взаємопов'язаними поняттями: компетенція означає вид діяльності, а компетентність – якість і рівень виконання цієї діяльності, що формується через навчання і практичний досвід. Використання інтерактивних методів навчання, зокрема компетентнісно-орієнтованого та комунікативного підходів стимулюють формування іншомовної комунікативної компетентності, необхідної для професійного спілкування.

Компетентнісно-орієнтоване навчання допомагає не лише отримувати знання, але й розвивати здатність їх ефективно застосовувати, що особливо важливо для майбутніх медичних фахівців. Кейс-метод у медичній іншомовній підготовці сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних навичок та вмінню застосовувати теоретичні знання на практиці, однак вимагає високої кваліфікації викладача і ретельної підготовки навчального матеріалу. Даний метод має більш проблемно-орієнтований характер із акцентом на прийняття рішень у складних ситуаціях. Він є статичним, і не зважаючи на певні модифікації передбачає дотримання певної схеми (кейсу) за межі якого студент виходити не може. В свою чергу, метод ситуативного моделювання є динамічним і може змінюватись з залежності від розвитку заданої ситуації та поведінки учасників. Він включає відтворення практично значущих професійних ситуацій, стимулює емоційно-когнітивну активність студентів і сприяє глибшому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу. Обидва методи мають значний потенціал для удосконалення професійно орієнтованої іншомовної підготовки студентів медичних закладів вищої освіти, оскільки спрямовані на розвиток іншомовних комунікативних навичок і мовної практики в реалістичних контекстах.

Література:

1. Авдєєнко Ю. В. Застосування кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у немовних вищих навчальних закладах. *Новітні освітні технології: міжнародний досвід.* 2001. С. 1-4. URL: https://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko_zastosuvannya_keis.pdf

2. Андрієць О. М. Використання кейс-методу у формуванні та розвитку дискурсного мовлення старшокласників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. 64. С. 56-58. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.11 URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/64/part_1/13.pdf

3. Годованець Ю. Д., Бабінцева, А. Г. Актуальність впровадження моделі Case-based learning (CBL) у систему фахової підготовки та безперервного професійного розвитку лікарів. *Неонатологія, хірургія та перинатальна медицина*. 2019. 9. № 2.С.9-15

4. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8. С. 224-233.

5. Гунько І. В., Волошина О. В. Застосування кейс-методу в процесі викладання іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32, т. 2. С. 75-79. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.15 URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/17.pdf

6. Закон України Про вищу освіту. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Житомир, 2005. 20 с.

8. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135.

9. Лобачук І. Застосування ситуативного методу навчання у викладанні іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2018. №2 (157). С. 24-27.

10. Медведчук А. В. Інтерактивні методи навчання іноземної мови. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2018. № 2 (16). С. 307-311. DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-46

11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

12. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, 2009. 19 с.

13. Постанова Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896 Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п#Text

14. Прибора Р. Метод кейсів на заняттях з англійської мови професійного спрямування у вищих медичних навчальних закладах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21, том 2,. С. 132-137. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/21.167322

15. Сисоєва С. О. Новий закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3. С. 261-269.

16. Старинець О. А. Використання методу ситуативного навчання у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. 2016. 8. С. 120-125.

17. Форостюк І. В. Використання кейс-метода на заняттях з англійської мови з майбутніми спеціалістами в сфері туризма. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2019. Том 30 (69). № 2. Ч. 1. С. 146-150. DOI https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.2-1/26

18. Шатковська Г. І. Компетенція і компетентнісність: погляди та уявлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2014. 20. С. 61-64. URL: https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6bdbec9b-afe2-40bb-bff3-269899dcb1b1/content

19. Ahronheim J. C. Case Studies in Geriatric Medicine / J. C. Ahronheim, Z.-B. Huang, V. Yen, Ch. Davitt, D. Barile. New York: Cambridge UniversityPress, 2005.303p.

20. Brightwell Alexandra and Janet Grant. "Competency-based training: who benefits?" *Postgraduate medical journal*. 2013. Vol. 89, 1048. P. 107-10. doi:10.1136/postgradmedj-2012-130881 URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23019588/

21. George Rosier. The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*. 2022. Volume 20, Issue 3. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100660 URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811722000623

22. LING Meng-qi, CAO Tian-tian. The Application of Situational Teaching Approach in Senior Middle School English Class. *Journal of Literature and Art Studies*. 2020. Vol. 10. No. 12. P. 1170-1176. doi: 10.17265/2159-5836/2020.12.013

References:

1. Avdieienko Yu. V. (2001). Zastosuvannia keis-metodu v protsesi profesiino-oriientovanoho navchannia anhliiskii movi u nemovnykh vyshchykh navchalnykh zakladakh [The use of the case method in the process of professionally-oriented English language teaching in non-linguistic higher education institutions]. *Novitni osvitni tekhnolohii: mizhnarodnyi dosvid*, S. 1-4. https://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/avdieienko_zastosuvannya_keis.pdf

2. Andriiets O. M. (2019). Vykorystannia keis-metodu u formuvanni ta rozvytku dyskursnoho movlennia starshoklasnykiv [The use of the case method in the formation and development of discursive speech in high school students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 64, S. 56-58. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.64-1.11 http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/64/part_1/13.pdf

3. Hodovanets Yu. D., Babintseva, A. H. (2019). Aktualnist vprovadzhennia modeli Case-based learning (CBL) u systemu fakhovoi pidhotovky ta bezperervnoho profesiinoho rozvytku likariv [The relevance of introducing the Case-based learning (CBL) model into the system of professional training and continuous professional development of doctors]. *Neonatolohiia, khirurhiia ta perynatalna medytsyna*, 9, № 2, S. 9-15.

4. Holovan M. S. (2011). Kompetentsiia ta kompetentnist: porivnialnyi analiz poniat [Competence and competency: a comparative analysis of concepts]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, №8, S. 224 233.

5. Hunko I. V., Voloshyna O. V. (2021). Zastosuvannia keis-metodu v protsesi vykladannia inozemnoi movy v umovakh navchalno-naukovo-vyrobnychoho kompleksu «Vseukrainskyi naukovo-navchalnyi konsortsium» [Use of the case method in foreign language

teaching at the All-Ukrainian Scientific and Educational Consortium educational, scientific, and industrial complex]. *Innovatsiina pedahohika*, Vyp. 32, t. 2, S. 75-79. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.15 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/17.pdf

6. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine on Higher Education]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

7. Kalinin V. O. (2005). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of professional competence of future foreign language teachers through cultural dialogue]: avtoref. dys.. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity». Zhytomyr, 20 s.

8. Leiko S. V. (2013). Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist»: teoretychnyi analiz [The concepts of "competence" and "competency": a theoretical analysis]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, Vyp. 4, S. 128-135.

9. Lobachuk I. (2018). Zastosuvannia sytuatyvnoho metodu navchannia u vykladanni inozemnoi movy [The use of the situational teaching method in foreign language teaching]. *Molod i rynok*, №2 (157), S.24-27.

10. Medvedchuk A. V. (2018). Interaktyvni metody navchannia inozemnoi movy [Interactive methods of teaching foreign languages]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky*, № 2 (16), S. 307-311, DOI 10.32342/2522-4115-2018-16-46

11. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka : pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: textbook for students of classical, pedagogical, and linguistic universities] / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. K. : Lenvit, 2013. 590 s.

12. Nahorniuk L. Ye. (2009). Formuvannia inshomovnoi profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of foreign language professional communicative competence of future journalists in the process of professional training]. Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity. Ternopil: Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.Hnatiuka, 19 s.

13. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 3 lystopada 1993 r. N 896 Pro Derzhavnu natsionalnu prohramu «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 896 of November 3, 1993, on the State National Program "Education" ("Ukraine in the 21st Century")]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p#Text

14. Prybora R. (2018). Metod keisiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh [The case study method in professional English language classes at higher medical educational institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Vyp. 21, tom 2, S.132-137, DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/21.167322

15. Sysoieva S. O. (2015). Novyi zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»: dyskusiini aspekty naukovoho tezaurusu [The new Ukrainian law "On Higher Education": controversial aspects of scientific terminology]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, № 3, S. 261-269.

16. Starynets O. A. (2016). Vykorystannia metodu sytuatyvnoho navchannia u vykladanni inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [The use of situational learning

methods in teaching foreign languages for professional purposes]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu*. Seriia: Pedahohika, Psykholohiia, 8, S. 120-125.

17. Forostiuk I. V. (2019). Vykorystannia keis-metoda na zaniattiakh z anhliiskoi movy z maibutnimy spetsialistamy v sferi turyzma [Using the case method in English classes with future tourism professionals]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, Tom 30 (69), № 2, Ch. 1, S. 146-150, DOI https://doi.org/10.32838/2663-6069/2019.2-1/26

18. Shatkovska H. I. (2014). Kompetentsiia i kompetentnisnist: pohliady ta uiavlennia [Competence and competency: views and perceptions]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna*, 20, S. 61-64. https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6bdbec9b-afe2-40bb-bff3-269899dcb1b1/content

19. Ahronheim J. C. (2005). Case Studies in Geriatric Medicine / J. C. Ahronheim, Z.-B. Huang, V. Yen, Ch. Davitt, D. Barile. New York: Cambridge University Press, 303 p.

20. Brightwell Alexandra and Janet Grant. (2013). "Competency-based training: who benefits?" *Postgraduate medical journal*, Vol. 89, 1048, P. 107-10, doi:10.1136/postgradmedj-2012-130881 https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23019588/

21. George Rosier. (2022). The case method evaluated in terms of higher education research: A pilot study. *The International Journal of Management Education*, Volume 20, Issue 3. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100660 https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1472811722000623

22. LING Meng-qi, CAO Tian-tian. The Application of Situational Teaching Approach in Senior Middle School English Class. *Journal of Literature and Art Studies*. 2020. Vol. 10. No. 12. P. 1170-1176. doi: 10.17265/2159-5836/2020.12.013

УДК 378.147:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2321-2330

Сторонська Оксана Степанівна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-2348-0265

Креденець Надія Ярославівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-6278-298X

Мигаль Каріна Романівна магістрантка кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, orcid.org/0009-0004-5848-4359

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Анотація. Стрімкий розвиток цифрових технологій трансформує всі аспекти нашого повсякденного та професійного життя та висуває якісно нові вимоги до системи освіти та підготовки молодих поколінь до трудової діяльності в умовах теперішньої цифрової епохи. З огляду на це вміле оперуванням широким спектром цифрових інструментів на державному рівні визнано важливою ознакою професіоналізму фахівця, що, своєю чергою, актуалізує наукові дослідження з питань формування цифрової компетентності здобувачів різних професій. Метою цієї статті є аналіз сутності та структури цифрової компетентності майбутнього фахівця в інтерпретації зарубіжних учених. Вивчення зарубіжних наукових студій з цієї проблеми свідчить про визнання їх авторами цифрової компетентності чи цифрової грамотності як запоруки успішної професійної самореалізації людини в сучасному цифровому світі, суспільстві та економіці, як універсальної базової навички для представників будь-якої професії з огляду на масштабність впливу цифровізації на різні сфери людської діяльності. Водночас, попри загальне визнання її важливості, в зарубіжній науковій літературі пропонуються різні підходи до визначення сутності цифрової компетентності, її ознак і складників у зв'язку зі складністю, багатогранністю, поліаспектністю цього феномену. У статті презентовано

різні інтерпретації сутності та структури цифрової компетентності майбутнього фахівця в працях зарубіжних дослідників, узагальнення яких дає підстави для її трактування як його інтегративної характеристики, що охоплює технічні, інформаційні, комунікативні, когнітивні, етичні та мотиваційні складники й забезпечує здатність свідомо, критично, безпечно та відповідально використовувати цифрові технології для ефективного виконання професійних завдань та професійного розвитку.

Ключові слова: цифровізація, вища освіта, професійна підготовка, майбутній фахівець, цифрова компетентність, цифрова грамотність, структура, структурний компонент.

Storonska Oksana Stepanivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education, Lviv Politechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-2348-0265

Kredenets Nadiia Yaroslavivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics and Innovative Education, Lviv Politechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0002-6278-298X

Myhal Karina Romanivna master's student at the Department of Pedagogics and Innovative Education, Lviv Politechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0004-5848-4359

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE INTERPRETATION OF FOREIGN SCHOLARS

Abstract. The rapid development of digital technologies changes all aspects of our daily and professional live and causes new challenges for the education system and the preparation of younger generations for work in the current digital age. In view of this, skilful use of a wide range of digital tools at the state level is recognised as an important attribute of professionalism of a specialist, which, in turn, makes scientific research on the development of digital competence in applicants for various professions particularly relevant. The purpose of this article is to analyse the essence and structure of the digital competence of future specialists in the interpretation of foreign scholars. A study of foreign scientific works on this issue shows that their authors recognise digital competence or digital literacy as a key precondition for successful professional

self-realisation in today's digital world, society and economy, as well as a universal basic skill for representatives of any profession, given the scale of the impact of digitalisation on various spheres of human activity. At the same time, despite the general recognition of its importance, foreign scientific literature offers various approaches to defining the essence of digital competence, its characteristics and components due to the complexity, multifaceted nature and multi-dimensionality of this phenomenon. The article presents various interpretations of the essence and structure of digital competence of future specialists in the works of foreign researchers, the generalisation of which allows us to interpret it as an integrative characteristic that encompasses technical, informational, communicative, cognitive, ethical, and motivational components and ensures the ability to consciously, critically, safely and responsibly use digital technologies for the effective performance of professional tasks and professional development.

Keywords: digitalisation, higher education, professional training, future specialist, digital competence, digital literacy, structure, structural component.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій в наш час викликає радикальні трансформації в усіх сферах життєдіяльності суспільства – культурі, освіті, економіці, виробництві тощо. Масштабне впровадження нових методів та інструментів, спрямованих на автоматизацію й оптимізацію процесів у різних сферах професійної діяльності людини, висуває сьогодні якісно нові вимоги до системи професійної та вищої освіти задля забезпечення готовності майбутнього фахівця до повноцінної праці в умовах цифровізації засобів та умов її здійснення, формування здатності вільно і раціонально використовувати широкий спектр цифрових технологій для успішного працевлаштування, кар'єрного зростання та неперервного професійного самовдосконалення. Важливість розв'язання цієї проблеми підкреслюється на державному рівні, зокрема положеннями Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021 р.): «Із збільшенням темпів розвитку цифрових технологій, впровадженням інноваційних рішень у всіх сферах суспільного життя виникає необхідність у підвищенні якості підготовки працівників для створення можливості модернізації економіки країни відповідно до сучасних вимог» [1]. Попри визнання наявності чималої кількості освітніх ініціатив, заходів, спрямованих на формування цифрових навичок, у документі констатується їх несистемний характер, спрямованість на формування лише окремих вмінь, що унеможливлює подолання проблеми низького рівня цифрової грамотності в суспільстві загалом та кадровому забезпеченні різних сфер професійної діяльності зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка молодих поколінь до діяльності в умовах теперішнього цифровізованого світу, економіки, виробничих процесів є об'єктом пильної дослідницької уваги, в результаті чого в сучасній науково-педагогічній літературі висвітлено доволі широкий спектр питань. Так, значна кількість наукових студій відповідної тематики розкриває вплив і наслідки цифровізації на професійну освіту загалом (А. Гуржій, В. Радкевич, М. Пригодій, В. Биков, В. Спірін, О. Пінчук, О. Субіна, М. Демянчук, І. Боднарук та ін.) та підготовку фахівців різних галузей, зокрема військово-інженерної (В. Родіков та ін.), медичної (І. Єгорова та ін.), освітньої (О. Сторонська, М. Воробель та ін.), туристичної (К. Біницька та ін.), фінансової (Л. Кравченко, Н. Шевченко та ін.) тощо.

У своїх дослідженнях науковці докладно розглядають теоретичні засади цифрової трансформації професійної освіти, обгрунтовують методологічні підходи до реалізації цифрових технологій в навчальний процес освітніх закладів відповідного рівня, визначають особливості конструювання цифрового навчального середовища та підготовки спеціалістів того чи іншого профілю, пропонують результати експериментальної перевірки ефективності розмаїття сучасних цифрових інструментів у формуванні професійних знань, умінь, навичок майбутнього фахівця, а також актуалізують проблему розвитку їх цифрової грамотності як ключової передумови успішної професійної самореалізації в умовах сучасного цифровізованого світу.

Водночас попри вагомі здобутки дослідників у цій царині, в науково-педагогічній літературі досі не представлено чіткого, єдиного розуміння суті цифрової грамотності чи компетентності як важливої професійно-особистісної якості сучасного фахівця, не вироблено єдиного підходу до структурування її основних складників, що зумовлює потребу в подальших наукових пошуках.

Мета статті – проаналізувати підходи зарубіжних учених до визначення сутності та структури цифрової компетентності як універсальної професійно-особистісної характеристики.

Виклад основного матеріалу. Цифрові технології трансформують усі галузі й аспекти життєдіяльності суспільства – від економіки до культури, від політики до науки – та видозмінюють умови як нашого повсякденного буття, так праці в будь-якій сфері [2]. У зв'язку з цим влучним видається визнання цифрової компетентності «навичкою виживання» [15, p. 2] в наш час тотальної цифровізації, що дає змогу адаптуватися до відповідних реалій життя та трудової діяльності. На тлі докорінних змін в усіх галузях професійної діяльності та ринку праці,

влучно зауважує M. Taschwer, цифрова компетентність, втілена в інформатичному мисленні, комп'ютерній грамотності, інформаційній культурі, є однією з ключових гарантій успіху особистісно-професійної самореалізації [15]. Її незаперечну значущість дослідник підкреслює через ототожнення з такими базовими вміннями, як читання, письмо чи рахування, без яких неможлива повноцінна праця в будь-якій сфері.

Попри однозначне визнання цифрової компетентності важливим атрибутом професіоналізму сучасного фахівця тієї чи іншої галузі, в науковій літературі досі не представлено одностайного розуміння її суті, не має загальноприйнятого її визначення. Чітке трактування та розуміння поняття цифрової компетентності ускладнюється значною кількістю синонімічних категорій, як-от: «цифрові навички», «комп'ютерна грамотність», «інформаційна грамотність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «медіакомпетентність» тощо, знову ж таки, з різноманітними тлумаченнями їх змісту. Внаслідок цього станом на 2023 рік в зарубіжній науковій літературі вже існувало понад 200 визначень поняття цифрової компетентності/грамотності, понад 120 дефініцій поняття інформаційної грамотності, понад 75 трактувань поняття медіаграмотності чи медіакомпетентності [13, p. 6]

В цьому контексті погоджуємося з думкою N. Law, D. Woo, J. de la Torre, K. Wong про необхідність розуміння категорії «цифрова компетентність» як найбільш релевантного терміну, загального за значенням відносно наведених вище синонімів, що інтегрує у своїй семантиці смислові елементи кожного з них: «Цифрова компетентність – це здатність безпечно та належним чином отримувати доступ до інформації, обробляти її, передавати, оцінювати чи створювати за допомогою цифрових технологій з метою реалізації професійної діяльності. Вона інтегрує в собі низку субкомпететностей, які по-різному називають комп'ютерною грамотністю, інформаційною грамотністю, інформаційно-комунікаційною грамотністю чи медіаграмотністю» [9, p. 6]. Водночас в зарубіжних наукових студіях поширені різні підходи до інтерпретації і тлумачення поняття цифрової компетентності. Так, Y. Eshet-Alkalai розглядає суть поняття цифрової компетентності з операційно-технічної перспективи, а тому визначає її як сукупність різноманітних навичок, що забезпечують виконання різнотипних завдань у цифровому середовищі, як-от: налаштування інтерфейсів користувача, пошук у базах даних, створення та поширення контенту, спілкування в мережах тощо. Водночас, на думку дослідника, суть цифрової компетентності не слід зводити до вмінь суто механічного чи технічно правильного застосування цифрових пристроїв та програмного забезпечення. За його висловлюваннями, вона неодмінно передбачає навички

цільового вибору цифрових технологій серед їх великого розмаїття та творчого застосування для вирішення конкретних проблем і завдань [5].

Згідно визначення A. Martin, цифрова компетентність – це система особистісних уявлень, установок та здібностей у належному використанні цифрових засобів для «виявлення, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, конструювання нових знань, створення медійних повідомлень, комунікації з іншими в контексті конкретних життєвих, навчальних, професійних ситуацій». Тож своєю дефініцією дослідник підкреслює багатоаспектний та водночас інтегративний характер цифрової компетентності, що охоплює особистісні характеристики різних рівнів – знання, ціннісні орієнтації, практичні вміння – та їх різнотипність з огляду на поліфункційність цифрових технологій [11; 12]

На думку A. Ferrari, цифрова компетентність відображає собою складну комбінацію інформаційних, комунікаційних, технічних вмінь, навичок розв'язання проблем засобами цифрових технологій, дотримання етичних норм і правил безпеки під час їхнього застосування. Згідно тверджень дослідниці, вона постає на перетині знань, умінь, досвіду людини в різноманітних сферах діяльності, як-от: інформаційний менеджмент, комунікація та обмін інформацією, критичне мислення та вирішення проблем, безпека та захист, етика та відповідальність і т. д. В такому контексті вона підкреслює багатогранність цього поняття, що слугує позначенню відразу кількох видів грамотності – інформаційної, комп'ютерної, медійної, технічної, безпекової, етичної тощо [6].

Своєю чергою, L. Ilomäki, S. Paavola, M. Lakkala, A. Kantosalo розглядають цифрову компетентність як систему технічних навичок роботи з цифровими інструментами, вмінь їх доцільного та конструктивного використання як засобів повсякденної діяльності, праці чи навчальної роботи, розуміння феномену цифрових технологій як невід'ємного атрибуту теперішнього життя людини і суспільства, позитивних ціннісних установок щодо життєдіяльності в умовах цифрового простору, мотивів до творення й імплементації нових високих технологій. Тож науковці доповнюють типові визначення цифрової компетентності як здатності до цілеспрямованого та технічно коректного застосування цифрових технологій у різних видах людської діяльності, підкреслюючи такі її грані, як цифрова свідомість та мотивація 8].

D. Catakli, M. Friedrichsen, W. Wersig трактують цифрову компетентність як здатність до раціонального вибору, коректного впровадження та ефективного застосування цифрових технологій в різних сферах життя чи професійної діяльності. Обґрунтовуючи її як важливу характеристику фахівця тієї чи іншої сфери, вони розглядають її як спроможність

використовувати сучасні цифрові засоби в рамках його профілю завдань та активно просувати цифрову трансформацію виробничих процесів та інституційних процедур. За їх переконаннями, вона виявляється в сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних установок, стратегій, мотивів фахівця, необхідних для продуктивного застосування цифрових інструментів з метою виконання професійних завдань, вирішення професійних проблем та здійснення професійної комунікації [4; 7].

Виходячи з власного бачення сутності цифрової компетентності, науковці пропонують різні підходи до визначення її структури та категоризації, упорядкування її ключових складників. Так, за переконаннями A. Calvani, A. Cartelli, A. Fini, M. Ranieri, цифрова компетентність ґрунтується на таких основних компонентах, як: технічна грамотність, тобто вміння ефективного використання цифрових інструментів і програмного забезпечення для реалізації навчальних завдань, повсякденних проблем та/чи професійних обов'язків; інформаційна грамотність, тобто вміння ефективного пошуку та роботи із цифровими інформаційними даними в різних ситуаціях особистого та професійного життя; комунікаційна грамотність, тобто вміння конструктивної комунікації засобами цифрових технологій з урахуванням ситуації спілкування та розумінням основ безпеки і норм етикету [3].

Схожий підхід до структурування елементів цифрової компетентності пропонує і J. van Dijk. Зокрема дослідник виокремлює в її структурі такі чотири компоненти: операційний, тобто вміння технічного обслуговування цифрових пристроїв та інсталяції програмного забезпечення; інформаційний, тобто навички пошуку цифрових ресурсів, навігації в інформаційних мережах, відбору та критичної оцінки інформації; комунікаційний, тобто вміння встановлення контактів та обміну інформацією; стратегічний, тобто вміння раціонального цифрових технологій для досягнення конкретних професійних чи особистих цілей [16, p. 72].

Також T. Süße, U. Wilkens, S. Hohagen, F. Artinger виділяють у структурі цифрової компетентності три базові складники, проте з дещо іншим тлумаченням їх суті. Вказуючи на її різні виміри – технічний, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, дослідники визначають технічний складник, що виявляється в обізнаності зі сучасними цифровими пристроями, ресурсами, додатками тощо та вміннях користуватися ними; інформаційний складник, що відображає навички пошуку та опрацювання різноманітної інформації з цифрових ресурсів; операційний складник, що втілюється в уміннях адекватного цільового добору та застосування цифрових засобів залежно від конкретної проблеми, що потребує розв'язання [14].

Водночас на думку C. Leyh, T. Schäffer, основу цифрової компетентності складають: технічний компонент, що передбачає широкі уявлення про сучасні цифрові засоби та вміння їх коректного практичного застосування; інформаційно-управлінський компонент, що виявляється в розумінні процесів збору, обробки, зберігання та безпеки даних та навичках їх здійснення; стратегічний компонент, що відображається в уміннях планувати цифрову перебудову виробничих процесів і будувати цифрові бізнес-моделі; комунікаційний компонент, що об'єктивується у вміннях вербальної взаємодії засобами цифрових технологій; етико-правовий компонент, що полягає в системних знання про законодавчі норми та етичні принципи використання цифрових технологій та способи боротьби проти їх порушень [10].

Висновки. Цифрова компетентність розглядається в зарубіжній науковій літературі як ключова передумова успішної професійної самореалізації людини в умовах теперішнього цифрового світу, суспільства, економіки. Дослідники визначають її однією з базових навичок фахівця будь-якої сфери діяльності, рівноцінною за значенням таким елементарним умінням, як читання чи письмо, без яких практично жодна кваліфікована праця не можлива. Попри визнання її значущості, світова наукова спільнота досі не виробила єдиного підходу до визначення сутності цього феномену, його ознак, елементів, очевидно, через його комплексність, багатовимірність, поліаспектність. Різні підходи зарубіжних учених до пояснення суті та структури цифрової компетентності відображають спроби осмислити її як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів.

Узагальнення позицій зарубіжних дослідників в обґрунтуванні основних ознак та складників цифрової компетентності дає підстави трактувати її як інтегративну якість фахівця, що поєднує технічно-операційні, інформаційні, комунікаційні, когнітивні, етичні, мотиваційні елементи та забезпечує здатність до свідомого, критичного, безпечного та відповідального застосування цифрових технологій з метою реалізації професійних завдань та обов'язків.

Література:

1. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 167 р. від 3 березня 2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

2. Сторонська О., Воробель М. Професійна компетентність педагога в умовах цифровізації освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 10/218. С. 72-76.

3. Calvani A., Cartelli A., Fini A., Ranieri M. Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*. 2008. Vol. 4(3). P.183-193.

4. Catakli D. Kompetenzrahmen: Digitale Kompetenzen in der öffentlichen Verwaltung. *Verwaltung im digitalen Zeitalter: Die Rolle digitaler Kompetenzen in der Personalakquise des höheren Dienstes*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022. S. 170-216.

5. Eshet-Alkalai Y. Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. Issues in Informing Science & Information Technology. 2012. Vol. 9. P. 267-276.

6. Ferrari A. Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 95 p.

7. Friedrichsen M., Wersig W. Digitale Kompetenz – Handlungsoptionen und Perspektiven. *Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik*. Wiesbaden, Springer Gabler, 2020. S. 289-304.

8. Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence–an emergent boundary concept for policy and educational research. Education and Information Technologies. 2016. Vol. *21*(3). P. 655-679.

9. Law N., Woo D., De la Torre J., Wong K. *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018. 146 p.

10. Leyh C., Schäffer T. Digitale Kompetenzen als notwendige Voraussetzung der Digitalen Transformation. *HMD. Praxis der Wirtschaftsinformatik*. 2024. Nr. 61. P. 12-26.

11. Martin A. Literacies for the Digital Age. Digital Literacies for Learning. London: Facet, 2006. P. 3-25.

12. Martin A. Digital literacy and the ‘digital society’. Digital Literacies – Concepts, Policies and Practices. *NY:* Peter Lang, 2008. P. 151-176.

13. Reichert F., Pan Q., Chen L. *Digital literacy assessment*.Paris: UNESCO,2023.66p.

14. Süße T., Wilkens U., Hohagen S., Artinger F. Digital competence of stakeholders in Product-Service Systems (PSS): Conceptualization and empirical exploration. *Procedia CIRP*. 2018. Vol. 73, P. 197-202.

15. Taschwer M. Digitale Kompetenzen und digitale Kompetenzmodelle: Ein Abriss der aktuellen Diskussion, *AMS*. 2020. No. 491. S. 1-6.

16. Van Dijk J. A. The evolution of the digital divide-the digital divide turns to inequality of skills and usage. *Digital enlightenment yearbook*. Amsterdam: IOS Press, 2012. P. 57-75.

References:

1. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku tsyfrovykh kompetentnostei ta zatverdzhennia planu zakhodiv z yii realizatsii: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 167 r. vid 3 bereznia 2021 r. [On acceptance of the Concept for the Development of Digital Competencies and approval of the action plan for its implementation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 167 of 3 March 2021]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/ laws/show/167-2021-%D1%80#Text

2. Storonska, O., & Vorobel, M. (2023). Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional competence of teachers in the context of digitalisation of education]. *Youth and Market*, *10*/218, 72-76 [in Ukrainian].

3. Calvani, A., Cartelli, A., Fini A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, *4*(3), 183-193 [in English].

4. Catakli, D. (2022). Kompetenzrahmen: Digitale Kompetenzen in der öffentlichen Verwaltung [Competence framework: Digital competences in public administration]. *Verwaltung im digitalen Zeitalter: Die Rolle digitaler Kompetenzen in der Personalakquise des höheren Dienstes* (S. 170-216). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden [in German].

5. Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the digital era: A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science & Information Technology*, *9*, 267-276 [in English].

6. Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [in English].

7. Friedrichsen. M., & Wersig. W. (2020). Digitale Kompetenz – Handlungsoptionen und Perspektiven [Digital competence – options for action and perspectives]. *Herausforderungen für Wissenschaft, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik* (S. 289-304). Wiesbaden, Springer Gabler [in German].

8. Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence–an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, *21*(3), 655-679 [in English].

9. Law, N., Woo, D., de la Torre J., & Wong, K. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics [in English].

10. Leyh, C., & Schäffer, T. (2024). Digitale Kompetenzen als notwendige Voraussetzung der Digitalen Transformation [Digital skills as a necessary prerequisite for digital transformation]. *HMD. Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *61*, 12-26 [in German].

11. Martin, A. (2006). Literacies for the Digital Age. *Digital Literacies for Learning* (p. 3-25). London: Facet [in English].

12. Martin, A. (2008). Digital literacy and the 'digital society'. *Digital Literacies – Concepts, Policies and Practices* (p. 151-176). NY: Peter Lang [in English].

13. Reichert, F., Pan, Q., & Chen, L. (2023). *Digital literacy assessment*. Paris: UNESCO [in English].

14. Süße, T., Wilkens, U., Hohagen, S., & Artinger, F. (2018). Digital competence of stakeholders in Product-Service Systems (PSS): Conceptualization and empirical exploration. *Procedia CIRP*, *73*, 197-202 [in English].

15. Taschwer, M. (2020). Digitale Kompetenzen und digitale Kompetenzmodelle: Ein Abriss der aktuellen Diskussion [Digital skills and digital competence models: An overview of the current debate]. *AMS*, *491*, 1-6 [in German].

16. Van Dijk, J. A. (2012). The evolution of the digital divide-the digital divide turns to inequality of skills and usage. *Digital enlightenment yearbook* (p. 57-75). Amsterdam: IOS Press [in English].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 61:378.147.091.33-027.22(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2331-2341

Супрун Володимир Миколайович доктор філологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри іноземних мов, Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-5290-3493

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Анотація. Сучасна система підготовки майбутніх докторів філософії включає в себе й педагогічну складову як обов'язковий компонент формування фахової спроможності викладача вищої школи. На етапі проходження педагогічної практики майбутній доктор філософії має можливість з'ясувати перспективи фахової траєкторії: буде це наукова робота в дослідницьких установах та організаціях, практичне професійне становлення відповідно до обраної спеціальності чи науково-педагогічна діяльність у закладах вищої освіти, яка за суттю абсорбує можливість проведення повноцінних наукових досліджень і організацію освітнього процесу.

З'ясовано, що педагогічна практика виконує потужну ідентифікуючу роль у процесі становлення науково-педагогічної особистості викладача. Практикант може оцінити рівень власної фахової підготовки як спеціаліста певної галузі знань, адже під час роботи зі студентами стикатиметься зі складними проблемними питаннями, які потребуватимуть його фахової оцінки й пояснення, так і педагогічної майстерності донесення навчальної й наукової інформації до студентської аудиторії.

Доведено: педагогічна практика дає потенційну можливість інтеграції власних наукових напрацювань зі спеціальності в освітній процес.

Результати досліджень здобувачів ступеня доктора філософії, які виконуються в рамках дисертаційної роботи, можуть стати основою дисципліни, яку забезпечуватиме аспірант під час педагогічної практики.

Встановлено, що на всіх етапах проходження педагогічної практики вона є цінним інструментом розвитку й удосконалення ораторських і комунікативних навичок аспіранта.

Сконстатовано, що загальнопедагогічна підготовка майбутніх докторів філософії передбачає також набуття ними умінь професійно організовувати позааудиторні заходи для здобувачів освіти. Оскільки функція

викладача передбачає також виконання обов'язків куратора академічної групи, керівника наукового гуртка чи проблемної групи, творчих колективів художньої самодіяльності тощо.

Ключові слова: дидактика вищої школи, педагогічна практика, доктор філософії, позааудиторні заходи,науково-педагогічні кадри, аспірант.

Suprun Volodymyr Mykolayovych Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsya, https://orcid.org/0000-0002-5290-3493

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF TRAINING DOCTORS OF PHILOSOPHY

Abstract. The modern system of training future doctors of philosophy includes a pedagogical component as a mandatory component of the formation of the professional capacity of a higher school teacher. At the stage of pedagogical practice, the future doctor of philosophy has the opportunity to find out the prospects of a professional trajectory: whether it will be scientific work in research institutions and organizations, practical professional development in accordance with the chosen specialty, or scientific and pedagogical activity in higher education institutions, which in essence absorbs the possibility of conducting full-fledged scientific research and organizing the educational process.

It has been found that pedagogical practice plays a powerful identifying role in the process of forming a teacher's scientific and pedagogical personality. The trainee can assess the level of his own professional training as a specialist in a certain field of knowledge, because while working with students he will encounter complex problematic issues that will require his professional assessment and explanation, as well as pedagogical skills in conveying educational and scientific information to the student audience.

It has been proven: pedagogical practice provides a potential opportunity to integrate his own scientific developments in the specialty into the educational process.

The results of research by PhD candidates, which are carried out as part of their dissertation work, can become the basis of the discipline that the postgraduate student will provide during pedagogical practice.

It has been established that at all stages of pedagogical practice it is a valuable tool for the development and improvement of oratory and communication skills of a postgraduate student.

It has been established that the general pedagogical training of future doctors of philosophy also involves their acquisition of the skills to professionally organize extracurricular activities for students. Since the function of a teacher also involves the performance of the duties of the curator of an academic group, the head of a scientific circle or problem group, creative groups of amateur artistic activities, etc.

Keywords: higher school didactics, pedagogical practice, doctor of philosophy, extracurricular activities, scientific and pedagogical personnel, postgraduate student.

Постановка проблеми. Комплексне системне реформування вітчизняного освітньо-наукового простору, інспіроване активним його увіходженням у європейську та світову площину, передбачає підготовку науково-педагогічних кадрів нової генерації за моделлю навчання докторів філософії (PhD). Конструктивні зміни системи освітньо-наукової ієрархії вимагають нових підходів і рішень як на законодавчому рівні, так і на інституційному. Перший забезпечено низкою нормативно-правових актів, а саме: Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), Постановою Кабінету Міністрів України № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016 р.), Постановою Кабінету Міністрів України № 44 «Про затвердження Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії» (2022 р.) та ін. Другий підхід реалізується закладами вищої освіти та науковими установами, які готують здобувачів третього рівня вищої освіти, й передбачає організацію ними умов для успішного засвоєння здобувачами освітньої і наукової складової освітньо-наукової програми, яка, з одного боку, корелювалась би з пріоритетами аспірантів, а з іншого – відповідала б актуальним запитам сучасного ринку праці, й не лише вітчизняного. Більше того, система підготовки майбутніх докторів філософії включає в себе й педагогічну складову як обов'язковий компонент формування фахової спроможності викладача вищої школи. Недостатня увага до цього аспекту в організації освітньої траєкторії двокомпонентної складової освітньо-наукової програми потенційно призводить до професійних утрат у результативному вимірі набутих знань, умінь і навичок з дидактики вищої школи.

Мета статті – з'ясувати роль, місце і значення педагогічної складової підготовки докторів філософії, зокрема прикладного її аспекту – педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічна підготовка педагогічних кадрів повсякчас перебуває під пильним аналітико-вівісекторним скальпелем дослідників. Утім, така увага зосереджена передовсім на професійному навчанні вчителя середнього закладу освіти.

Тут варто перерахувати провідних науковців, чиї здобутки примножили дидактичний комплекс педагогічних знань: В.П. Андрущенка, М.І. Воровки, С.У. Гончаренка, О.М. Куцевол, В.Ф. Погребенника, А.А. Проценка, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанського та ін. Не менш широко представлена наукова проблематика дидактики вищої школи працями В.П. Головенкіна, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, П.Ю Сауха, І.В. Олійник тощо. Разом з тим, дослідження особливостей організації й методики проведення педагогічної практики здобувачів закладів вищої освіти третього рівня перебувають поза межами наукових інтересів вітчизняної науки. Винятки хіба становлять поодинокі студії І.В. Олійник, Л.А. Пермінової, Т.Ф. Юркової та ін. А в умовах активного реформування освітньо-наукової галузі, що передбачає фахову підготовку аспіранта в тому числі й як викладача вищої школи, дослідження принципів організації педагогічної практики здобувачів актуальні й цілком на часі.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до ст. 5 Закону України «Про вищу освіту», освітньо-науковий рівень вищої освіти передбачає оволодіння аспірантом «методологією наукової та педагогічної діяльності» [Занон про вищу]. У свою чергу ст. 1 Закону України «Про освіту» дає дефініцію педагогічній діяльності, визначеній як «інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей» [Занон про освіту].

В основі ефективності педагогічної діяльності, її результативності й дієвості підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних на високому рівні організовувати, модерувати, контролювати та аналізувати навчально-виховний процес у закладах вищої освіти, оскільки тільки якісна адаптивна освіта, що відповідає європейським і світовим стандартам, може бути запорукою соціокультурного й економічного розвитку держави. Таку місію виконують дисципліни освітньої складової підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти, що складають спектр дидактичних засад підготовки викладачів вищої школи. Теоретичну основу курсів з вишколу кадрів вищої кваліфікації для сучасних ЗВО становить вивчення здобувачами ступеня доктора філософії традиційних та інноваційних форм, методів, прийомів, принципів, технологій та засобів навчання у виші. Звідси, як слушно резюмують В. Нагаєв і М. Портян, «педагогіка вищої школи – це галузь

загальної педагогіки, що вивчає закономірності, принципи та методи освіти, навчання, виховання і розвитку здобувачів, а також їх наукову і професійну підготовку у вищому навчальному закладі відповідно до вимог суспільства і держави» [Нагаєв Портян с. 10-11].

Утім, лише синергія теоретичних знань про організацію освітнього процесу у вищій школі, педагогічний процес та його складники, форми, методи і прийоми навчальної діяльності, підходи до самостійної та індивідуальної роботи зі здобувачами, вимірювання й контроль їх навчальних досягнень, інноваційні педагогічні технології з механізмами та уміннями їх практичного застосування в освітньому середовищі потенційно може реалізувати комплексну триєдину мету навчально-виховного процесу. Екземпліфікатором використання знань у професійно-педагогічній сфері стає педагогічна практика, яка «є одним із найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи аспірантів, оскільки їхня діяльність у період практики є аналогом професійної діяльності викладача, реальною основою для інтеграції спеціальних, соціальних і психолого-педагогічних знань» [Олійник, с. 8].

Нове для себе науково-педагогічне середовище, куди потрапляє аспірант, адже до цього моменту він перебував винятково в ролі здобувача, реципієнта підготовленої й адаптованої навчальної інформації, стає маркером його професійної самоідентифікації. Саме на етапі проходження педагогічної практики майбутній доктор філософії має можливість з'ясувати перспективи шляху фахової траєкторії: буде це наукова робота в дослідницьких установах та організаціях, практичне професійне становлення відповідно до обраної спеціальності чи науково-педагогічна діяльність у закладах вищої освіти, яка за суттю абсорбує можливість проведення повноцінних наукових досліджень і організацію освітнього процесу. Цей сегмент засвоєння освітньо-наукової програми здобувачем стає кульмінаційним, оскільки нова соціально-професійна роль педагога або увідповіднюється з його життєвими, ціннісними та фаховими пріоритетами, і тоді вона стає майбутньою професією, або дисимілюється з ними й аспірант шукає вираження в інших сферах діяльності. Якщо обирається перший шлях, то педагогічна практика дає можливість для доглибного «вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі у ньому практикантів, мета якої – сформувати у них уміння і навички, необхідні у майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці» [Гончаренко, с. 268].

Педагогічна практика виконує потужну ідентифікуючу роль у процесі становлення науково-педагогічної особистості викладача. Практикант може оцінити рівень власної фахової підготовки як спеціаліста певної галузі

знань, адже під час роботи зі студентами стикатиметься зі складними проблемними питаннями, які потребуватимуть його фахової оцінки й пояснення, так і педагогічної майстерності донесення навчальної та наукової інформації до студентської аудиторії. Тут важливе виявлення сильних і слабких сторін власної педагогічної підготовки, знання теоретичних засад дидактики вищої школи й уміння їх використовувати. Такий самоаналіз особистих якостей викладача відкриє шлях до професійного й перманентного удосконалення педагогічної діяльності, пошуку нових методів, прийомів, технологій для донесення академічного матеріалу, досягнення навчальних цілей та контролю його засвоєння студентами.

Самокритичний підхід в умовах реального навчально-виховного процесу інспірує потребу у вивченні інноваційних практик роботи зі здобувачами. Оскільки під час теоретичного засвоєння дидактики вищої школи не можна передбачити різні моделі педагогічних ситуацій чи неординарні умови об'єктивної дійсності. Скажімо, пандемія COVID-19, а потім широкомасштабна війна, яка почалася 2022 року, детермінували унеможливлення традиційного формату навчально-виховного процесу. Перед освітньою громадськістю постала дилема пошуку нових технологій, аби освіта була доступною для кожного здобувача. Відповіддю на поставлені проблеми стала дистанційна технологія навчання із залученням інформаційно-комунікаційних сервісів і платформ. Власне подібного типу виклики, з якими майбутні доктори філософії стикатимуться у педагогічній роботі, повсякчас потребуватимуть засвоєння нових педагогічних інструментів, розвитку таких soft-skills, як адаптивність, стресостійкість, мобільність. Новими для аспірантів стануть і робота з електронними платформами навчання й оцінювання здобувачів. Якщо з роботою, наприклад, системи Moodle чи електронного щоденника аспіранти зазвичай знайомі з позицій здобувачів освіти, то викладацькі функції створення навчального контенту та моніторингу його засвоюваності їм професійно доведеться освоювати під час педагогічної практики.

Важливим аспектом педагогічної практики є її роль в еволюції науково-дослідницької компетентності аспірантів. Йдеться не лише про «розвиток умінь використовувати наявні знання для осмислення та вирішення проблем педагогічної діяльності» [Воровка, с. 59], хоч ця проблема надзвичайно важлива з огляду на потребу самостійного віднаходження відповідей на нагальні питання в ході педагогічної процесу, навички застосування науково-інноваційних ідей у роботі зі студентами. Проте мовиться про потенційну можливість інтеграції власних наукових напрацювань зі спеціальності в освітній процес. Результати досліджень здобувачів ступеня доктора філософії, що виконуються в рамках

дисертаційної роботи, можуть стати основою дисципліни, яку забезпечуватиме аспірант під час педагогічної практики.

З іншого боку, студентська аудиторія може стати майданчиком для апробування наукових розвідок аспірантів, адже на розгляд здобувачів виноситимуться інноваційні ідеї й новітні розробки, що, пройшовши експертне оцінювання наукового керівника та профільної кафедри, піддаватимуться додатковій валідації студентським середовищем. Це ще одна додаткова можливість для вивірення виваженості й обґрунтованості наукової думки аспіранта, його здатності донести свої наукові ідеї до аудиторії, уміння доводити й переконувати, відстоювати власну наукову концепцію. Зацікавленість студентів науковими розробками аспіранта дає можливість залучити їх в орбіту наукових інтересів практиканта (до слова, аудиторна робота у вищій школі повинна включати принцип науковості як визначальний для досягнення цілей навчання). Таким чином, аспірант набуде досвіду керівництва науковою роботою обдарованих студентів, виробить уміння модерувати їх наукову думку й навички до критичного мислення. Більше того, педагогічна практика відкриває можливість для написання наукової розвідки за результатами її проходження, яка абсорбує перші дидактичні міркування аспіранта над методикою викладання того чи іншого освітнього компонента, а також наукові ідеї, що верифікувалися професорсько-викладацьким та студентським середовищем.

На всіх етапах проходження педагогічної практики вона є цінним інструментом розвитку й удосконалення ораторських і комунікативних навичок аспіранта. «У процесі риторичної діяльності педагог вступає в безпосередні міжособистісні комунікативні зв'язки з різними суб'єктами комунікації» [Поясок, с. 23], тому вміння правильно, переконливо, логічно та аргументовано висловлювати свою думку стає запорукою успішної професійної діяльності.

Саме від комунікативно-ораторських здібностей аспіранта залежить ефективність засвоєння матеріалу студентами. Оскільки студентська аудиторія різнорідна за типом сприйняття інформації, рівнем підготовки, показниками навчальних досягнень, ступенем умотивованості, типом темпераменту та психоемоційного стану (що особливо важливо в сучасних реаліях війни), то завдання педагога-початківця знайти валідні «ключі» до уваги кожного здобувача. І тут інструментом стануть не тільки набір відповідних методів навчання, стимулювання й заохочення, але й уміння проведення публічного виступу, де грамотність, культура мовлення, впевненість у собі, темп та інтонування вислову стають ключовими. Якщо, скажімо, лекційне заняття перетворюється на монотонне, інтонаційно нейтральне монологічне мовлення практиканта, то результативність

сприйняття матеріалу студентами зменшується в рази, навіть попри інноваційний та інформаційно-змістовий насичений матеріал.

Тому підготовка до лекційно-семінарських занять аспіранта повинна включати методику ораторського мистецтва, розуміння цільової аудиторії, адже подача навчального матеріалу має враховувати вікові й інтелектуальні ресурси студентства: складна для сприйняття інформація мусить адаптуватися й пристосовуватись до можливостей здобувачів. Але одних мовленнєво-комунікативних умінь виголошування навчального матеріалу замало для повного оволодіння увагою студентів. Мають бути залучені паралінгвістичні засоби: такі, як жести, міміка, позитура тіла. Аспірант повинен почуватися не зляканим або затисненим рамками п'єдестальності викладача, бути розкутим і вільним у вислові думки й рухах. Іноді висловлена викладачем думка «оживає» та посилює рецептивний ефект саме завдяки вдало підібраному жесту, відповідній міміці чи мові тіла. До певно міри йдеться навіть про акторську майстерність викладача, яку має засвоїти аспірант для тримання уваги студентської аудиторії й впливу на неї. Оскільки враження від викладача підсвідомо екстраполюється й на освітній контент, то від педагогічної майстерності подачі матеріалу залежатимуть навчальні досягнення здобувачів, бажання самостійно поглиблювати прослухану аудиторно інформацію.

Проте комунікативно-ораторська місія педагогічної практики виявляється не лише в спілкуванні аспірантів зі студентами, а й з усіма учасниками освітнього процесу: адміністрацією кафедри, факультету чи інституту, закладу вищої освіти загалом, колегами-викладачами, роботодавцями, залученими до підготовки здобувачів тощо. Кожен із цих стейкхолдерів вимагає своїх комунікативних підходів і використання професійної педагогічної етики.

Від культури та якості діалогічної взаємодії з представниками академічної спільноти й професіоналами-практиками залежатиме як ефективність навчального процесу, так і вироблення в аспірантів навички комунікативної адаптивності відповідно до співрозмовника. Комунікативна взаємодія в різних ситуативних моделях стає маркером фахової підготовки аспірантів до вимог педагогічної професії, їхньої готовності до розв'язання несхожих психолого-педагогічних ситуацій, і врешті – до усвідомлення себе як педагога.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх докторів філософії передбачає також набуття ними умінь професійно організовувати позааудиторні заходи для здобувачів освіти. Оскільки функція викладача передбачає також виконання обов'язків куратора академічної групи, керівника наукового гуртка чи проблемної групи, творчих колективів художньої самодіяльності

тощо, то вкрай важливо забезпечити аспірантам можливість для засвоєння навичок організаційно-педагогічної роботи.

Пріоритетним завданням освітнього процесу у вищій школі є поєднання навчання й дослідницької роботи здобувачів. Така контамінація «покликана сформувати фахівця, який не тільки володіє певною системою знань, умінь та навичок, а й уміє самостійно мислити, аналізувати, доводити» [Супрун, с. 4]. Тому проведення аспірантом засідань наукового гуртка чи проблемної групи виявить рівень індивідуальних зацікавлень студентів, їх науково-дослідні інтереси. У той же час функція практиканта – стати каталізатором наукових ідей здобувачів, модерувати хід їх наукової думки, координувати дослідження для досягнень перших наукових результатів. При чому, сама доповідь здобувача на засідання наукового гуртка чи проблемної групи з подальшим її обговоренням – це вже результат регулярної роботи аспіранта щодо консультування студента, корегування його дослідницької діяльності.

Ефективна робота аспіранта зі здобувачами, виконувана в межах науково-дослідницької роботи, може бути не лише обмежена засіданнями гуртків, проблемних груп чи дискусійних клубів, але й продовжена під час участі студентів у наукових конференціях різних рівнів або заходах студентської змагальності: олімпіадах чи конкурсах студентських наукових робіт. За таких умов аспірант стає повноцінним науковим керівником/ співкерівником наукової підготовки обдарованого здобувача, що є складником педагогічної компетентності майбутнього доктора філософії.

Не менш важливою є виховна робота, яка проводитиметься аспірантом під час практики. І йдеться не лише про покладання обов'язків куратора академічної групи на практиканта, де «висока культура мислення, спілкування, мовлення, поведінки, зовнішності, жести, міміка, темп і ритм роботи, володіння основами психотехніки, морально-духовні цінності, інтелігентність та багато іншого – це той духовний капітал педагога, який є живильним джерелом виховання студентів» [Нагаєв Портян с. 119], а про систему позааудиторних форм виховних заходів, серед яких варто виділити відвідування культурно-масових івентів, на кшталт екскурсій до музеїв, театрів, спортивних змагань, тематичних вечорів тощо, та формати, які розвивають індивідуальні творчі здібності студента: участь у драматичній студії, письменницькій майстерні, хореографічному чи музичному гурті і т. ін. Подібного типу види роботи поза межами навчальної діяльності створюють умови для гармонійного розвитку індивідуальної особистості здобувача, формують почуття взаємовідповідальності та згуртованості, розвивають етику спілкування й естетичні смаки, аксіологічно маркують життєві координати студента. Що важливо, виховний процес, організований

таким чином, відбувається невимушено, ненав'язливо. Сама атмосфера перебування, скажімо, на художній виставці чи репетиції студента під час драмгуртка впливає на його свідомість, духовно-моральне зростання. Тому організація культурно-виховних заходів і залучення до них студентської молоді вимагає від практиканта як педагога-початківця особливої уваги й ретельної підготовки, продуманості та зваженості на всіх етапах роботи над ними.

Висновки. Таким чином, педагогічна практика – це важливий елемент освітньої складової в системі підготовки докторів філософії. Функціонал цього виду навчально-практичної діяльності аспірантів послідовно замикає цикл педагогічної підготовки доктора філософії, розпочатий теоретичним вивченням дидактики вищої школи. Педагогічна практика інтегрує комплекс науково-дослідницьких, комунікативно-ораторських, організаційних та ін. компетентностей. Саме педагогічна практика дає можливість аспірантові ідентифікувати себе як майбутнього науково-педагогічного працівника, визначитися із перспективами професійного розвитку.

Практикант має можливість сам ідентифікувати ступінь власної професійно-педагогічної підготовки і спроможності реалізувати себе у викладацькій діяльності. Тому практика є цінним інструментом професійного вишколу висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів, становлення й просперування особистості викладача на засадах гуманізму, моральних координат та аксіологічних цінностей, відповідальності за якість своєї праці.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 15.09.2025).

2. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 12.06.2025).

3. Воровка М.І., Проценко А.А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 2. С. 57-61.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

5. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії. Вступ до спеціальності: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.

6. Нагаєв В.М., Портян М.О. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Харків: Стильна типографія, 2018. 289 с.

7. Олійник І.В. Педагогічна практика: програма та методика реалізації: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 136 с.

8. Пермінова Л.А., Юркова Т.Ф. Педагогічна практика майбутніх докторів філософії: особливості організації. *Педагогічні науки*. 2024. Вип. 108. С. 51-57. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4654/4118 (дата: 12.07.2025).

9. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Квасник О.В. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Харків: ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

10. Супрун В.М., Супрун Л.В. Методологія та організація наукових досліджень: навчально-методичні вказівки. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2025. 40 с.

References:

1. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text [in Ukrainian].

3. Vorovka, M.I., & Protsenko, A.A. (2020). Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannya profesiynoyi maysternosti vchytelya v umovakh reformuvannya osvity [Pedagogical practice as a means of forming a teacher's professional skills in the context of educational reform]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiy i zahal'noosvitniy shkolakh*, 69, T. 2, 57-61 [in Ukrainian].

4. Honcharenko, S.U. (1997). Ukrayins′kyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid′ [in Ukrainian].

5. Mazokha, D.S. (2005). Na shlyakhu do pedahohichnoyi profesiyi. Vstup do spetsial′nosti [On the way to the teaching profession. Introduction to the specialty]: navchal′nyy posibnyk. Kyiv: Tsentr navchal′noyi literatury [in Ukrainian].

6. Nahayev, V.M., & Portyan, M.O. (2018). Metodyka vykladannya u vyshchiy shkoli [Teaching methodology in higher education]: navchal′nyy posibnyk. Vyd. 2-he, pererob. i dop. Kharkiv: Styl′na typohrafiya [in Ukrainian].

7. Oliynyk, I.V. (2019). Pedahohichna praktyka: prohrama ta metodyka realizatsiyi [Pedagogical practice: program and implementation methodology]: navchal′no-metodychnyy posibnyk. Dnipro: Universytet imeni Al′freda Nobelya [in Ukrainian].

8. Perminova, L.A., & Yurkova, T.F. (2024). Pedahohichna praktyka maybutnikh doktoriv filosofiyi: osoblyvosti orhanizatsiyi [Pedagogical practice of future doctors of philosophy: features of organization]. *Pedahohichni nauky*, 108, 51-57. Retrieved from https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4654/4118 [in Ukrainian].

9. Poyasok, T.B., Bespartochna, O.I., Kvasnyk, O.V. (2023). Pedahohichna rytoryka ta psykholohiya komunikatsiyi [Pedagogical rhetoric and psychology of communication]: navchal′nyy posibnyk dlya studentiv zakladiv vyshchoyi osvity. Kharkiv: FOP Brovin O.V. [in Ukrainian].

10. Suprun, V.M., & Suprun, L.V. (2025). Metodolohiya ta orhanizatsiya naukovykh doslidzhen′ [Methodology and organization of scientific research]: navchal′no-metodychni vkazivky. Vinnytsya: PP «TD «Edel′veys i K» [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 373.3.016:[3+94].091.33-028.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2342-2358

Сухопара Ірина Геннадіївна кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https//orsid.org/ 0000-0001-6330-7825

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Анотація. Освітній процес орієнтується на впровадження дослідницьких методів навчання, самостійний творчий дослідницький пошук учнів, активність у способах отримання знань, що актуалізує проблему формування дослідницьких умінь молодших школярів. Дослідницькі вміння учнів початкової школи розуміємо як сукупність інтелектуальних, практичних, емоційних дій для вирішення завдань дослідницького характеру. До таких умінь молодших школярів відносимо: бачити проблеми; ставити запитання; висувати гіпотези; давати визначення поняттям; спостерігати; порівнювати; класифікувати; проводити експерименти; структурувати матеріал; робити висновки; пояснювати, доводити і захищати свої ідеї. Зміст вивчення громадянської та історичної освітньої галузі допомагає пізнавати, вивчати, досліджувати минуле і сучасне. Процес формування дослідницьких умінь молодших школярів має свої особливості, що зумовлені специфікою вивчення освітньої галузі, які полягають в тому, що: в ході дослідження формуються ціннісні ставлення, ідентичність, патріотизм, повага до історії, культури українського народу; об'єктами дослідження є соціально-історичні явища, факти, досвід реального життя; джерелами інформації про минуле є реальні об'єкти, що знаходяться навколо; методами дослідження є адаптовані до віку, спостереження під час екскурсій, експедицій, робота з ілюстраціями, мапами, візуальними лініями часу, опитування, інтерв'ювання старших членів родини, містян, ігрове моделювання історичних ситуацій; серед способів організації досліджень переважає конкретна практична діяльність учнів; емоційна залученість. Для опанування дослідницькими вміннями під час опрацювання змісту громадянської та історичної освітньої галузі в початковій школі доцільно: пропонувати дослідницькі завдання, що інтегрують історичну та громадянську освітню галузь з іншими; адаптувати, спрощено подавати складні історичні поняття, події на рівні розуміння молодших школярів; надавати

перевагу практично-діяльнісному характеру дослідницької діяльності; дотримуватися поетапності формування дослідницьких умінь; використовувати візуальні джерела у дослідницьких завданнях; обирати емоційно забарвлений матеріал, надавати перевагу емоційній подачу інформації; мотивувати схильність до дослідництва через створення освітнього середовища.

Ключові слова: дослідницькі вміння, дослідницька діяльність, громадянська та історична освітня галузь, громадянська компетентність, початкова школа.

Sukhopara Iryna Gennadiyevna PhD in Pedagogic sciences, Senior Lecturer at the Department of Elementary Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https//orsid.org/ 0000-0001-6330-7825

FEATURES OF THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS DURING THE STUDY OF CIVIC AND HISTORICAL EDUCATIONAL FIELD

Abstract. The educational process is focused on the implementation of research methods of teaching, independent creative research search of students, and activity in ways of obtaining knowledge, which actualizes the problem of forming research skills of younger schoolchildren. We understand the research skills of elementary school students as a set of intellectual, practical, and emotional actions to solve research-based tasks. Such skills of younger students include: seeing problems; asking questions; putting forward hypotheses; defining concepts; observing; comparing; classifying; conducting experiments; structuring material; drawing conclusions; explaining, proving, and defending one's ideas. The content of studying civics and history helps to learn, study, and explore the past and present. The process of forming research skills of younger schoolchildren has its own characteristics, which are determined by the specifics of studying the educational field, which are that: during the study, value attitudes, identity, patriotism, respect for the history and culture of the Ukrainian people are formed; the objects of research are socio-historical phenomena, facts, real-life experience; sources of information about the past are real objects that are around; research methods are adapted to age, observations during excursions, expeditions, work with illustrations, maps, visual timelines, surveys, interviewing older family members, townspeople, game modeling of historical situations; among the methods of organizing research, specific practical activities of students prevail; emotional involvement. To master research skills when working on the content of the civic and historical educational field in primary school, it is advisable to: offer

research tasks that integrate the historical and civic educational field with others; adapt, simplify and present complex historical concepts and events at the level of understanding of younger schoolchildren; give preference to the practical and activity-based nature of research activities; adhere to the gradual formation of research skills; use visual sources in research tasks; choose emotionally colored material, give preference to the emotional presentation of information; motivate a tendency to research through the creation of an educational environment.

Keywords: research skills, research activity, civic and historical education field, civic competence, elementary school.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство постійно розвивається, швидкі зміни відбуваються в усіх галузях науки і життя, що вимагає від людини вміння самостійно здобувати інформацію, досліджувати, вивчати, пізнавати нове, знаходити творчі способи вирішення проблем. Відповідно освітній процес орієнтується на підготовку учнів до дослідницької діяльності, впровадження дослідницьких методів навчання, самостійний творчий дослідницький пошук, активність у способах отримання знань.

Серед завдань початкової освіти зазначено розвиток самостійності, творчості та допитливості молодших школярів, а ключовими вміннями визначено такі, що відносять до дослідницьких – вміння висловлювати власну думку, здатність логічно обґрунтовувати позицію, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми. Вивчення громадянської та історичної освітньої галузі в початковій школі дає можливість самостійно пізнавати минуле і сучасне, відкривати нове, організовувати дослідницьку діяльність, впроваджувати дослідницькі методи навчання, пропонувати дослідницькі завдання, що задовольняє природну допитливість, пізнавальні потреби, пошукову активність молодших школярів, створює умови для повноцінного формування їх дослідницьких умінь, отримання досвіду практичної діяльності, розвитку цінностей, емоцій, почуттів. Відповідно, актуальною постає проблема формування дослідницьких умінь молодших школярів, визначення специфіки формування під час вивчення громадянської та історичної освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження категорії «дослідницькі вміння» представлені в працях В. Андрєєва, С. Гончаренко, В. Успенського, Н. Недодатко, О. Іодко. Психологічне підґрунтя дослідницької поведінки розглядали Л. Божович, В. Мухіна, Г. Костюк та інші.

Теоретичні аспекти розуміння змісту та структури, класифікації дослідницьких умінь молодших школярів подані в роботах С. Буднік, О. Вознюк, Г. Єніної, О. Нікітіної, Н. Падун, О. Савенкова. Питання формування дослідницьких умінь здобувачів початкової освіти розкриті в аспекті

організації навчальної діяльності (О. Нікітіна, М. Михай), навчально-дослідницької діяльності (Т. Мієр, Н. Лалак), творчої і пошукової діяльності (Г. Груніна), пізнавальної активності (А. Мартін, І. Раєвська), організації навчального середовища (О. Савченко, Т. Чернецька). Окремо науковцями розглядалися питання формування дослідницьких умінь або організації дослідницької діяльності учнів початкової школи на уроках української мови (М. Вашуленко, С. Дубовик), літературного читання (О. Вашуленко, Л. Кисель, Н. Лалак), математики (О. Онопрієнко, С. Скворцова), природознавства (Т. Байбара, І. Барбашова, Т. Гільберг, Г. Черненко), інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (Н. Бібік, Н. Білоусова, Т. Гордієнко, Т. Павлова, Т. Ситник). Слід зазначити, що для організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» автори підручників здебільшого обирають природничий матеріал. Проте питання формування дослідницьких умінь молодших школярів під час вивчення громадянської та історичної освітньої галузі, особливостей організації такої діяльності недостатньо представлені в науковій і методичній літературі.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі й висвітленні специфіки формування дослідницьких умінь молодших школярів під час вивчення громадянської та історичної освітньої галузі.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування дослідницьких умінь школярів привернула до себе увагу в зв'язку з актуалізацією організації дослідницької діяльності в навчальному процесі як самостійної пізнавальної творчої роботи учнів щодо пошуку, відкриття нових знань. Дослідники О. Обухов, О. Савєнков, В. Мухіна виокремили такі ознаки дослідницької діяльності, як: творчий пізнавальний характер; пошук доказів, інформації, виявлення закономірностей, зв'язків; спостереження, проведення дослідів, експериментів. Результатом здійснення такої діяльності є самостійно отримані знання і дослідницькі вміння школярів. Дефініція «дослідницькі вміння школярів» представлена в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених у галузі педагогіки й психології, як здатність і можливість здійснювати дослідницьку діяльність на основі знань. Науковці тлумачать дослідницькі вміння як: «сукупність систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність учнів та студентів до творчого пошукового розв'язання пізнавальних задач» (О. Вознюк) [1, С. 51]; «сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької діяльності» (М. Вашуленко, С. Дубовик) [2,

С. 4]; «складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю – засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності школярів до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів» (Н. Недодатко) [3, С. 11]; «вміння самостійно проводити спостереження й досліди в ході вирішення дослідницької задачі» (В. Сластьонін, Г. Черненко) [4, С. 224]; «сукупність інтелектуальних, практичних і організаторських умінь, спрямованих на виконання діяльності дослідницького характеру» (М. Головань, М. Яценко) [5, С. 59]. Можна побачити різні погляди щодо розуміння дефініції «дослідницькі вміння» – як сукупності систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань; сукупності інтелектуальних і практичних дій; вміння, здатності самостійно здійснювати дослідницьку діяльність; синтезу дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю для проведення дослідницької діяльності. На нашу думку, дослідницькі вміння молодших школярів, з огляду на вік і можливості учнів початкової школи, можна розглядати як сукупність інтелектуальних, практичних, емоційних дій для вирішення завдань дослідницького характеру.

Проведений аналіз наукової літератури з теми доводить, що серед дослідників проблеми не існує єдиного погляду щодо структури та класифікації дослідницьких умінь школярів. Визначають такі види дослідницьких умінь, що пов’язані із загально-навчальними вміннями, як:

- навчально-організаційні (вміння організувати сам процес вирішення задачі; планувати діяльність, розраховувати час, ресурси);
- пошукові та дослідницькі (вміння самостійно висувати ідеї, знаходити спосіб дії, застосовувати знання з різних галузей; самостійно знаходити відсутню інформацію в інформаційному полі; вміння формулювати гіпотези і встановлювати причинно-наслідкові зв’язки);
- рефлексивні (вміння визначити проблему, для вирішення якої не вистачає знань, аналізувати власну діяльність);
- комунікативні (вміння слухати, отримувати інформацію; виявляти ініціативу в спілкуванні, обмінюватися інформацією; керувати голосом; адресувати своє висловлювання; висловлювати свою точку зору; домовлятися, знаходити компроміс);
- презентаційні (навички монологічного мовлення; впевнено тримати себе під час виступу і відповідати на незаплановані питання; використовувати різні засоби наочності при виступі; артистичні вміння тощо);
- проєктні (вміння прогнозувати, представляти кінцевий продукт, результат роботи; аналізувати наявні можливості та ресурси для виконання діяльності; складати план своєї роботи і слідувати йому) [6, С. 314].

Науковці М. Вашуленко і С. Дубовик, О. Вознюк [2; 1] до дослідницьких умінь школярів відносять:

- операційні вміння – спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати і систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні й дедуктивні висновки, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, виявляти проблему, висувати гіпотезу, бачити різні підходи до вирішення проблеми і знаходити оптимальний спосіб її розв'язання, прогнозувати й оцінювати результат;

- технічні (практичні) вміння працювати з літературою – конспектувати, анотувати, реферувати, складати й використовувати бібліографію, добирати необхідний для дослідження матеріал, організовувати експеримент, описувати отриманий експериментальний матеріал, робити висновки й оформляти результати свого дослідження у формі доповіді, реферату, статті;

- організаційні вміння – визначати мету і завдання дослідження, вибирати найефективніші методи і засоби для роботи, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її поліпшення;

- комунікативні вміння – викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати власні міркування, встановлювати ділові стосунки з науковим керівником і товаришами, застосовувати прийоми співпраці у процесі дослідницької діяльності (обговорення завдання і розподіл обов'язків, взаємодопомога і взаємоконтроль), виступати з повідомленням про результати дослідження.

Заслуговує на увагу підхід дослідника О. Савєнкова, який пропонує класифікацію дослідницьких умінь та навичок учнів, яка, на нашу думку, є більш оптимальною для дітей молодшого шкільного віку і відображає логіку дослідження, а саме: вміння бачити проблеми; вміння ставити запитання; вміння висувати гіпотези; вміння давати визначення поняттям; вміння класифікувати; вміння спостерігати; вміння і навички проведення експериментів; вміння робити висновки й умовиводи; вміння структурувати матеріал; вміння пояснювати, доводити і захищати свої ідеї [7, С. 24].

Формуванню дослідницьких умінь молодших школярів сприяє вивчення громадянської та історичної освітньої галузі, зміст якої допомагає пізнавати, вивчати, досліджувати минуле і сучасне. Молодші школярі в ході вивчення громадянської та історичної освітньої галузі отримують початкові уявлення про людину, навколишній світ, свою країну, її державний устрій, символіку, історичне минуле і сьогодення, національну культурну

спадщину, знайомляться та засвоюють демократичні, національні, загальнолюдські цінності, правила та норми життя в суспільстві, шкільній спільноті, родині, набувають навичок співжиття, співпраці, комунікації. В початковій школі закладається інтерес до пізнання історії своєї держави, культури українського народу, формуються основи ідентичності, неповторності, патріотизму, активної громадянської позиції, визначаються ціннісні орієнтири.

Відповідно, історичний, національно-культурний, народознавчий матеріал сприяє організації дослідницької діяльності, практичній взаємодії школярів з оточуючим світом, задовольняє пізнавальні освітні потреби учнів, в результаті чого формуються їх дослідницькі вміння.

Дослідницькі вміння, які опановують учні 1-4 класів співвідносяться з результатами вивчення громадянської та історичної освітньої галузі, а саме: «встановлювати зв'язки між подіями, діяльністю людей та її результатами у часі, пояснювати значення пам'ятних для себе та інших громадян України дат (подій); працювати з різними джерелами соціальної та історичної інформації, аналізувати зміст джерел, критично оцінювати їх; узагальнювати інформацію з різних джерел, розповідаючи про минуле і сучасне; представляти аргументовані судження про відомі факти та історичних осіб, а також про події суспільного життя; аналізувати культурно-історичні основи власної ідентичності, визнавати цінність культурного розмаїття» [8].

Процес формування дослідницьких умінь здобувачів початкової освіти має свої особливості, що зумовлені специфікою вивчення громадянської та історичної освітньої галузі. Окреслимо детальніше відмінності формування дослідницьких умінь під час вивчення громадянської та історичної освітньою галузі, які будуть полягати в тому, що:

в ході дослідження *формуються ціннісні ставлення*, власна національна ідентичність, патріотизм, повага до історичного минулого, до культурних цінностей, традицій українського народу, толерантність до інших культур; увага акцентується на особистісному осмисленні історичного і соціального досвіду, на «відкритті для себе», персоналізації дослідження, яке починається з історії «Я», «Моя родина», «Мій клас», на розумінні, що час впливає на життя людей, що ми є частиною своєї родини, громади, суспільства, усвідомленні особистої відповідальності, поваги до інших, як умови гармонійного співжиття в суспільстві;

об'єктами дослідження є соціально-історичні явища, факти, досвід реального життя, а саме історичні події, історичні факти, видатні історичні постаті, традиції українського народу, предмети історичної та культурної спадщини, побуту, архітектури, мистецтва, громадські та соціальні

взаємини людей у суспільстві, права і обов'язки, соціальні норми, громадські інститути;

джерелами інформації про минуле, що вивчається є реальні об'єкти, що знаходяться навколо, це можуть бути старі фото, документи, книжки, альбоми історичних пам'яток, предмети побуту, одягу, іграшки, сімейні реліквії, знаряддя праці, легенди, казки, пісні, розповіді рідних, інтерв'ю з членами родини, сусідами, мешканцями міста, фільми, мультфільми минулих часів;

методами дослідження є не наукові досліди та експерименти, а адаптовані до віку, спостереження під час екскурсій до історичних, краєзнавчих музеїв, пам'ятних місць, архітектурних шедеврів, музеїв видатних людей, експедицій місцевістю в пошуках артефактів; робота з ілюстраціями, мапами, візуальними лініями часу; опитування, інтерв'ювання старших членів родини, містян; ігрове моделювання історичних ситуацій;

серед *способів організації досліджень* переважає конкретна практична діяльність – спостереження, екскурсії, експедиції, виконання дослідницьких завдань, дослідницьких проєктів, вирішення практичних проблемних ситуацій, створення лінії часу (історія родини, державні свята України, видатні особи української історії), пошук «реліквій», створення макетів, мап, експозиції власного музею, галереї в класі, відтворення історичних подій в театральній формі, благодійні проєкти, опитування, інтерв'ю, анкетування, ігри-подорожі («Мандрівники в часі», «Археологи», «Кореспонденти»), ділові ігри, веб-квести тощо; колективний характер дослідження – більшість завдань, особливо на перших етапах виконуються з допомогою педагога спільно в парах, невеликих групах, що допомагає обговорювати спостереження, порівнювати результати, обмінюватися думками, формулювати висновки, розподіляти та разом виконувати складні завдання;

емоційна залученість – виконання дослідницьких завдань, вирішення проблемних ситуацій, дослідницька діяльність має викликати емоції, почуття, подаватися з залученням яскравих постатей, образів, емоційно насичених історій, що стимулює допитливість учнів.

Організація процесу формування дослідницьких умінь вимагає врахування таких особливостей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, як:

- високий рівень пізнавальної допитливості, активності – природня цікавість дітей стимулює постановку простих запитань і прагнення до самостійного пошуку відповіді, інформації, «відкриття»; школярі мають природній інтерес до історії, прагнуть дізнатися про минуле та своє місце в світі;

- переважання наочно-образного мислення – школярі сприймають минуле через конкретні наочні образи, оповіді про історичні події, відомих постатей, предмети побуту, що потребують їх візуалізації, ілюстрування, застосування наочних матеріалів для виконання дослідницьких завдань;

- конкретність сприйняття часу – у молодших школярів ще відсутнє чітке розуміння часу, тривалості та завершеності подій, їм важко орієнтуватися в часі, встановлювати послідовність історичних подій, тому доцільно акцентувати увагу на основних, найважливіших подіях та особистостях, враховувати, що вивчення історії в 1-2 класах носить інформаційно-ознайомлювальний, а в 3-4 класах інформаційно-фрагментарний характер [9, С. 8], пропонувати виконання завдань для встановлення послідовності подій у вигляді лінії часу;

- ситуативність мислення – учні початкової школи засвоюють інформацію через конкретні життєві ситуації, знайомі події, сімейні історії, місцеві традиції, приклади, ігри;

- розвиненість уяви та схильність до фантазування – «діти молодшого шкільного віку ще схильні до фантазування, що знаходиться в розладі з дійсністю.

У їхній свідомості мирно співіснують конкретні знання і фантастичні образи, що створюються на їх основі» [10, С. 69]; учні доповнюють інформацію власними уявленнями, що не завжди відповідають дійсності, тому важливо пропонувати дослідницькі завдання для розвитку критичного мислення;

- обмежена здатність до критичного мислення – молодшим школярам важко самостійно аналізувати історичні події, факти, явища, шукати докази, формулювати власні обґрунтовані висновки, оцінювати достовірність інформації, відрізняти казкові події від фактів;

- нестійкість, недовготривалість уваги – дослідницькі завдання, проєкти для учнів початкової школи мають бути недовготроковими за часом проведення, структурованими, з чітким алгоритмом дій, зміною видів діяльності;

- наслідувальний характер дослідження, недостатня самостійність виконання завдань – на початкових етапах учні повторюють зразок, який надає вчитель, дотримуючись певної послідовності дій, тому дослідницькі завдання мають містити чіткі інструкції щодо виконання, матеріали для фіксації спостережень у вигляді готових схем, таблиць, матриць, надавати допомогу у формулюванні висновків, узагальненні матеріалів, представленні результатів.

Розглянемо специфіку формування окремих дослідницьких умінь молодших школярів з огляду на врахування вікових особливостей

психічного розвитку молодших школярів, специфіку дидактичних принципів початкової освіти та вивчення освітньої галузі.

Уміння бачити проблему. Молодші школярі не завжди самостійно бачать, усвідомлюють проблему, що зумовлено конкретністю мислення. Учням складно абстрагуватися від безпосереднього досвіду, побачити суперечності, недоліки поданої інформації, оскільки схильні сприймати інформацію як «даність». Погоджуємося з думкою В. Демешкевич, С. Ніконової щодо рівнів постановки проблеми в початковій школі [11, С. 123]. Відповідно в першому класі проблему формулює вчитель і окреслює шляхи вирішення, а учні знаходять рішення. В другому класі педагог ставить проблему, а учні знаходять способи розв'язання і рішення. В 3-4 класах школярі вже можуть бачити суперечності, виявляти проблему через зіставлення відомого і невідомого, несподіваних, суперечливих фактів («Чому раніше люди жили без електрики?»). Вчителю варто звертати увагу на формулювання запитань проблемного характеру «Чому..?», «Як…?», «Як впливає…?», «Яким чином …», «Що було, якби …?», «Для чого…?»

Уміння ставити запитання. Учні 1-2 класів частіше ставлять репродуктивні запитання, які безпосередньо стосуються змісту («Хто?», «Що?», «Коли?», «Де?»). Їм складно формулювати пошукові та проблемні запитання, які вимагають аналізу, пояснення («Чому?», «Яким чином?», «Навіщо?»), що зумовлено особливістю сприйняття, яке лише починає ставати аналітичним. Важливо вчити формулювати запитання до подій минулого та сьогодення, поведінки людей у ході обговорення історичних подій або життєвих ситуацій, ігор «Запитай мене», «Так чи ні?», «Що це?», «Що змінилося?», «Для чого це використовували?», створення атмосфери доброзичливості, без страху помилитися, заохочувати цікавість та розвивати вміння запитувати «Чому?», «Як?», «Для чого?». («Чому козаки боронили свою землю?», «Як люди раніше передавали повідомлення?»).

Уміння висувати гіпотези. Учні 1-2 класів роблять припущення, ситуативні здогадки інтуїтивно у простій формі («Я думаю, що …», «Можливо …», «Мені здається, що …»). У 3-4 класах вже поступово з'являється усвідомлення передбачення результату на основі попередніх знань, спостережень, фактів. Складність формування даного вміння полягає у недостатньо розвиненому словесно-логічному, абстрактному мисленні, в утриманні висунутої гіпотези в пам'яті до моменту її підтвердження. Важливо вчити школярів прогнозувати наслідки певних дій, громадянських чи історичних подій через моделювання ситуацій з історії чи громадського життя, міні-дослідження місцевої історії, традицій, символів громади, висувати одиничні гіпотези, які легко перевіряються через доступні джерела інформації (текст, ілюстрація), факти («Що станеться, якщо люди

перестануть дотримуватися правил співжиття?», «Як змінилося би життя громади без школи?»).

Уміння спостерігати. Включає розгляд конкретних об'єктів історичного та соціального життя, зображень, артефактів, мистецьких пам'яток, фіксації ознак минулого і сучасного, що спрямовано на спостереження за соціальними явищами, поведінкою людей, подіями шкільного і громадського життя. Учні вчаться бачити прояви дотримання норм, правил поведінки в сім'ї, родині, школі, громадських місцях, місцевій спільноті тощо, їх вплив на людину, громаду, життя, усвідомлювати соціальні та моральні явища у родинному, шкільному, громадському житті, розвивається уважність до поведінки людей, дотримання правил. Складність полягає в нестійкості та розосередженості уваги учнів, вони часто реагують, відволікаються на несуттєві, але більш яскраві, привабливі деталі, що зумовлено мимовільністю уваги, трудністю довгої зосередженості на одному об'єкті, здійсненні тривалого, цілеспрямованого спостереження за історичним об'єктом або соціальним явищем. Важливо розвивати уміння спостерігати поступово від емоційного сприймання до усвідомленого аналізу, чому допоможуть дослідницькі завдання, створення ігрових, практичних, експериментальних ситуацій. Учні початкових класів потребують постановки конкретного запитання, визначення чіткої мети спостереження, коротких інструкцій щодо виконання, підготовлених учителем матеріалів для фіксації результатів у вигляді схем, таблиць, малюнків, щоденників, допомоги у формулюванні висновків на перших етапах навчання в 1-2 класах (щоденник «Мої добрі вчинки», «Моя допомога іншим»).

Уміння порівнювати. Здобувачі освіти опановують вміння знаходити подібності та відмінності предметів, подій, явищ, минулого і сучасного життя, традицій, професій, предметів побуту, спільне і відмінне між поколіннями, народами, державами, символами, розвивається вміння розуміти історичні зміни та їх вплив на сучасність. Важливо вчити порівнювати 2-3 об'єкти за певними ознаками, які спочатку визначає вчитель, а потім учні самостійно виділяють ознаки для порівняння. Складність у формуванні вміння порівнювати полягає у труднощі визначення ознак для порівняння, часто учні порівнюють об'єкти за зовнішніми, випадковими ознаками (колір, розмір), а не за їх призначенням, сутністю, приналежністю, які є суттєвими для історичної дійсності. Розвивається через виконання дослідницьких завдань («Життя дітей у часи Київської Русі і тепер», «Шкільне приладдя минулого і зараз», «Одяг люде минулого і сучасного», «Символи держави різних часів»), які доцільно представляти у вигляді таблиць, схем з використанням наочності,

посиланням на перегляд відеоматеріалів, прослуховування аудіозаписів, застосуванням цифрових інструментів (LearningApps, Wordwall, Canva, Vseosvita).

Уміння класифікувати. Молодші школярі набувають вміння групувати історичні події, символи, культурні пам'ятки, державні свята за певними ознаками (час, місце, приналежність, роль у розвитку України), що сприяє систематизації знань про Україну, рідне місто, розумінню зав'язків між подіями і цінностями, минулим і сучасним. Складність для учнів 1-2 класів зумовлена трудністю утримання однієї ознаки під час розподілу предметів на групи, учні можуть почати класифікувати за часом, а продовжити за формою. Вчителю допомагає виділити ознаку класифікації в 1-2 класах, в 3-4 класах школярі самостійно встановлюють критерії поділу.

Уміння структурувати матеріал. Здобувачі початкової освіти вчаться розподіляти інформацію на частини, визначати головне та другорядне, упорядковувати інформацію, історичні факти, події, біографії видатних осіб держави, встановлювати послідовність історичних подій, узагальнювати матеріал. Складність формування зазначеного вміння зумовлена: трудністю виділення головного, відокремлення другорядних фактів, встановленням логічних, причино-наслідкових зв'язків, що необхідно для створення структури (план, схема, макет, карта); нестійкістю уваги, що вимагає зосередження на кількох елементах одночасно. Структурувати матеріал допоможуть візуальні засоби, такі як схеми, ментальні карти, таблиці, діаграми, інфографіка, лінії часу. Спочатку в 1-2 класах школярі виконують такі завдання спільно з іншими під керівництвом учителя, упорядкування подій доцільне у вигляді плану розповіді, відображення простої лінійної послідовності подій. У 3-4 класах такі дослідницькі завдання учні можуть виконувати індивідуально, використовувати для наочного представлення схеми, таблиці, інфографіку, лінії часу («Історія мого міста», «Історія мобільного телефона»).

Уміння робити висновки та умовиводи. В 1-2 класах висновки мають описових характер, поступово в 3-4 класах учні вчаться узагальнювати власні спостереження, обговорювати події, поведінку людей, робити узагальнюючи та причинно-наслідкові висновки. Складність полягає у невмінні школярів узагальнити та виділити головну думку, сформулювати власне підсумкове судження, що зумовлено недостатнім розвитком логічного мислення, що знаходиться ще на стадії формування. Вчителю важливо вчити учнів робити короткі, конкретні, чіткі, зрозумілі висновки, що пов'язані з результатом дослідження проблеми. Доцільним є підведення учнів до усвідомлення причини і наслідків історичних подій, соціальних явищ, поведінки людей за допомогою запитань («Що можна дізнатися?» Що

допомагає жити дружно в злагоді?, «Чому потрібно зберігати пам'ятники історії?», «Чому люди зберігають традиції українського народу?»).

Уміння пояснювати, доводити і захищати свої ідеї. Молодші школярі вчаться логічно і послідовно пояснювати історичні події, значення державних символів, традицій на основі конкретних фактів (ілюстрацій, фото, цитат, прикладів) простими словами, висловлювати думку, слухати опонентів, поважати іншу думку, аргументувати власну позицію. Навички аргументації та захисту власної думки ускладнені через невпевненість у собі та залежність дитини від авторитету дорослих. Складно відстоювати власну думку, особливо якщо вона суперечить поглядам вчителя, батьків, інших учнів. Також учням важко коректно аргументувати думки. Важливим є створення безпечного, толерантного простору для вільного висловлення думок, прийняття різних поглядів, проведення рольових, ділових ігор («Я – екскурсовод», «Журналістське розслідування»), представлення захистів проєктів.

Наші спостереження, емпіричні дослідження К. Поліщук та інших дослідників підтверджують думку про те, що «уміння, що безпосередньо визначають успішність дослідницької діяльності, – бачити проблему, висувати гіпотези, робити висновки – сформовані недостатньо» у здобувачів початкової освіти [12, С. 389].

Для опанування дослідницькими вміннями під час опрацювання змісту громадянської та історичної освітньої галузі в початковій школі доцільно:

- пропонувати дослідницькі завдання, що інтегрують історичну та громадянську освітню галузь з іншими, такими, як мовно-літературна (через дослідження минулого, традицій в легендах, казках, піснях), математична (досліджуючи тривалість історичних подій, висоту, довжину, вік історичних, архітектурних пам'яток України тощо), природнича (дослідження природничих пам'яток України), технологічна (досліджуючи українські народні ремесла), мистецька (в ході ознайомлення з культурою українського народу);

- адаптувати, спрощено подавати складні історичні поняття, події на рівні розуміння молодших школярів, оскільки абстрактна інформація є складною і незрозумілою для учнів початкової школи; обирати для вивчення джерел тексти невеликі за обсягом;

- надавати перевагу практично-діяльнісному характеру дослідницької діяльності через ігри, проєкти, спостереження, інтерв'ю, опитування, інсценування, екскурсії, експедиції, створення макетів, мап, експозицій для музеїв, виставок, галерей, ліній часу тощо, в ході яких учні вивчають, досліджують, виконують дослідницькі завдання з орієнтацією на безпосереднє оточення і особистий досвід;

- дотримуватися поетапності формування дослідницьких умінь: спостерігати – помічати зміни, порівнювати – ставити запитання – бачити проблему – висувати гіпотези – планувати способи перевірки – збирати інформацію, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки – формулювати висновки, представляти результати;

- використовувати візуальні джерела у дослідницьких завданнях для спостереження, порівняння, класифікації, структурування, ширше застосовувати цифрові інструменти для організації дослідження;

- обирати емоційно забарвлений матеріал, надавати перевагу емоційній подачу інформації, що знаходить відгук, запам'ятовується, стимулює допитливість учнів;

- мотивувати схильність до дослідництва через створення освітнього середовища, яке надає можливості для вивчення, пізнання, ознайомлення з невідомою раніше інформацією, відкриття нового, створює умови для висловлення і прийняття думок, ідей, спонукає до активного мислення, самостійного пошуку, аналізу.

Висновки. Значний потенціал для формування дослідницьких умінь молодших школярів має громадянська та історична освітня галузь, яка потребує врахування специфіки організації дослідницької діяльності, вікових особливостей психічного розвитку учнів початкової школи.

Важливою відмінністю дослідницької діяльності учнів у ході вивчення громадянської та історичної освітньої галузі є орієнтованість на формування ціннісного ставлення, громадянської компетентності, ідентичності, патріотизму, толерантності.

Дослідження минулого і сучасного допомагає вивчати історичну спадщину української держави, пізнавати морально-етичні норми українського народу, осмислювати історичні події для себе, усвідомлювати особисту відповідальність, поважати інших. Особливостями організації дослідницької діяльності також вважаємо: об'єкти дослідження (соціально-історичні явища, факти, досвід реального життя); джерела інформації (реальні об'єкти, що знаходяться навколо); методи дослідження (адаптовані до віку, спостереження під час екскурсій, експедицій, робота з ілюстраціями, мапами, візуальними лініями часу, опитування, інтерв'ювання людей старшого віку, ігрове моделювання історичних ситуацій); способи організації досліджень (конкретна практична діяльність учнів; емоційна залученість).

На процес формування дослідницьких умінь учнів впливають вікові особливості психічного розвитку: високий рівень пізнавальної допитливості, активності; природній інтерес до історії, прагнення дізнатися про минуле; переважання наочно-образного мислення; конкретність сприйняття

часу; ситуативність мислення; обмежена здатність до критичного мислення; нестійкість, недовготривалість уваги; наслідувальний характер дослідження, недостатня самостійність виконання завдань.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці діагностичних матеріалів для визначення сформованості дослідницьких умінь учнів початкової школи в ході вивчення змісту громадянської та історичної освітньої галузі.

Література:

1. Вознюк О.В. Формування дослідницьких умінь та актуалізації дослідницьких здібностей у дітей та молоді. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки.* 2012. Вип. 2. С. 50 – 62.

2. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови. *Учитель початкової школи*. 2019, №9. С. 3–6.

3. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідних умінь старшокласників: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец.13.00.09. Харків, 2000. 25 с.

4. Черненко Г. М. Формування дослідницьких умінь у молодших школярів при вивченні природознавства. *Педагогічні науки.* 2013. Випуск 114. С. 222–228.

5. Головань М.С., Яценко В.В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Випуск VII. С. 55–62.

6. Нікітіна О. Дослідницькі вміння і навички в складі операційного компонента навчальної діяльності молодших школярів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Серія: Педагогічні науки.* 2014. Випуск 132. С. 312–315.

7. Свічкар С. Сутність та структура дослідницьких умінь молодших школярів. *Вісник українсько-туркменського культурно-освітнього центру*. 2019. С. 197–199.

8. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. №87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.10.2025).

9. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. НАКАЗ Міністерства освіти і науки України. №1072 від 30.07. 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 20.10.2025).

10. Чорна О.М. Психологічні засади розвитку фантазії у молодших школярів: дис. … канд. псих. наук: 19.00.07; 05. Київ, 2020. 370 с.

11. Демешкевич В.А., Ніконова С.А. Особливості організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів у контексті навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія : Педагогічні науки.* 2012. Вип. 1. С. 120–126.

12. Поліщук К. Дослідницькі уміння як основа проектної діяльності молодших школярів: діагностичний аспект. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1-2 квітня 2015 р.) Вінниця, 2015. Вип. 4. С. 385–389.

References

1. Vozniuk O.V. (2012) Formuvannia doslidnytskykh umin ta aktualizatsii doslidnytskykh zdibnostei u ditei ta molodi [Formation of research skills and actualization of research abilities in children and youth]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific notes of the Minor Academy of Sciences of Ukraine*. *Seriia: Pedahohichni nauky*, 2, 50 – 62 [in Ukrainian].

2. Vashulenko M., Dubovyk S. (2019) Formuvannia doslidnytskykh umin na urokakh ukrainskoi movy [Formation of research skills in Ukrainian language lessons]. *Uchytel pochatkovoi shkoly – Elementary school teacher*, 9, 3–6 [in Ukrainian].

3. Nedodatko N. H. (2000). Formuvannia navchalno-doslidnykh umin starshoklasnykiv [Formation of educational and research skills of high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

4. Chernenko H. M. (2013) Formuvannia doslidnytskykh umin u molodshykh shkoliariv pry vyvchenni pryrodoznavstva [Formation of research skills in younger schoolchildren when studying natural sciences]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 114, 222–228 [in Ukrainian]

5. Holovan M.S., Yatsenko V.V. (2012) Sutnist ta zmist poniattia «doslidnytska kompetentnist» [The essence and content of the concept of "research competence"]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli – Theory and methodology of teaching fundamental disciplines in higher education*, VII, 55–62 [in Ukrainian].

6. Nikitina Olena (2014). Doslidnytski vminnia i navychky v skladi operatsiinoho komponenta navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv [Research skills and abilities as part of the operational component of the educational activity of younger schoolchildren]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University Series: Pedagogical Sciences*, 132, 312–315 [in Ukr].

7. Svichkar S. (2019). Sutnist ta struktura doslidnytskykh umin molodshykh shkoliariv [The essence and structure of research skills of younger schoolchildren]. *Visnyk ukrainsko-turkmenskoho kulturno-osvitnoho tsentru – Bulletin of the Ukrainian-Turkmen Cultural and Educational Center*, 197–199 [in Ukrainian].

8. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. №87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (data zvernennia: 20.10.2025) [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia kontseptualnykh zasad reformuvannia istorychnoi osvity v systemi zahalnoi serednoi osvity. NAKAZ Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. №1072 vid 30.07. 2024. URL:https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformu vannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity (data zvernennia: 20.10.2025) [in Ukrainian].

10. Chorna O.M. (2020). Psykholohichni zasady rozvytku fantazii u molodshykh shkoliariv [Psychological foundations of the development of imagination in younger schoolchildren]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

11. Demeshkevych V.A., Nikonova S.A. (2012). Osoblyvosti orhanizatsii navchalno-doslidnytskoi diialnosti molodshykh shkoliariv u konteksti navchalno-vykhovnoho protsesu zahalnoosvitnoi shkoly [Peculiarities of organizing educational and research activities of junior schoolchildren in the context of the educational process of a comprehensive school]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy. Seriia : Pedahohichni nauky – Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 120–126 [in Ukr].

12. Polishchuk Kateryna. (2015). Doslidnytski uminnia yak osnova proektnoi diialnosti molodshykh shkoliariv: diahnostychnyi aspekt [Research skills as the basis of project activities of younger schoolchildren: a diagnostic aspect]. Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoi osvity v konteksti yevropeiskykh osvitnikh stratehii – Current problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies: zbirnyk materialiv naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv i studentiv instytutu pedahohiky, psykholohii i mystetstv (Vinnytsia, VDPU im. M. Kotsiubynskoho, 1-2 kvitnia 2015 r.) Vinnytsia,. Vyp. 4. S. 385–389 [in Ukrainian].

УДК: 37.091.113:005.2/.3:[37.091.3+001.891]:005.6(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2359-2368

Тамбовська Крістіна Вікторівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0009-0007-3213-0482

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ВПРОВАДЖЕННІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: СТРАТЕГІЇ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті розглядається проблема управлінської діяльності керівника навчального закладу у впровадженні сучасних педагогічних технологій, визначаються ключові стратегії та практичні аспекти організації освітнього процесу в умовах інноваційної освіти. Підкреслено, що ефективне управління інноваційними процесами є однією з визначальних складових підвищення якості навчання та розвитку компетентностей учнів. Керівник виступає не лише адміністративним координатором, а й стратегічним лідером, який забезпечує створення сприятливого освітнього середовища, підтримку педагогів у професійному розвитку та впровадження інноваційних підходів до навчання.

Визначено, що управлінська діяльність у контексті інноваційної освіти включає такі компоненти: стратегічне планування, організаційна майстерність, комунікативні навички, мотиваційна компетентність та рефлексивна здатність. Ці складові дозволяють керівнику координувати педагогічний колектив, забезпечувати ефективне впровадження сучасних технологій навчання, а також оцінювати їхній вплив на результати освітнього процесу.

У статті детально проаналізовано ключові стратегії впровадження сучасних педагогічних технологій. До них належать: формування інноваційної культури закладу, що стимулює педагогів до творчих експериментів та колективного обміну досвідом; організація професійного навчання та підвищення кваліфікації педагогів через тренінги, семінари та майстер-класи; інтеграція цифрових технологій і платформ для активізації пізнавальної діяльності учнів; мотиваційне стимулювання педагогічного колективу через систему заохочень, визнання досягнень та підтримку ініціатив; систематична оцінка ефективності інновацій, включаючи

моніторинг використання технологій, аналіз результатів навчання та корекцію управлінських рішень.

Практичний аспект дослідження включає приклади реалізації інноваційних технологій у школі: впровадження проєктного навчання, організація інтерактивних уроків з використанням цифрових платформ, внутрішні конкурси педагогічної майстерності, які сприяють обміну досвідом та підвищенню кваліфікації. Висвітлено проблеми та виклики, що виникають у процесі управління інноваціями, зокрема недостатню готовність педагогів до змін, обмежені матеріально-технічні ресурси, складність оцінки ефективності нових технологій та вплив зовнішніх факторів на діяльність закладу освіти.

Зроблено висновок, що ефективна управлінська діяльність керівника навчального закладу є ключовим ресурсом розвитку інноваційного освітнього середовища, підвищення якості навчання та формування компетентностей учнів. Вона забезпечує комплексний підхід до впровадження сучасних педагогічних технологій, поєднує стратегічне планування, організаційні дії, мотивацію педагогів та оцінку результатів. Розробка та реалізація системних стратегій управління інноваціями є важливою умовою сталого розвитку закладів освіти та підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: управлінська діяльність, керівник навчального закладу, сучасні педагогічні технології, інноваційна освіта, стратегічне планування, мотивація педагогів, інтеграція цифрових технологій, ефективність навчального процесу, освітнє середовище, професійний розвиток.

Tambovska Kristina Victorivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Educational Management and Public Administration, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, Odesa, https://orcid.org/0009-0007-3213-0482

MANAGEMENT ACTIVITIES OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE IMPLEMENTATION OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: STRATEGIES AND PRACTICAL ASPECTS

Abstract. This article examines the problem of managerial activity of school principals in the implementation of modern pedagogical technologies, highlighting key strategies and practical aspects of organizing the educational process in the context of innovative education. It is emphasized that effective

management of innovative processes is a determining factor in improving the quality of learning and developing students' competencies. The principal acts not only as an administrative coordinator but also as a strategic leader who ensures the creation of a favorable educational environment, supports teachers in professional development, and facilitates the integration of innovative teaching approaches.

The study identifies that managerial activity in the context of innovative education includes several key components: strategic planning, organizational skills, communication abilities, motivational competence, and reflective capacity. These components enable the principal to coordinate the teaching staff, ensure the effective implementation of modern teaching technologies, and evaluate their impact on educational outcomes.

The article provides a detailed analysis of key strategies for implementing modern pedagogical technologies. These strategies include creating an innovative school culture that encourages teachers to engage in creative experiments and share experiences; organizing professional development and qualification enhancement for teachers through workshops, seminars, and master classes; integrating digital technologies and platforms to stimulate students' cognitive activity; motivating the teaching staff through recognition, rewards, and support for initiatives; and systematically evaluating the effectiveness of innovations, including monitoring technology usage, analyzing learning outcomes, and adjusting managerial decisions accordingly.

The practical aspect of the research includes examples of implementing innovative technologies in schools: introducing project-based learning, organizing interactive lessons using digital platforms, and conducting internal competitions to enhance teaching skills, which promote experience exchange and professional growth.

The study also highlights challenges and issues that arise in managing innovations, such as teachers' insufficient readiness for change, limited material and technical resources, difficulties in assessing the effectiveness of new technologies, and the influence of external factors on school management.

The conclusion emphasizes that effective managerial activity of school principals is a key resource for developing an innovative educational environment, enhancing learning quality, and fostering students' competencies. It ensures a comprehensive approach to the implementation of modern pedagogical technologies by combining strategic planning, organizational actions, teacher motivation, and results evaluation. Developing and implementing systemic strategies for managing innovations is a crucial condition for the sustainable development of educational institutions and improving the effectiveness of the learning process.

Keywords: managerial activity, school principal, modern pedagogical technologies, innovative education, strategic planning, teacher motivation, digital technology integration, learning effectiveness, educational environment, professional development.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій, зміною освітніх стандартів та зростаючими вимогами до якості навчання. Впровадження сучасних педагогічних технологій у навчальний процес стає необхідністю для забезпечення ефективного засвоєння знань, розвитку критичного мислення, творчих та комунікативних компетентностей учнів. У цьому контексті ключовим фактором успішної інноваційної діяльності є управлінська діяльність керівника навчального закладу, який виступає координатором, мотиватором та стратегічним планувальником освітніх змін.

Проблема полягає у тому, що впровадження сучасних педагогічних технологій неможливе без системного управлінського підходу, який поєднує стратегічне планування, організаційні здібності, управління педагогічним колективом та оцінку результатів інновацій. Дослідження показують, що недостатній рівень управлінської компетентності керівників, брак цілісних стратегій впровадження інновацій, а також низький рівень готовності педагогів до використання новітніх технологій можуть значно знизити ефективність освітнього процесу і гальмувати розвиток учнів [1].

Науковий інтерес до проблеми зумовлений необхідністю визначення теоретичних засад управлінської діяльності керівника у контексті інноваційної освіти, аналізу моделей впровадження сучасних педагогічних технологій та оцінки їх ефективності. Водночас практична значущість проблеми проявляється у забезпеченні реальної підтримки педагогів, створенні сприятливого освітнього середовища, оптимізації ресурсів та підвищенні якості навчання шляхом впровадження ефективних управлінських стратегій.

Особливу увагу слід приділяти таким аспектам, як 1) стратегічне планування інноваційної діяльності. Керівник повинен вміти оцінювати потреби закладу, визначати пріоритетні напрямки та формувати поетапні плани впровадження сучасних педагогічних технологій; 2) мотивація та розвиток педагогічного колективу. Важливо створити систему стимулів для педагогів, підтримати їхню готовність до професійного вдосконалення та застосування нових методик; 3) організаційно-управлінські компетенції. Сюди входить розподіл ресурсів, контроль виконання планів, моніторинг ефективності інноваційних підходів та коригування діяльності відповідно до результатів.

Оцінка результативності впровадження інновацій. Керівник повинен мати інструменти для аналізу впливу педагогічних технологій на успішність учнів та ефективність навчального процесу в цілому.

Таким чином, проблема полягає не лише в необхідності впровадження сучасних педагогічних технологій, а й у формуванні системного підходу до управлінської діяльності керівника, який поєднує стратегічне планування, організаційні дії та мотивацію педагогічного колективу. Розв'язання цієї проблеми є ключовим для забезпечення високої якості освіти, розвитку компетентностей учнів та формування ефективного інноваційного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управлінської діяльності керівника навчального закладу у впровадженні сучасних педагогічних технологій є актуальною темою досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Серед українських дослідників значний внесок у вивчення цієї проблеми зробили такі науковці, як О. Пометун, Л. Пироженко, В. Кухаренко, О. Савченко, І. Бех. Вони акцентують увагу на ролі керівника як організатора освітніх інновацій, координатора професійного розвитку педагогічного колективу та стратегічного планувальника освітніх змін.

Вітчизняні дослідження висвітлюють методологічні аспекти управлінської діяльності: визначення управлінських компетенцій керівника, розробку моделей впровадження інноваційних технологій, оцінку ефективності використання сучасних педагогічних методик у навчальному процесі [2, с. 3–8]. Зокрема, О. Пометун і Л. Пироженко підкреслюють, що успішне впровадження інновацій значною мірою залежить від здатності керівника мотивувати педагогів, створювати сприятливе освітнє середовище та забезпечувати організаційний супровід процесу змін.

Зарубіжні дослідники, такі як K. Fullan, M. Harris, J. Spillane, також приділяють значну увагу управлінським аспектам інноваційної освіти. Вони підкреслюють важливість стратегічного планування, колективного управління, використання даних для прийняття рішень та адаптації педагогічних технологій до потреб конкретного навчального закладу. Дослідження показують, що лише інтегрований підхід, який поєднує лідерство, мотивацію та оцінку результатів, дозволяє забезпечити стійкість освітніх змін та підвищення ефективності навчального процесу.

Водночас, незважаючи на значну кількість наукових публікацій, питання комплексного впровадження сучасних педагогічних технологій під управлінським керівництвом залишаються недостатньо систематизованими. Зокрема, бракує досліджень, які поєднують теоретичні моделі управлінської діяльності з практичними інструментами впровадження

інновацій, а також аналізу їх впливу на професійний розвиток педагогів і результати навчання учнів.

Таким чином, наукова дискусія демонструє необхідність подальшого вивчення інтеграції сучасних педагогічних технологій у освітній процес через призму управлінської діяльності керівника, що має на меті підвищення ефективності навчання та розвитку компетентностей учнів у сучасній школі.

Метою статті є всебічне дослідження управлінської діяльності керівника навчального закладу у процесі впровадження сучасних педагогічних технологій, теоретичне обґрунтування ефективних стратегій управління освітніми інноваціями та визначення практичних аспектів підвищення якості навчання через використання інноваційних методик.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання наступних завдань:

1. Проаналізувати сучасні підходи до визначення сутності управлінської діяльності керівника у контексті інноваційної освіти.
2. Визначити ключові компетенції керівника, що забезпечують ефективне впровадження сучасних педагогічних технологій у навчальний процес.
3. Дослідити методичні та організаційні стратегії впровадження інноваційних технологій у закладах освіти різних типів.
4. Окреслити практичні рекомендації щодо підвищення професійної компетентності педагогічного колективу та мотивації до застосування сучасних педагогічних технологій.
5. Визначити шляхи оцінки ефективності впровадження інновацій у навчальний процес та впливу управлінських рішень на розвиток учнівських компетентностей.

Досягнення цієї мети дозволяє підвищити якість освітнього процесу, сформувати ефективне інноваційне середовище в навчальному закладі та забезпечити системний розвиток педагогічного колективу й учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управлінська діяльність керівника навчального закладу визначається як цілеспрямована система дій, спрямованих на організацію, координацію та оптимізацію освітнього процесу з метою підвищення якості навчання та розвитку учнів. У контексті інноваційної освіти керівник виступає стратегічним координатором впровадження сучасних педагогічних технологій, таких як інтерактивне навчання, проєктні методи, змішані форми навчання, цифрові платформи та освітні додатки.

Сучасна педагогічна технологія передбачає системне використання методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на активізацію

пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхніх компетентностей і формування критичного мислення. Успішне впровадження цих технологій безпосередньо залежить від професійних компетенцій керівника: стратегічного планування, організаційної гнучкості, управлінських комунікацій та рефлексії.

Управлінська компетентність керівника у контексті інноваційної діяльності включає наступні складові:

1. Стратегічне планування – визначення напрямків впровадження інновацій, формування поетапного плану, розподіл ресурсів та визначення пріоритетів для розвитку освітнього закладу.

2. Організаційна майстерність – оптимізація навчального процесу, створення умов для ефективної роботи педагогічного колективу, моніторинг виконання планів та оцінка результатів впроваджених інновацій.

3. Комунікативні навички – здатність ефективно взаємодіяти з педагогами, учнями, батьками та адміністративним персоналом для формування єдиного освітнього середовища та забезпечення підтримки інновацій.

4. Мотиваційна компетентність – стимулювання педагогів до застосування нових технологій через систему заохочень, підвищення кваліфікації та професійного розвитку.

5. Рефлексивна здатність – оцінка власної управлінської діяльності, аналіз ефективності впроваджених технологій та внесення коректив у стратегії розвитку закладу.

Далі вважаємо за потрібне розглянути стратегії впровадження сучасних педагогічних технологій [4].

Першою стратегією є формування інноваційної культури закладу. Створення середовища, яке заохочує експерименти, обмін досвідом та використання нових методів навчання, є базовою умовою успішного впровадження технологій. Керівник формує правила взаємодії, підтримує ініціативу педагогів та стимулює колектив до безперервного професійного розвитку.

Наступна стратегія – професійне навчання та підвищення кваліфікації. Регулярні тренінги, семінари, майстер-класи та вебінари дозволяють педагогам освоювати сучасні технології та адаптувати їх до специфіки власного предмету або вікової категорії учнів. Керівник забезпечує доступ до ресурсів, організовує внутрішні навчальні сесії та підтримує педагогів у процесі впровадження інновацій.

Далі стратегія – інтеграція цифрових технологій. Використання цифрових платформ, навчальних додатків, систем дистанційного навчання та інтерактивних засобів підвищує ефективність навчального процесу та дає

змогу учням розвивати цифрову компетентність. Керівник контролює інтеграцію цих технологій, оцінює їх вплив на навчальні результати та забезпечує безпечне та ефективне використання.

Передостатня стратегія – мотиваційне стимулювання педагогів. Важливим аспектом є створення системи мотивацій: матеріальне заохочення, професійне визнання, участь у конкурсах та конференціях, підтримка ініціативи та творчих експериментів. Це дозволяє підвищити зацікавленість педагогів у використанні сучасних технологій та підвищити якість навчального процесу [5].

Також варто виділити як окрему стратегію оцінку ефективності впровадження інновацій. Керівник застосовує інструменти моніторингу та оцінювання: анкетування педагогів та учнів, аналіз успішності учнів, внутрішні аудити освітнього процесу, спостереження за використанням технологій на уроках. Це дозволяє вчасно виявляти недоліки та вносити корективи у стратегії управління.

Вважаємо необхідним також навести приклади практичних аспектів:

1. Впровадження проєктного навчання у школі. Керівник організовує тренінги для вчителів, надає методичні матеріали, контролює розподіл ролей у групах та оцінює результати роботи учнів.

2. Інтерактивні уроки з використанням цифрових платформ. Керівник координує підготовку вчителів, забезпечує доступ до ресурсів, аналізує ефективність використання інструментів та вплив на навчальні результати.

3. Внутрішні конкурси педагогічної майстерності. Мотивують вчителів застосовувати нові технології, обмінюватися досвідом та підвищувати кваліфікацію [3].

Також варто звернути увагу на виклики та проблеми впровадження: недостатня готовність педагогічного колективу до змін та освоєння нових технологій; обмежені матеріальні та технічні ресурси для впровадження інновацій; складність моніторингу ефективності нових технологій та оцінки їх впливу на результати навчання; вплив зовнішніх факторів (державна політика, нормативні акти, соціально-економічні умови) на швидкість та ефективність впровадження інновацій.

Викладений матеріал підтверджує, що управлінська діяльність керівника навчального закладу є ключовим фактором успішного впровадження сучасних педагогічних технологій. Ефективне поєднання стратегічного планування, організаційних дій, мотивації педагогів та оцінки результатів створює стійке інноваційне середовище, підвищує якість навчання та сприяє розвитку компетентностей учнів у сучасній школі

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що управлінська діяльність керівника навчального закладу є визначальним чинником

ефективного впровадження сучасних педагогічних технологій. Керівник виступає стратегічним координатором інновацій, організатором професійного розвитку педагогічного колективу, мотиватором до творчого застосування нових методик та оцінювачем результатів освітніх змін.

У статті визначено ключові компоненти управлінської компетентності керівника: стратегічне планування, організаційна майстерність, комунікативні навички, мотиваційна компетентність та рефлексивна здатність.

Саме поєднання цих складових забезпечує системність та стій-кість процесу впровадження інновацій, формує сприятливе освітнє середо-вище та підвищує якість навчання.

Розглянуті стратегії впровадження сучасних педагогічних технологій включають формування інноваційної культури закладу, організацію професійного навчання педагогів, інтеграцію цифрових технологій, мотиваційне стимулювання педагогічного колективу та оцінку ефективності нововведень.

Практичні аспекти, такі як проєктне навчання, інтерактивні уроки та внутрішні конкурси педагогічної майстерності, демонструють дієві механізми реалізації інновацій у навчальному процесі.

Водночас, дослідження виявило низку викликів: недостатню готовність педагогів до впровадження інновацій, обмежені матеріально-технічні ресурси, складність оцінки ефективності технологій та вплив зовнішніх факторів на управлінську діяльність.

Отже, ефективне управління інноваційною діяльністю керівника навчального закладу є ключовим ресурсом підвищення якості освіти, розвитку компетентностей учнів та створення стійкого інноваційного освітнього середовища. Розробка та впровадження системних стратегій управління, спрямованих на підтримку педагогів і оцінку результатів, є перспективним напрямом для подальших наукових досліджень і практичної діяльності.

Література:

1. Ковальчук В.В. Управлінська діяльність керівника школи: теорія і практика. – К.: Видавництво «Освіта», 2017. 256 с.

2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

3. Савченко О.Я. Початкова освіта в Україні: сучасні тенденції та перспективи розвитку. *Початкова школа*. 2019. №7. С. 3–8.

4. Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass. 220 p.

5. Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. Management in Education, 22(1), 31–34.

References:

1. Kovalchuk, V.V. (2017). Upravlinska diialnist kerivnyka shkoly: teoriia i praktyka [Managerial Activity of the School Principal: Theory and Practice]. Kyiv: Vydavnytstvo "Osvita". 256 p. [in Ukrainian].
2. Pometun, O.I., & Pyrozhenko, L.V. (2004). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posibnyk [The Modern Lesson: Interactive Learning Technologies: Scientific-Methodical Manual]. Kyiv: A.S.K. 192 p. [in Ukrainian].
3. Savchenko, O.Ya. (2019). Pochatkova osvita v Ukraini: suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku [Primary Education in Ukraine: Current Trends and Development Prospects]. Pochatkova shkola. Primary School, 7, 3–8 [in Ukrainian].
4. Fullan, M. (2014). The Principal: Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco: Jossey-Bass. 220 p.
5. Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. Management in Education, 22(1), 31–34.

УДК 373.3:004.9:159.955

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2369-2389

Тарасенко Наталія Петрівна вчитель початкових класів, Запорізький академічний ліцей № 15 Запорізької міської ради, https://orcid.org/0009-0009-3818-0805

Побива Галина Іванівна вчитель початкових класів, Херсонської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 4 Херсонської міської ради

Країнська Тетяна Миколаївна вчитель початкових класів, Херсонської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 4 Херсонської міської ради

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ПЕРЕНАВАНТАЖЕННЯ

Анотація. У статті розглядається гейміфікація навчального процесу в початковій школі як сучасна педагогічна технологія, що поєднує ігрові елементи з навчальними цілями з метою підвищення мотивації, залученості та ефективності освітнього процесу. Наголошується, що розвиток цифрових технологій, освітніх платформ, медіаінструментів та інтерактивних ресурсів стимулює педагогів до впровадження інноваційних методів навчання, серед яких гейміфікація стає ефективним засобом формування пізнавальної активності, інтересу до навчання та базових компетентностей учнів.

Визначено, що гейміфікація передбачає системне інтегрування ігрових механік, таких як бали, рівні, значки, таблиці лідерів, квести та інтерактивні сценарії, у навчальну діяльність. Показано, що впровадження гейміфікаційних елементів сприяє розвитку внутрішньої та зовнішньої мотивації учнів, стимулює самостійне пізнання та взаємодію з однокласниками, формує позитивне ставлення до навчання та підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Проаналізовано практичні приклади використання цифрових платформ та освітніх ресурсів для реалізації гейміфікації в початковій школі, зокрема Matific, Learning.ua, Math Learning, ClassDojo, Kahoot!, Wordwall, LearningApps, Classtime та проєкти «Розвиток дитини» і «Розумники» (Smart Kids). Встановлено, що інтеграція ігрових елементів дозволяє організувати динамічне та емоційно привабливе навчальне середовище, забезпечити систематичний контроль прогресу, персоналізацію

навчання та розвиток провідних компетентностей учнів у контексті Нової української школи.

Визначено, що ефективність гейміфікації залежить від педагогічної підготовки вчителя, вікових особливостей учнів, мотиваційних чинників та наявних ресурсів.

Водночас зазначено, що гейміфікаційні підходи забезпечують інтеграцію традиційних та цифрових методів навчання, формують позитивний емоційний досвід та сприяють розвитку само-контролю, наполегливості та відповідальності учнів.

У підсумку доведено, що гейміфікація в початковій школі виступає ефективним інструментом підвищення мотивації, залученості та якості навчання, формує базові компетентності учнів і відповідає сучасним педагогічним орієнтирам Нової української школи.

Ключові слова: гейміфікація, педагогічна технологія, початкова школа, мотивація учнів, цифрові освітні платформи, інтерактивні ресурси, ігрові елементи, Нова українська школа, розвиток компетентностей, навчальна діяльність.

Tarasenko Nataliia Petrivna Primary School Teacher, Zaporizhia Academic Lyceum No. 15 of the Zaporizhzhia City Council, https://orcid.org/0009-0009-3818-0805

Pobyva Halyna Ivanivna Primary School Teacher, Kherson Comprehensive School of I-III Degrees No. 4 of the Kherson City Council

Krainska Tetiana Mykolayivna Primary School Teacher, Kherson Comprehensive School of I-III Degrees No. 4 of the Kherson City Council

THE GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL AS A TOOL FOR ENHANCING MOTIVATION UNDER CONDITIONS OF DIGITAL OVERLOAD

Abstract. The article examines gamification of the educational process in primary school as a modern pedagogical technology that combines game elements with learning objectives to enhance motivation, engagement, and the effectiveness of the educational process. It is emphasized that the development of digital technologies, educational platforms, media tools, and interactive resources encourages educators to implement innovative teaching methods, among which gamification becomes an effective means of fostering cognitive activity, interest in learning, and the development of basic competencies in students.

It is noted that gamification involves the systematic integration of game mechanics, such as points, levels, badges, leaderboards, quests, and interactive scenarios, into learning activities. The implementation of gamification elements promotes the development of both intrinsic and extrinsic motivation, encourages independent learning and interaction with peers, fosters a positive attitude toward learning, and enhances the effectiveness of knowledge acquisition.

Practical examples of digital platforms and educational resources for implementing gamification in primary school are analyzed, including Matific, Learning.ua, Math Learning, ClassDojo, Kahoot!, Wordwall, LearningApps, Classtime, and the "Child Development" and "Smart Kids" projects. It is established that the integration of game elements allows for the creation of a dynamic and emotionally engaging learning environment, ensures systematic monitoring of progress, personalization of learning, and the development of key competencies in the context of the New Ukrainian School.

The effectiveness of gamification is determined by teachers' pedagogical training, students' age-specific characteristics, motivational factors, and available resources. At the same time, gamification approaches integrate traditional and digital teaching methods, create a positive emotional experience, and contribute to the development of self-regulation, perseverance, and responsibility in students.

In conclusion, gamification in primary school is an effective tool for increasing motivation, engagement, and the quality of learning, fostering students' basic competencies, and aligning with the current pedagogical guidelines of the New Ukrainian School.

Keywords: gamification, pedagogical technology, primary school, student motivation, digital educational platforms, interactive resources, game elements, New Ukrainian School, competency development, learning activities.

Постановка проблеми. Епоха цифрової освіти висуває нові вимоги до професійної підготовки здобувачів освіти та педагогів. Процес діджиталізації, спричинений глобальними тенденціями переходу до цифрової економіки й інформаційного суспільства, трансформує методи, інструменти й підходи, які використовуються в освітньому середовищі. Як зазначає О. Карабін, сучасний освітній процес має поєднувати технологічну інноваційність із педагогічною доцільністю, орієнтуючись на розвиток мотивації та залученості учнів [4].

Одним із найефективніших напрямів цифрової трансформації є гейміфікація – використання ігрових механік у неігрових освітніх контекстах. Згідно досліджень, проведених School Innovation Forum (2023), гейміфікація виступає одним із провідних інструментів сучасного

освітнього процесу, оскільки сприяє формуванню навичок саморегуляції, креативності та командної роботи [19].

Дані досліджень F. Chen, N. Gorbunova та A. Masalimova свідчать, що впровадження елементів гри (балів, рейтингів, командних завдань) у навчальні дисципліни сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку цифрових компетентностей та ефективній взаємодії між здобувачами освіти [14]. В Україні, за результатами досліджень V. Pobrizhaieva та O. Nalyvaiko (2024), гейміфікація є ефективним засобом подолання цифрового перенавантаження учнів початкової школи, оскільки стимулює пізнавальну активність та формує стійкий інтерес до навчання [10, с. 136].

Проте існують і певні виклики. Надмірне використання цифрових інструментів без урахування вікових особливостей молодших школярів може призводити до когнітивної перевтоми та зниження навчальної ефективності. Як зазначають L. Vysoshan, E. Bohonko та I. Goncharova (2023), успіх гейміфікованого навчання залежить від правильного поєднання ігрових елементів, педагогічної підтримки та рефлексії [18].

Отже, у сучасних умовах гейміфікація постає не лише інноваційною технологією, а й стратегічним інструментом підвищення мотивації учнів початкової школи в умовах цифрового перенавантаження. Вона дає змогу поєднати технологічні можливості цифрового середовища з гуманістичними цілями освіти – розвитком особистості, творчості та внутрішньої мотивації до навчання

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні наукові дослідження останніх років підкреслюють важливість інтеграції гейміфікації в освітній процес для підвищення мотивації та залученості учнів, особливо в умовах цифрового перенавантаження. Міжнародні та українські джерела свідчать про те, що впровадження ігрових механізмів дозволяє модернізувати навчальні практики, спрямовані на розвиток провідних компетентностей здобувачів освіти та формування внутрішньої мотивації. Зокрема, у Вікіпедії [1] та на платформі ОсвітаНова [2] наголошується, що гейміфікація забезпечує емоційно-позитивне залучення учнів до навчання, створюючи середовище, де пізнавальна діяльність поєднується з ігровим досвідом. О. Дядікова [3] підкреслює, що гейміфікація виступає інструментом активізації когнітивної та соціальної активності учнів через систему балів, досягнень та рейтингових механізмів.

Українські науковці, зокрема О. Карабін [4], Л. Карташова [5, 6] та А. Лозенко й співавт. [7], розглядають гейміфікацію як комплексну педагогічну технологію, що включає системне впровадження ігрових елементів, рівнів складності, сценаріїв та цифрових інструментів у навчальний процес початкової школи. Вони підкреслюють, що гейміфікація сприяє не лише

підвищенню навчальної мотивації, а й розвитку соціальних, комунікативних та критично-мислительних компетентностей, що відповідає ідеям Нової української школи. О. Макаревич [8] зазначає, що ефективність гейміфікації значною мірою залежить від методичної підготовки педагога та його здатності організовувати навчання як інтеграцію гри та змістового наповнення.

Результати досліджень К. Мехед [9] і В. Побризгаєва та О. Наливайко [10] демонструють позитивний вплив гейміфікаційних практик на навчальну діяльність молодших школярів: зростання пізнавальної активності, залученості та формування стійкого інтересу до навчання. Подібні висновки підтверджують і міжнародні дослідження: S. Bai [13] у контексті навчання історії в початковій школі підкреслює, що гейміфікація підвищує мотивацію, знижує когнітивне навантаження та стимулює самостійне пізнання. F. Chen, N. Gorbunova та A. Masalimova [14] і F. Faiella та M. Ricciardi [15] зазначають, що інтеграція ігрових елементів у навчальні дисципліни забезпечує ефективну взаємодію між учнями та сприяє розвитку цифрової компетентності.

Особливу увагу слід звернути на дослідження, які акцентують на психологічних та педагогічних аспектах впровадження гейміфікації. Так, L. Vysoshan, E. Bohonko та I. Goncharova [18] вказують на важливість адаптації ігрових механізмів до вікових та індивідуальних особливостей учнів початкової школи, щоб уникнути стресових ситуацій та надмірного захоплення грою. О. Дядікова [3] наголошує, що ефективна гейміфікація поєднує емоційний та когнітивний аспекти навчання, створюючи мотиваційне середовище для саморегуляції та соціальної взаємодії.

Узагальнюючи, сучасні дослідження демонструють, що гейміфікація є одним із провідних інструментів модернізації початкової освіти в умовах цифрового перенавантаження. Вона дозволяє поєднати технологічні, психологічні та дидактичні компоненти освітнього процесу, підвищуючи мотивацію та залученість учнів, а також формуючи компетентності XXI століття: критичне мислення, креативність, цифрову грамотність і навички співпраці. Водночас ефективність її впровадження залежить від педагогічного дизайну, професійної підготовки вчителя та відповідності ігрових елементів віковим особливостям учнів.

Мета статті – дослідження теоретичних засад і практичних аспектів застосування гейміфікації у навчальному процесі початкової школи в умовах цифрового перенавантаження, а також визначення ефективних педагогічних стратегій і технологічних інструментів, що сприяють підвищенню мотивації, залученості та пізнавальної активності молодших школярів у сучасному цифровому освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток новітніх цифрових технологій, штучного інтелекту, освітніх платформ і медіаінструментів спонукає вчених і практиків до пошуку ефективних засобів навчальної діяльності, а також до переосмислення та модернізації вже наявних педагогічних методів. Одним із таких інноваційних засобів є гейміфікація, яка в останні роки набуває значного поширення у науково-педагогічних дослідженнях і практиці навчання на різних рівнях освіти.

Згідно з дослідженнями О. Карабін [4], гейміфікація визначається як використання ігрових елементів (бали, рівні, нагороди, бейджі, лідерборди) у навчальному процесі для стимулювання пізнавальної активності, розвитку мотивації та підвищення ефективності навчання. У контексті освіти це означає впровадження ігрових механізмів у навчальний процес з метою формування інтересу до знань, креативності, ініціативності та пізнавальної активності учнів початкової школи.

Важливо підкреслити, що поняття "гейміфікація" є відносно новим для педагогічної науки, хоча його передумови сформувалися ще наприкінці XX століття. Сам термін "gamification" уперше був введений у 2002 році британським розробником відеоігор N. Pelling, який використав його для опису інтеграції ігрових механізмів у користувацькі інтерфейси [1]. Масове упровадження цього поняття в науковий, освітній і комерційний дискурс почалося після 2010 року, коли гейміфікація стала інструментом не лише маркетингу, а й освіти, психології та соціальної взаємодії [2].

Етимологічно термін "gamification" походить від англійського слова game – "гра", тоді як суміжне поняття "edutainment" утворене від поєднання слів education (освіта) і entertainment (розвага). Попри спільну ігрову природу, ці поняття, за словами О. Дядікової, мають різну педагогічну спрямованість: "edutainment" має здебільшого розважальний характер навчання, тоді як гейміфікація зосереджена на досягненні навчальних результатів через залучення та мотивацію [3].

Сучасні дослідники, серед яких L. Vysoshan, E. Bohonko та I. Goncharova [18], розглядають гейміфікацію як ефективний педагогічний інструмент, що поєднує ігрові принципи з навчальними цілями та сприяє формуванню провідних компетентностей майбутніх педагогів. Вона допомагає створити динамічний освітній простір, у якому учні отримують емоційне задоволення від досягнень і мотивацію до самостійного пізнання.

Попри широту використання поняття "гейміфікація", у науковій спільноті досі відсутнє єдине усталене визначення. Так, К. Мехед [9] вважає її інноваційним засобом реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти, тоді як О. Макаревич [8] підкреслює її роль як невід'ємного чинника підвищення ефективності елементів дистанційного навчання.

Відомий американський дослідник K. Werbach, професор Пенсильванського університету, визначає гейміфікацію як спосіб залучення учасників освітнього процесу до вирішення навчальних завдань через «використання ігрового мислення і динаміки ігор», тобто перетворення звичайних освітніх дій у процес, подібний до гри [1]. У своїх працях він підкреслює, що гейміфікація – це використання ігрових елементів і методик у неігровому контексті, де основною метою є не розвага, а досягнення навчальних результатів, розвиток інтересу та пізнавальної активності учнів.

Розгорнуте тлумачення поняття подає Л. Карташова, яка характеризує гейміфікацію як застосування принципів ігрової методики, естетики та мислення з метою залучення суб'єктів освіти до активної участі в навчальному процесі, підвищення їх мотивації та сприяння кращому засвоєнню знань [6, с. 137]. Учений наголошує на особливій ефективності гейміфікаційних підходів під час опанування точних наук, де структурованість і системність поєднуються з ігровими механіками, що полегшують розуміння складних понять.

Таким чином, поняття «гейміфікація» охоплює як використання комп'ютерних ігор, так і застосування окремих ігрових елементів у неігрових практиках. Як зазначає В. Побризгаєва та О. Наливайко, гейміфікація спрямовує увагу учасників не на сам процес гри, а на досягнення реальних освітніх цілей, відрізняючись цілеспрямованістю та практичністю [10, с. 135-136]. Ігрові механіки, такі як система балів, рейтингів, рівнів, бейджів, досягнень, колективного або індивідуального змагання, використовуються для мотивації до навчальної діяльності, розвитку самоконтролю, наполегливості та відповідальності [7, с. 1710].

Перші спроби систематизації поняття «гейміфікація» належать N. Pelling, який визначав її як процес зміни підходів до навчання з метою зробити звичайні, буденні завдання більш цікавими та схожими на гру [2]. Вчений підкреслював, що ключовою особливістю гейміфікації є емоційна залученість учасників, що підвищує ефективність навчання.

Подальшого розвитку це поняття набуло у працях F. Faiella, M. Ricciardi, які розглядали гейміфікацію як інструмент використання ігрових елементів у неігровому середовищі для підвищення рівня засвоєння знань і вдосконалення комунікації між учасниками освітнього процесу [15, с. 16].

Значний внесок у розробку гейміфікаційних методик зробив також T. Matsumoto, який запропонував поєднувати елементи змішаного навчання та методику «перевернутого класу» із гейміфікацією, що сприяє активному включенню студентів у навчальний процес і створює атмосферу зацікавленості [6, с. 137].

Вітчизняна дослідниця О. Ткаченко зазначає, що використання комп'ютерних ігор у навчанні підвищує інтерес до виконання завдань, стимулює пізнавальну діяльність і сприяє досягненню високих результатів. На думку авторки, гейміфікація створює умови для інтеграції традиційних методів і сучасних цифрових технологій, формує нову педагогічну культуру взаємодії [12, с. 305].

Особливо важливою є позиція О. Дядікової, яка визначають гейміфікацію як «розвивальний підхід до підвищення мотивації та залучення учнів до навчання шляхом використання елементів ігрового дизайну в освітньому середовищі» [3]. Такий підхід розглядає гейміфікацію не лише як технологію, а як педагогічну стратегію, що забезпечує формування позитивного емоційного досвіду, підтримку внутрішньої мотивації та розвиток метакогнітивних умінь учнів.

Як зазначає К. Мехед, гейміфікація використовує притаманну іграм привабливість для мотивації та залучення учнів до навчальної діяльності. У освітньому процесі найчастіше застосовуються такі ігрові елементи, як бали, значки, таблиці лідерів, виклики та винагороди, що сприяють створенню захоплюючого, інтерактивного та динамічного навчального середовища [9].

Узагальнюючи сучасні наукові підходи та враховуючи функціонування гейміфікації в контексті початкової школи в рамках реалізації Концепції Нової української школи, під гейміфікацією слід розуміти цілеспрямовану педагогічну технологію, яка передбачає системне інтегрування ігрових механік, методів і прийомів у навчальний процес з метою підвищення мотивації учнів, стимулювання їхньої пізнавальної активності та розвитку базових компетентностей.

На відміну від традиційного ігрового навчання, яке може передбачати цілісні ігри як окремі навчальні форми, гейміфікація впроваджує окремі ігрові елементи у стандартний освітній процес. До них належать бали, значки, рівні складності, змагання, квести та інтерактивні сценарії. Такий підхід формує динамічне, емоційно привабливе навчальне середовище, забезпечує постійний зворотний зв'язок та дає можливість враховувати індивідуальні потреби кожного учня [2].

У початковій школі гейміфікація виконує важливу функцію – формує інтерес до навчання, стимулює активність дітей і підтримує їхню залученість у навчальний процес [16]. Як слушно вказує О. Макаревич, введення ігрових елементів на ранніх етапах навчання дозволяє перетворити традиційний урок на інтерактивну взаємодію, поєднуючи технологічні можливості цифрового середовища з гуманістичними цілями освіти [8, с. 275-276].

В освітньому контексті гейміфікація виступає сучасною педагогічною технологією, що поєднує навчальні, виховні та мотиваційні можливості. Вона повністю відповідає ідеям Нової української школи, де основні орієнтири – активна участь здобувачів освіти, формування провідних компетентностей та розвиток особистості дитини [11, с. 40].

У науковій доктрині під педагогічною технологією розуміють цілісну, науково обґрунтовану систему дій, що забезпечує ефективне досягнення освітніх цілей, передбачає поетапність, відтворюваність, керованість та прогнозованість результатів. Педагогічна технологія охоплює стратегію навчання у широкому розумінні – від проектування освітніх сценаріїв до реалізації та рефлексії результатів.

Як показано на Рис. 1, гейміфікація ґрунтується на чітко визначених принципах, включає структуровані елементи, має конкретну мету та передбачає очікувані результати розвитку компетентностей і пізнавальної активності учнів.

Рис. 1. Основні характеристики гейміфікації як педагогічної технології*

Джерело: складено автором на основі [7, с. 1710]

На відміну від окремих методичних прийомів, таких як використання гри на одному уроці, гейміфікація передбачає системне та послідовне впровадження ігрових елементів у навчальну діяльність протягом усього освітнього процесу. Порівняно з іншими інноваційними підходами, вона має яскраво виражений емоційний та мотиваційний компонент, який створює можливості для активної участі учнів у навчанні, формує у них позитивне ставлення до здобуття знань і підвищує ефективність освітнього процесу.

У рамках Нової української школи підкреслюється, що для того, щоб бути повноцінно інтегрованим членом сучасного суспільства, дитині недостатньо лише опанувати базові навички читання та письма. Освітній процес потребує формування провідних компетентностей, здатності до критичного мислення, творчого підходу та ефективної комунікації. Гейміфікація в цьому контексті змінила акценти традиційного навчання: від письмових завдань і стандартних уроків – до інтеграції ігор як навчального інструменту, що стало невід'ємною частиною сучасної початкової освіти [5, с. 20-21].

Ігрова діяльність постає як один із найефективніших інструментів формування провідних компетентностей учнів початкової школи. Через навчальні ігри діти розвивають життєво важливі навички, які забезпечують успішне навчання та соціалізацію протягом життя. Залучення до навчання через гру стимулює пізнавальну мотивацію, сприяє формуванню сталого інтересу до навчальної діяльності та підвищує здатність дітей до самостійного вирішення навчальних завдань.

Традиційні ігрові форми, які застосовуються в шкільній практиці, враховують адаптаційні можливості дитини, сприяють розвитку емоційного інтелекту, формують навички співпраці та комунікації, а також мають антистресовий ефект, що особливо важливо в умовах цифрового перенавантаження [7, с. 1711].

Таким чином, гейміфікація в початковій школі стає не лише інструментом мотивації, але й засобом створення комфортного та безпечного освітнього середовища.

Водночас ефективність гейміфікації напряму залежить від рівня навчальної мотивації учнів, яка виступає ключовим фактором успішного засвоєння знань. У педагогічній науці виділяють два основних типи мотивації:

1. Внутрішня мотивація – зацікавленість у самому процесі навчання, отримання задоволення від діяльності, прагнення досягти власних цілей;

2. Зовнішня мотивація – орієнтація на оцінку, похвалу, нагороду, визнання з боку вчителя або однолітків.

Для учнів початкової школи характерна перевага зовнішніх мотивів. Проте через системне використання гейміфікаційних механізмів ці зовнішні стимули можуть поступово трансформуватися у внутрішні. Ігрові елементи, такі як бали, значки, рейтинги, досягнення та квести, створюють позитивне підкріплення, яке стимулює активну участь у навчальному процесі та формує стійкий інтерес до навчання [10, с. 144].

Навчання за допомогою ігор активізує емоційно-вольову сферу дитини, викликаючи зацікавлення, почуття азарту та прагнення досягти результату. Через систему балів, значків, таблиць лідерів, рівнів складності, індивідуальних досягнень і командної гри учень отримує зворотний зв'язок, відчуває себе успішним та залученим до спільної справи. Такий досвід підтримує мотивацію на всіх рівнях: когнітивному (пізнавальний інтерес), емоційному (задоволення, ентузіазм), соціальному (визнання, співпраця, конкуренція). Участь у навчальному процесі перетворюється на цікаву пригоду, де кожен виклик стає можливістю спробувати знову й досягти прогресу [4].

Особливо важливо, що гейміфікація відповідає психологічним особливостям молодших школярів, для яких провідною діяльністю є гра. Саме в грі діти найповніше проявляють свою активність, здатність до навчання, співпраці й самовираження.

Використання гейміфікованих підходів дозволяє природним чином інтегрувати навчальний процес у звичну для дитини діяльність, що значно підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, ігрові механізми сприяють не лише мотивації до навчання, а й формують позитивне ставлення до пізнання, що є важливим чинником для подальшого освітнього шляху учня.

Описаний теоретичний потенціал гейміфікації як педагогічної технології та її вплив на мотиваційну сферу учнів створює підґрунтя для практичного аналізу способів її реалізації в освітньому процесі.

Впровадження гейміфікованих елементів у початковій школі потребує методичної підготовки вчителя та творчого переосмислення традиційного уроку як простору для гри. На цьому етапі особливо важливо визначити, які саме ігрові механіки найкраще адаптуються до вікових особливостей молодших школярів і які цифрові інструменти можуть допомогти педагогу реалізувати гейміфіковану модель навчання.

У сучасній українській початковій школі вчителі активно використовують такі ігрові елементи, як система балів, рівні, значки, таблиці лідерів, квести, віртуальні нагороди, а також сюжетно-рольові сценарії, що перетворюють освітній процес на захопливу пригоду. Для організації такої діяльності застосовуються цифрові платформи (табл. 1).

Таблиця 1

Основні цифрові платформи та ігрові елементи для реалізації гейміфікації в початковій школі*

Назва цифрової платформи	**Основна функціональність**	**Приклади використання в початковій школі**	**Педагогічний ефект**
ClassDojo	Створення класної системи досягнень; моніторинг поведінки та активності учнів	Ведення обліку індивідуальних досягнень, мотивація через бали та значки, відстеження прогресу кожного учня	Підвищує мотивацію, стимулює активну участь, формує позитивну навчальну поведінку
Kahoot!	Онлайн-вікторини та інтерактивні опитування з елементами суперництва	Проведення тематичних вікторин після вивчення нового матеріалу, організація командних ігор	Підвищує пізнавальний інтерес, розвиває швидкість мислення та конкурентну мотивацію
Wordwall	Створення інтерактивних вправ у форматі гри	Створення навчальних ігор для тренування лексики, математики, природничих дисциплін	Формує навички самостійного навчання, покращує засвоєння матеріалу через ігрову практику
LearningApps	Інтерактивні вправи з можливістю персоналізації	Вправи для закріплення знань, інтеграція у уроки з різних предметів	Сприяє індивідуалізації навчання, розвиває логічне мислення та увагу
Classtime	Завдання з таймерами, очками та колективною динамікою	Організація групових вправ, контроль часу виконання завдань, рейтингування результатів	Підвищує командну взаємодію, формує навички планування та управління часом, підтримує мотивацію через гейміфікацію

**Джерело: складено автором на основі [10, с. 145; 12, с. 306-307]*

Інтеграція цих ресурсів у навчальний процес дозволяє урізноманітнити подачу матеріалу, формувати у дітей стійке позитивне ставлення до навчання, заохочувати до самостійного пізнання та взаємодії з однокласниками.

Варто зазначити, що в умовах гейміфікованого освітнього процесу вчитель перестає бути виключно джерелом знань чи контролером результатів і набуває ролі організатора та модератора ігрової взаємодії. Педагог формує сценарій освітньої гри, визначає мотиваційні стимули, логіку просування та рівні складності, адаптуючи завдання до навчальних цілей і можливостей кожного учня.

Для отримання позитивного та якісного результату важливо, щоб учитель мислив системно, інтегруючи гру як частину педагогічної стратегії, підтримуючи баланс між грою та навчанням і забезпечуючи цілеспрямованість та дисципліну пізнавальної діяльності.

Розглянемо деякі приклади застосування технології гейміфікації під час організації освітнього процесу у початкових класах.

Он-лайн платформа Matific (https://www.matific.com/) дозволяє під час вивчення нумерації чисел першого десятка (1 клас) при написанні цифр використовувати відео- епізоди «Напишіть цифру за пунктирною лінією» (рис. 2).

Рис. 2. Напишіть цифру за пунктирною лінією*

**Джерело: складено автором самостійно*

Порівняння чисел можна організувати за допомогою слайдів із зображенням об’єктів у різній кількості. Для закріплення навички порівняння чисел у натуральному ряді доцільно використовувати онлайн-гру **«Числові рівності і нерівності»** на освітній платформі **Learning.ua**, яка пропонує інтерактивні тести та завдання для учнів, батьків і вчителів, орієнтовані на шкільну та дошкільну освіту (рис. 3).

Рис. 3. Порівняння з лічбою https://learning.ua/matematyka/ pershyi-klas/porivniannia-z- lichboiu*

**Джерело: складено автором самостійно*

Сервіс Math Learning (https://vchymo.com/application/Math-Learning-Center) доцільно використовувати при навчанні теми «Додавання і віднімання чисел до 100 без переходу через десяток», а також для закріплення набутого досвіду та розвитку відповідних навичок. Освітні програми для дітей є безцінним інструментом сучасної освіти. Інтерактивні платформи, такі як ABCmouse та Lingokids, враховують індивідуальні стилі навчання, що сприяє значному покращенню навичок рахунку та грамотності.

Проєкт «Розумники» (Smart Kids) спрямований на зацікавлення та мотивацію учнів, активне залучення їх до навчального процесу під час уроків, а також самостійного виконання домашніх завдань. Він поєднує сучасні комп'ютерні технології з традиційними методами навчання. Сервіс дозволяє учням використовувати освітні ігри на власних пристроях удома та стимулює їх до досягнення кращих результатів за допомогою «Особистого кабінету учителя», де хмарні сервіси (Smart Cloud) зберігають усю інформацію та статистику [10, с. 144].

Доступ учителя передбачає користування завданнями, застосування інструментів взаємодії з учнями (електронний журнал, методичні матеріали для підготовки до уроку) та медіатеку, що містить близько 3000 графічних об'єктів для створення презентацій. Електронні освітні ігрові ресурси були апробовані в рамках всеукраїнського педагогічного експерименту «Розумники» (Smart Kids), який проводився у 2014–2017 рр. відповідно до Наказу МОН України №564 від 08.05.2014 р. (рис. 4).

Рис. 4. Блок схема можливостей Edugames*
**Джерело: складено автором самостійно*

При вивченні теми «Застосування дужок для запису виразів. Порядок виконання дій у виразах, що містять дужки» (2 клас) учням пропонується виконати завдання в онлайн-форматі з можливістю кількох спроб до отримання правильної відповіді. Серед недоліків проєкту слід зазначити, що безкоштовний доступ до матеріалів надається лише протягом 30 днів, після чого подальше користування вимагає оплати (рис. 5).

Рис. 5. Приклад інтерактивного завдання в програмі Edugames*
**Джерело: складено автором самостійно*

Проєкт «Розвиток дитини» (https://childdevelop.com.ua/about.html) пропонує друковані розвивальні завдання для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (1–4 класи), які можна легко роздрукувати вдома

або в найближчому копіювальному центрі. Така можливість є перевагою, оскільки не всі мають доступ до платних сервісів [10, с. 145–146]. Завдання на сайті цікаві та яскраві, що перетворює навчальний процес на захопливу та веселу діяльність. Крім того, користувачі можуть створювати власні завдання, використовуючи генератори практичних вправ, які дозволяють формувати та одразу друкувати завдання з математики, читання та письма для дітей різного віку за заданими параметрами.

За допомогою ресурсу «Розвиток дитини» можна організувати цікаві та розвивальні завдання як для повторення матеріалу, так і для ознайомлення з новими темами. Для уроку з теми «Визначення порядку виконання дій у виразах» (2 клас) учням було запропоновано виконати інтерактивне завдання «Порядок дій» (рис. 6), яке сприяє узагальненню та систематизації знань.

Рис. 6. Інтерактивне завдання «Порядок дій»*

**Джерело: складено автором самостійно*

Наведене завдання сприяє кращому запам’ятовуванню порядку виконання арифметичних дій у числових виразах. Учню пропонується шістнадцять прикладів, що включають додавання та віднімання: по вісім розташованих зліва та справа. Завдання полягає у розв’язанні кожного прикладу та з’єднанні лінією або стрілкою пар прикладів з однаковим результатом. Деякі приклади містять ті ж числа та знаки, але мають різні відповіді завдяки дужкам, які змінюють порядок виконання дій. Це дозволяє дитині усвідомити важливість правил обчислень для правильного розв’язання завдань [10, с. 147].

Загалом, гейміфікація має значний потенціал як сучасна педагогічна технологія, здатна підвищити мотивацію, залученість та якість навчання в початковій школі. Водночас її ефективність залежить від зваженого, системного впровадження з урахуванням педагогічних цілей, вікових особливостей учнів та наявних ресурсів. Лише за умови грамотної реалізації гейміфікація може стати ключовим механізмом формування компетентностей школярів у контексті Нової української школи.

Висновки. У процесі проведеного дослідження було визначено, що гейміфікація навчального процесу в початковій школі виступає сучасною педагогічною технологією, яка передбачає інтегрування елементів гри в освітній контекст для підвищення мотивації, стимулювання пізнавальної активності та розвитку провідних компетентностей учнів. На відміну від традиційного ігрового навчання, вона не використовує цілісні ігри як окремі форми, а орієнтується на системне впровадження окремих ігрових механік, таких як бали, рівні, значки, таблиці лідерів, квести, сюжетно-рольові сценарії та інші засоби стимулювання активності. Аналіз наукових підходів до феномена гейміфікації демонструє, що її сутність полягає у залученні учнів до навчальної діяльності через ігрове мислення, динаміку ігрових процесів та структуровані механізми мотивації. Ефективність гейміфікації зростає при системному та послідовному використанні ігрових елементів, інтегрованих у навчальні цілі, завдання та освітній зміст.

Впровадження гейміфікації в умовах Нової української школи відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання, активної участі учнів у процесі, формування провідних компетентностей і розвитку особистості дитини. Ігрова діяльність сприяє розвитку когнітивної, емоційної та соціальної сфер учнів, підтримує внутрішню та зовнішню мотивацію, формує стійкий інтерес до навчання та позитивне ставлення до освітнього процесу. При цьому ефективність гейміфікації безпосередньо залежить від педагогічної підготовки вчителя, наявності технічного забезпечення та педагогічно обґрунтованого застосування ігрових механізмів. Педагог у цьому процесі виступає організатором та модератором ігрової взаємодії, формуючи сценарії, мотиваційні стимули та логіку просування учнів, адаптуючи завдання до їхніх можливостей.

Гейміфікація не лише підвищує навчальну мотивацію, але й сприяє розвитку важливих компетентностей, зокрема критичного мислення, здатності до вирішення проблем, командної взаємодії та стратегічного планування. Разом із тим, для досягнення позитивних результатів необхідно дотримуватися балансу між ігровою формою та навчальним змістом, враховувати індивідуальні особливості учнів, забезпечувати системність та педагогічну цілеспрямованість процесу. Лише за умови комплексного та

обґрунтованого впровадження гейміфікація може стати ключовим інструментом підвищення мотивації та ефективності навчання в початковій школі, сприяючи формуванню компетентностей школярів у контексті Нової української школи.

Література:

1. Гейміфікація // *Вікіпедія – вільна енциклопедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація

2. Гейміфікація в освіті.URL: https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti

3. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia

4. Карабін О. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 67, Т. 1. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin_Gameification_educational.pdf

5. Карташова Л. А. Цифрове навчальне середовище наступного покоління: як буде виглядати екосистема навчання після ери LMS // *Інформаційні технології в професійній діяльності.* Рівне: РДГУ, 2021. С. 19–22.URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728659/1/Карташова_Гуржій_Сорочан_тези_ХНУ.pdf

6. Карташова Л. А., Пліш І. В. Цифровий порядок денний розвитку освіти: спрямованість на формування цифрових компетентностей // *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2020. Вип. 1 (11). С. 135–139.DOI: https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1(11)-135-139

7. Лозенко А. П., Притуляк Т. С., Усатенко В. М., Вишнівська Н. В., Прошкуратова Т. С. Гейміфікація навчального процесу як педагогічна технологія в початковій школі НУШ // *Perspectives of Innovations, Economics and Law.* 2025. № 35. С. 1708–1720.DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1708-1720URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/24973/24949

8. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання // *Young Scientist.* 2015. № 2 (17). С. 275–278. http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(6)__73

9. Мехед К. М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. 2020.DOI: URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.3758978URL: https://zenodo.org/record/3758978/files/Mekhed.pdf

10. Побризгаєва В. Г., Наливайко О. О. Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання // *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2024. Вип. 16. С. 134–149.DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1610

11. Подуфалова К., Піддубняк А. Гейміфікація як інструмент підвищення мотивації старшокласників до навчання англомовному писемному мовленню // *Journal of Cross-Cultural Education.* 2025. Т. 6, № 1. С. 39–47.DOI: https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-39-46

12. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір // *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2015. Вип. 11. С. 303–309. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45

13. Bai S. The Impact of Gamification Teaching Methods on Elementary Students' Learning Interest: A Case Study Based on History Class // *Journal of Education Humanities and Social Sciences.* 2023. Vol. 22. P. 460–466.DOI: https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12504URL: https://www.researchgate.net/publication/376976322_The_Impact_of_Gamification_Teaching_Methods_on_Elementary_Students'_Learning_Interest_A_Case_Study_Based_on_History_Class

14. Chen F., Gorbunova N., Masalimova A. Elements of the game during the discipline of computer science // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2017. № 13 (8).DOI: https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a

15. Faiella F., Ricciardi M. Research on gamification in universities // *Journal of e-Learning and Knowledge Society.* 2015. № 11 (3). P. 13–21.DOI: https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072

16. Gios School. Що таке гейміфікація? URL: https://blog.gioschool.com/gamification

17. Hinojo F., Aznar I., Caceres M. Artificial intelligence in higher education: a bibliometric study of its impact on scientific literature // *Education Sciences.* 2019. № 9. P. 51.DOI:https://doi.org/10.3390/educsci9010051URL: https://doi.org/10.3390/educsci9010051

18. Vysoshan L. M., Bohonko E. O., Goncharova I. P. Гейміфікація як ефективний інструмент навчання для майбутніх педагогів // *Теорія та методика навчання (з галузей знань).* 2023. Вип. 58, Т. 1.DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.9URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735916/1/9.pdf

19. School Innovation Forum 2023. Innovating in Times of Transformation. School Innovation Forum 2023. URL: http://www.eun.org/school-innovation-forum-2023

References:

1. Hejmifikatsiia. (n.d.). [Gamification]. Vikipediia – vil′na entsyklopediia. Retrieved from https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація [in Ukrainian].

2. Hejmifikatsiia v osviti. (n.d.). [Gamification in education]. Osvitanova. Retrieved from https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti [in Ukrainian].

3. Diadikova, O. (n.d.). Hra yak instrument: shcho take hejmifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?]. MistoSite. Retrieved from https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia [in Ukrainian].

4. Karabin, O. (2019). Hejmifikatsiia v osvitnomu protsesi yak zasib rozvytku molodshykh shkoliariv [Gamification in the educational process as a means of developing primary school students]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahal′noosvitnii shkolakh, 67(1). Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin_Gameification_educational.pdf [in Ukrainian].

5. Kartashova, L. A. (2021). Tsifrove navchal′ne seredovyshche nastupnoho pokolinnia: yak bude vyhliadaty ekosystema navchannia pislia ery LMS [Next-generation digital learning environment: what the learning ecosystem will look like after the LMS era]. Informatsiini tekhnolohii v profesiinii diial′nosti, 19–22. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728659/1/Карташова_Гуржій_Сорочан_тези_ХНУ.pdf [in Ukrainian].

6. Kartashova, L. A., & Plish, I. V. (2020). Tsifrovyi poriadok dennyi rozvytku osvity: spriamovanist′ na formuvannia tsifrovykh kompetentnostei [Digital education agenda: focus on digital competencies]. Naukovyi visnyk Mukachivs′koho derzhavnoho universytetu. Seriia “Pedahohika ta psykholohiia,” 1(11), 135–139. https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1(11)-135-139 [in Ukrainian].

7. Lozenko, A. P., Prytuliak, T. S., Usatenko, V. M., Vyshnivska, N. V., & Proshkuratova, T. S. (2025). Hejmifikatsiia navchal′noho protsesu yak pedahohichna tekhnolohiia v pochatkovii shkoli NUSH [Gamification of the learning process as a pedagogical technology in primary school of NUS]. Perspectives of Innovations, Economics and Law, 35, 1708–1720. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-1708-1720. Retrieved from http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/24973/24949 [in Ukrainian].

8. Makarevych, O. (2015). Hejmifikatsiia yak nevidiemnyi chynnyk pidvyshchennia efektyvnosti elementiv dystantsiinoho navchannia [Gamification as an integral factor for increasing the effectiveness of distance learning elements]. Young Scientist, 2(17), 275–278. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(6)__73 [in Ukrainian].

9. Mekhed, K. M. (2020). Hejmifikatsiia navchannia yak innovatsiinyi zasib realizatsii kompetentnisnoho pidkhodu u zakladakh vyshchoi osvity [Gamification of learning as an innovative means of implementing a competence-based approach in higher education]. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.3758978. Retrieved from https://zenodo.org/record/3758978/files/Mekhed.pdf [in Ukrainian].

10. Pobryzhaieva, V. H., & Nalyvaiko, O. O. (2024). Hejmifikatsiia navchannia u pochatkovykh klasakh v umovakh dystantsiinoho navchannia [Gamification of learning in primary grades in distance learning conditions]. Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, 16, 134–149. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.1610 [in Ukrainian].

11. Podufalova, K., & Piddubniak, A. (2025). Hejmifikatsiia yak instrument pidvyshchennia motyvatsii starshoklasnykiv do navchannia anhlomovnomu pysemnomu movlenniu [Gamification as a tool for increasing motivation of senior students to learn English writing]. Journal of Cross-Cultural Education, 6(1), 39–47. https://doi.org/10.31652/2786-9083-2025-6(1)-39-46 [in Ukrainian].

12. Tkachenko, O. (2015). Hejmifikatsiia osvity: formal′nyi i neformal′nyi prostir [Gamification of education: formal and non-formal space]. Aktual′ni pytannia humanitarnykh nauk, 11, 303–309. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45 [in Ukrainian].

13. Bai, S. (2023). The impact of gamification teaching methods on elementary students' learning interest: A case study based on history class. Journal of Education Humanities and Social Sciences, 22, 460–466. https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12504. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/376976322_The_Impact_of_Gamification_Teaching_Methods_on_Elementary_Students'_Learning_Interest_A_Case_Study_Based_on_History_Class [in English].

14. Chen, F., Gorbunova, N., & Masalimova, A. (2017). Elements of the game during the discipline of computer science. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(8). https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00963a [in English].

15. Faiella, F., & Ricciardi, M. (2015). Research on gamification in universities. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 11(3), 13–21. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072 [in English].

16. Gios School. (n.d.). Shcho take hejmifikatsiia? [What is gamification?]. Retrieved from https://blog.gioschool.com/gamification [in Ukrainian].

17. Hinojo, F., Aznar, I., & Caceres, M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study of its impact on scientific literature. Education Sciences, 9, 51. https://doi.org/10.3390/educsci9010051. Retrieved from https://doi.org/10.3390/educsci9010051 [in English].

18. Vysoshan, L. M., Bohonko, E. O., & Goncharova, I. P. (2023). Hejmifikatsiia yak efektyvnyi instrument navchannia dlia maibutnikh pedahohiv [Gamification as an effective learning tool for future teachers]. Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan′), 58(1). https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.1.9. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735916/1/9.pdf [in Ukrainian].

19. School Innovation Forum 2023. (2023). Innovating in times of transformation. Retrieved from http://www.eun.org/school-innovation-forum-2023 [in English].

УДК: 37.091.33:004.738.5

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2390-2398

Тетик Валентина Романівна Інститут педагогіки НАПН України, здобувач поза аспірантурою, https://orcid.org/0009-0005-9193-4849

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми індивідуалізації навчання у вищій школі в умовах цифровізації освітнього процесу. Розглянуто сутність понять «індивідуалізація навчання» та «цифровізація», а також визначено їхнє місце в сучасному понятійно-категорійному полі педагогічної науки. Швидкий розвиток інформаційних технологій і глобальні зміни актуалізують упровадження стратегій, що дають змогу адаптувати освітній процес (навчання) до індивідуальних можливостей, потреб, ціннісних орієнтацій і професійних запитів здобувачів вищої освіти. Підкреслюється важливість створення гнучкого, адаптивного освітнього середовища, що забезпечує індивідуалізацію й персоналізацію освітнього (навчального) процесу.

У дослідженні особливу увагу приділено висвітленню основних переваг цифрової трансформації освіти. Наголошено, що ефективна індивідуалізація навчання потребує інтеграції педагогічної гнучкості, застосування сучасних цифрових технологій і наявності відповідної методологічної підтримки. Використання цифрових інструментів сприяє персоналізації змісту навчання, моніторингу індивідуального прогресу та розвитку інтерактивної та спільної діяльності студентів.

У науковій праці окреслено основні труднощі, що виникають під час забезпечення індивідуалізації в цифровому середовищі, зокрема потребу в точному діагностуванні навчальних потреб студентів, стимулюванні активності та формуванні навичок самостійного навчання й саморегуляції. Доведено, що успішна індивідуалізації можлива лише за умов педагогічної адаптивності викладача, розвитку цифрової інфраструктури та готовності студентів і педагогів до активної та конструктивної взаємодії. У підсумку зазначено, що індивідуалізація навчання є ключовим чинником підвищення якості, доступності й інноваційності освітнього процесу як відповідь на сучасні виклики цифрового суспільства.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, освітній процес, вища школа, цифровізація, цифрові технології, освітнє середовище.

Tetyk Valentyna Romanivna Department of Didactics of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, https://orcid.org/0009-0005-9193-4849

INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN LANGUAGES OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of individualization of learning in higher education under the conditions of digitalization of the educational process. The essence of the concepts of "individualization of learning" and "digitalization" has been examined, and their place within the modern conceptual and categorical framework of pedagogical science has been defined. The rapid development of information technologies and global transformations necessitate the implementation of educational strategies that allow the learning process to be adapted to the individual capabilities, needs, value orientations, and professional requests of higher education students. Emphasis is placed on the importance of creating a flexible and adaptive educational environment that ensures the individualization and personalization of the learning process.

The study pays special attention to highlighting the main advantages of the digital transformation of education. It is emphasized that effective individualization of learning requires the integration of pedagogical flexibility, the use of modern digital technologies, and the availability of appropriate methodological support. The use of digital tools facilitates the personalization of learning content, the monitoring of individual progress, and the development of interactive and collaborative student activities.

The scientific work outlines the main difficulties that arise when ensuring individualization in the digital environment, in particular the need for accurate diagnosis of students' educational needs, stimulation of activity, and formation of independent learning and self-regulation skills.

It is proven that successful individualization is possible only under the conditions of pedagogical adaptability of the teacher, the development of digital infrastructure and the readiness of students and teachers for active and constructive interaction. In conclusion, it is noted that individualization of learning is a key factor in improving the quality, accessibility and innovation of the educational process as a response to the modern challenges of the digital society.

Keywords: individualization of learning, educational process, higher education, digitalization, digital technologies, educational environment.

Постановка проблеми. Процеси становлення незалежного українського суспільства зумовлюють безперервне вдосконалення сфери освіти, пошук ефективних способів підвищення якості освітнього (начального) процесу, приведення її у відповідність до сучасних і перспективних потреб людини, суспільства, економіки. У цьому контексті перед нашою державою постає завдання пошуку ефективних шляхів й інноваційних підходів, які сприятимуть якісній підготовці майбутніх спеціалістів із різних галузей. Одним із можливих способів вирішення цього завдання є цифровізація освітнього (навчального) процесу в закладах вищої освіти, оскільки саме виші є осередками проєктування новітніх технологій і слугують стартовими майданчиками для реалізації інновацій, що забезпечує розвиток будь-яких сфер людської діяльності та сприяє соціально-економічному зростанню загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи різні аспекти впровадження цифровізації в освітній (навчальний) простір, можна зазначити, що це питання активно досліджується вченими як у світі, так і в Україні. Зокрема, іноземні дослідники, такі як К. Бассет, К. Гере, Г. Грибер, М. Деузе, Г. Крибер, Р. Мартін, Дж. Стоммел, М. Хенд, зосереджуються на різних аспектах цифровізації в освіті [7]. Українські дослідники (Н. Арістова, В. Биков, Д. Галкін, М. Жалдак, М. Лещенко, О. Малихін, П. Матюшко, О. Овчарук та інші) також вивчають це питання та присвячують свої дослідження певним аспектам упровадження цифровізації в освітній (навчальний) процес [7]. Загалом дослідження є важливими для розуміння й ефективного впровадження різних аспектів цифровізації в освітній процес, оскільки вони дають змогу виявити ключові проблеми, перешкоди та можливості, пов’язані з цим процесом.

Мета статті - висвітлити науково-педагогічну проблему індивідуалізації навчання в умовах цифровізації освітнього процесу у вищій школі; проаналізувати основні напрями та виклики цифровізації освітнього (навчального) процесу в закладах вищої освіти в контексті забезпечення індивідуалізації та персоналізації навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети було застосовано методи порівняльного аналізу й узагальнення змісту науково-педагогічних джерел задля розкриття впливу цифровізації на освітній процес у вищій школі.

Виклад основного матеріалу.

«Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів» [3].

Індивідуалізація навчання у вищій школі є однією з провідних концепцій сучасної педагогіки, спрямовано на забезпечення максимально ефективного розвитку потенціалу кожного здобувача вищої освіти. У контексті трансформацій освітнього процесу, інтеграції сучасних технологій і зростаючих вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців особлива увага приділяється врахуванню індивідуальних особли-востей студентів – їхніх когнітивних, мотиваційних, емоційних та особистісних характеристик. Індивідуалізація навчання у вищій школі дає змогу створювати сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей, задоволення навчальних потреб та формування стійкого інтересу до навчання, що, у свою чергу, підвищує ефективність освітнього (навчального) процесу. «Цифровізація» (від англ. digital, цифровий) має багато тлумачень. Науковці розглядають її як процес трансформації, що представляє широкий спектр інтерактивних і мультимедійних ресурсів, які дають змогу вибу-довувати онлайн-діалог між усіма учасниками освітнього процесу; як перехід на цифровий спосіб комунікації, збереження та передачі інформації за допомогою цифрових пристроїв; як насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними [9].

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства цифровізація стає ключовим чинником трансформації вищої освіти. Цифровізація у вищій школі передбачає інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес задля підвищення його ефективності, доступності та гнучкості. Вона охоплює широкий спектр інтерактивних і мультимедійних ресурсів, що уможливлює організацію онлайн-взаємодії між усіма учасниками освітнього (навчального) процесу, забезпечує збереження, оброблення та передачу інформації в цифровому форматі, а також дає змогу насичувати фізичне освітнє (навчальне) середовище електронними пристроями, системами й засобами комунікації.

Цифрові технології можуть забезпечити майже необмежену кількість варіантів індивідуалізації освітнього (навчального) процесу, зокрема адаптацію змісту, темп опанування матеріалу, рівень складності, спосіб подання інформації, форму організації освітньої діяльності, склад групи, кількість повторень, рівень зовнішньої допомоги, відкритість і прозорість для інших учасників освітнього процесу [11].

Індивідуалізація навчання в поєднанні з цифровізацією створює адаптивне освітнє середовище, що враховує особливості кожного студента. Цифрові технології дають змогу персоналізувати зміст освіти (навчання), здійснювати моніторинг індивідуального прогресу, а також організовувати інтерактивну та спільну діяльність здобувачів вищої освіти.

Важливо зазначити, що всі ці аспекти індивідуалізації можуть бути реалізовані одночасно, а також уможливлювати адаптацію освітнього (навчального) процесу під потреби кожного здобувача вищої освіти, підвищити мотивацію до навчання й забезпечити повне засвоєння результатів. Індивідуалізація на основі застосування цифрових технологій у системі вищої освіти також сприяє органічному переходу до мультипрофесіоналізму, який формує динамічний персоналізований набір компетентностей. Невіддільною частиною сучасної вищої освіти стали різноманітні онлайн-платформи, які надають доступ до освітніх ресурсів і можливості для розвитку навичок у будь-якому місці й у зручний час. Безперервний доступ до освіти став надзвичайно важливим для суспільства під час кризових періодів [8].

Цифрові технології полегшують життя, оптимізуючи рутинні процеси, нівелюючи кордони в освітньому просторі, що виходить за межі своєї країни та континенту. Водночас, таке тотальне впровадження цифрових технологій підвищує вимоги до рівня фахової підготовки працівників, посилюючи конкуренцію на ринку праці. Постає потреба у висококваліфікованому фахівцеві, котрий володіє певними компетентностями, може ефективно, виявляючи активність, відповідальність, наполегливість і креативність, вирішувати завдання самостійно та (або) у складі команди. Цифровізація – відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості. «Цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів» [2, с. 188].

Протягом XX ст. модернізація освіти була зосереджена переважно на оновленні її змісту. Але в XXI ст. цього вже недостатньо, адже посилюється необхідність удосконалення організаційних форм, методів, засобів навчання, створення дієвого цифрового освітнього простору завдяки цифровізації освіти. Цифровізація (діджиталізація) освітнього процесу спричинена потребою в широкому впровадженні інноваційних технологій, появою нових вимог до фахівців, зокрема до формування ключових компетентностей, і нового цифрового покоління (з особливими соціально-психологічними характеристиками). Завдяки ретельно організованому цифровому середовищу освіта стає більш доступною й комфортною, що вкрай важливо за умов мінімальних затрат – часових, фінансових, людських ресурсів. Для сучасної молоді – це ще й звична площина, у якій є всі умови для розвитку, своєрідний ліфтинг для реалізації індивідуальності кожної людини та комфортного впровадження інновацій. Важливі не лише самі інформаційні технології, а й їхній правильний добір, поєднання й управління ними задля

налагодження ефективної роботи. Переваги цифрової трансформації освіти очевидні. Зокрема, це забезпечення сприятливих умов для: розвитку вмінь навчатися самостійно, виокремлювати найбільш цінний матеріал для саморозвитку; формування мобільності особистості, умінь швидко адаптуватися до ситуацій, що змінюються непередбачувано й стрімко; посилення мотивації самоосвіти та саморозвитку; охоплення різноманітної аудиторії (контент стає персоналізованим), забезпечення співпраці й інтегративності; побудови індивідуальної освітньої траєкторії; навчання в найбільш зручних умовах – комфортному темпі, але з оптимальним використанням часу, виокремленого для виконання певних завдань. Водночас, діджиталізація забезпечує перехід від «освіти для всіх до освіти для кожного». Таким чином, розбудовується сучасний освітній простір, у якому є всі умови для оволодіння базовими (надпрофесійними) компетентностями. Цифровізація передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси й платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії всіх учасників освітнього (навчального) процесу, підвищення його прозорості, підвищення ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок. У «Цифровій адженді України – 2020» ідеться про те, що цифровізація є механізмом для економічного зростання завдяки приросту ефективності та збільшенню продуктивності від використання цифрових технологій [10].

Головною причиною масової популярності цифровізації серед педагогів є інтерактивність, яка забезпечується швидкістю передачі інформації в обидва кінці. В освітньому (навчальному) процесі інтерактивність – ключове поняття.

Інтерактивність у дистанційному освітньому (навчаль-ному) процесі необхідна під час роботи з окремою програмою, електронним підручником, базою даних і в процесі спілкування конкретних його учасників. Інтерактивність під час роботи з будь-яким електронним засобом навчання, будь-якою інформацією відкриває перед нами можливість розв’язання таких дидактичних завдань, як:

– диференціація навчання;
– активізація діяльності здобувачів освіти;
– автоматизація оцінювання навчальних досягнень;
– просте використання інформаційних ресурсів, завдяки Інтернет;
– можливості самостійної роботи із текстом;
– самостійна діяльність щодо ліквідації прогалин у знаннях, поглиблення раніше набутих знань, формування й удосконалення необхідних умінь і навичок;

– ілюстрування базових теоретичних знань за допомогою мультимедійних засобів;

– формування культури розумової праці на основі здійснення доступу до необхідних довідкових матеріалів, словників, тезаурусів, енциклопедій тощо [12].

Висновок

У сучасному світі цифровізація набуває глобального характеру, охоплюючи всі сфери суспільного життя, і виступає закономірним етапом розвитку людської цивілізації. Вона не лише трансформує економічні, соціальні та культурні процеси, а й суттєво впливає на систему освіти, яка є важливою складовою розвитку суспільства та формування компетентного, соціально активного й адаптивного фахівця. Освіта не може залишатися поза межами цих процесів, адже цифрові технології відкривають нові можливості для розширення освітнього простору, підвищення його доступності, гнучкості й ефективності, а також створюють умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Сучасність потребує впровадження інноваційних рішень і стратегій, які відповідали б потребам й інтересам молодого покоління, яке з раннього віку активно взаємодіє з цифровими ресурсами й інформаційними сервісами.

Особливе значення набуває розвиток цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, здатності використовувати цифрові інструменти для самостійного навчання, творчої діяльності й ефективної комунікації в (освітньому) навчальному середовищі.

Цифровізація у вищій школі виступає ключовим чинником трансформації освітнього процесу, оскільки забезпечує інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості освіти, забезпечення її доступності, створення умов для персоналізації навчання й адаптації до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Використання інтерактивних, мультимедійних й адаптивних цифрових ресурсів дає змогу поєднувати традиційні методи навчання з інноваційними підходами, стимулює розвиток критичного мислення, здатності до саморегуляції, а також формує навички ефективної колективної й індивідуальної діяльності.

Таким чином, цифровізація стає не лише технологічним, а й педагогічним чинником, що сприяє створенню адаптивного, гнучкого й орієнтованого на студента освітнього середовища у вищій школі. Вона відкриває нові перспективи для організації освітнього (навчального) процесу, підвищення його ефективності, інтеграції індивідуалізації й персоналізації навчання, а також формування компетентностей, необхідних у сучасному цифровому суспільстві.

Література

1. Арістова Н. Компетентнісний підхід до формування професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу переяслав-хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. психологія.* 2015. № 37(32).

2. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі // *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку* : матеріали методол. семінару НАПН України, 4 квіт. 2019 р. / за ред. В. Кременя, О. Ляшенка ; уклад. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ, 2019. С. 188–197.

3. Кремень В. Енциклопедія освіти. 2-ге вид. Київ : Юріком інтер, 2021.

4. Малихін О., Гавриленко А. Дидактичні умови формування індивідуальних стратегій навчання студентів філологічних спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2018. № 11(166). URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.151948

5. Малихін О., Демчук О. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Ukrainian educational journal*. 2024. № 1. С. 45–52. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52

6. Малихін О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник національної академії державної прикордонної служби україни.* 2011. № 1.

7. Манойленко Н., Кононенко С., Крамаренко Н. Цифровізація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 108–112.

8. Мотріна В., Дем'яненко О., Марущак О.. Аналіз впливу цифрових технологій на якість вищої освіти в Україні в умовах глобальних викликів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 10.

9. Про освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

10. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний – 2020»). *Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р.* Грудень 2016. 90 с. URL: https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf.

11. Чорновол Є., Чепелюк А., Куртяк Ф. Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. *Академічні візії*. 2023. № 15.

12. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education // *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53, № 3. P. 1–17.

References:

1. Aristova N. Kompetentnisnyi pidkhid do formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv [Competency-based approach to the formation of professional subjectivity of future philologists]. Humanitarnyi visnyk derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu pereiaslav-khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody. psykholohiia. 2015. № 37(32).[in Ukrainian]

2. Karpliuk S. O. Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli // Informatsiino-tsyfrovyi osvitnii prostir Ukrainy [Features of digitalization of the educational

process in higher education]: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku : materialy metodol. seminaru NAPN Ukrainy, 4 kvit. 2019 r. / za red. V. Kremenia, O. Liashenka ; uklad. A. V. Yatsyshyn, O. M. Sokoliuk. Kyiv, 2019. S. 188–197. [in Ukrainian]

3. Kremen V. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of light]. 2-he vyd. Kyiv : Yurikom inter, 2021. [in Ukrainian]

4. Malykhin O., Havrylenko A. Dydaktychni umovy formuvannia indyvidualnykh stratehii navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei [Didactic conditions for the formation of individual learning strategies for students of philological specialties]. Molod i rynok. 2018. № 11(166). URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.151948. [in Ukrainian]

5. Malykhin O., Demchuk O. Psykholoho-dydaktychnyi alhorytm indyvidualizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv v umovakh zmishanoho navchannia [Psychological and didactic algorithm for individualizing students' educational and cognitive activities in blended learning]. Ukrainian educational journal. 2024. № 1. S. 45–52. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52. [in Ukrainian]

6. Malykhin O. Indyvidualizatsiia profesiino oriientovanoho navchannia ta samonavchannia inozemnykh mov u vyshchii pedahohichnii shkoli [Individualization of professionally oriented learning and self-study of foreign languages in higher pedagogical school]. Visnyk natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby ukrainy. 2011. № 1. [in Ukrainian]

7. Manoilenko N., Kononenko S., Kramarenko N. Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Digitalization of the educational process in distance learning environments in higher education institutions]. Naukovi zapysky. Seriia: pedahohichni nauky. 2021. № 201. S. 108–112. [in Ukrainian]

8. Motrina V., Demianenko O., Marushchak O.. Analiz vplyvu tsyfrovykh tekhnolohii na yakist vyshchoi osvity v Ukraini v umovakh hlobalnykh vyklykiv [Analysis of the impact of digital technologies on the quality of higher education in Ukraine in the face of global challenges]. Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky. 2024. № 10. [in Ukrainian]

9. Pro osvitu. Ofitsiinyi vebportal parlamentu Ukrainy [About education. Official web portal of the Parliament of Ukraine.]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text. [in Ukrainian]

10. Tsyfrova adzhenda Ukrainy – 2020 («Tsyfrovyi poriadok dennyi – 2020») [Digital Agenda of Ukraine – 2020 (“Digital Agenda – 2020”)]. Kontseptualni zasady. Pershocherhovi sfery, initsiatyvy, proekty «tsyfrovizatsii» Ukrainy do 2020 r. Hruden 2016. 90 s. URL: https://www.rada.gov.ua/uploads/documents/40009.pdf . [in Ukrainian]

11. Chornovol Ye., Chepeliuk A., Kurtiak F. Shchodo tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy: novi mozhlyvosti ta perspektyvy [Regarding the digitalization of the educational process in higher education institutions of Ukraine: new opportunities and prospects]. Akademichni vizii. 2023. № 15. [in Ukrainian]

12. Bykov V. Yu., Leshchenko M. P. Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education // *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 53, № 3. P. 1–17.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 378.016:81’243:33-051

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2399-2409

Тронь Юлія Олександрівна старша викладачка кафедри англійської мови, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0001-0834-0080

Книш Людмила Олександрівна викладачка кафедри англійської мови, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0009-0008-4060-6601

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми формування іншомовної компетентності у студентів економічних спеціальностей в процесі фахової підготовки; проаналізовано останні публікації з порушеної проблеми та окреслено різні позиції науковців щодо тлумачення таких категорій, як «іншомовна компетентність», «інноваційні технології», «кейс-метод», «ситуації навчання на помилках». Розкрито особливості іншомовної компетентності з психолого-педагогічних позицій.

Представлено дискусію вчених щодо визначення особливостей іншомовної компетентності як наукового феномена. Доведено, що важливим компонентом означеної компетентності виступає її лексична складова, яка формується в три етапи: семантизації лексичних одиниць; автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова та словосполучення; конкретизації дій майбутніх фахівців з лексичними одиницями на текстовому рівні.

Акцентовано увагу на доцільності використання методу ділових ігор у процесі навчання майбутніх спеціалістів економічних спеціальностей.

Виокремлено низку інноваційних методів навчання, використання яких, на думку авторів, повної мірою сприятиме формуванню іншомовної компетентності здобувачів освіти в ЗВО.

Одним із них визначено *кейс-метод,* який може бути використаний в навчанні для розвитку аналітичних та критичних навичок майбутніх фахівців. Визначено, що ефективним засобом формування іншомовної компе-тентності студентів економічних спеціальностей може виступати технологія *контекстного навчання,* яка надає можливість для послідовного моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної

діяльності студентів. Констатовано, що одним із ефективних методів формування іншомовної компетентності студентів може бути такий, як *«створення ситуації навчання на помилках»,* який відображає ідею, що навчання через помилки сприяє глибшому розумінню та запам'ятовуванню освітнього матеріалу. Окреслено перспективи подальшого дослідження порушеної проблеми в теорії та практиці вищої освіти.

Ключові слова: іншомовна компетентність, заклади вищої освіти, іноземна мова, економічні спеціальності, інноваційні методи навчання.

Tron Yuliia Oleksandrivna Senior Lecturer of the Department of English Language of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0001-0834-0080

Knysh Liudmyla Oleksandrivna, Lecturer of the Department of English Language of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0009-0008-4060-6601

FORMING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the problem of forming foreign language competence of students of economic specialties in the process of professional training. It analyzes the latest publications on the problem raised and outlines different positions of scientists on the interpretation of such categories as «foreign language competence», «innovative technologies», «case method», «learning situations from mistakes».

The features of foreign language competence from a psychological and pedagogical perspectives are revealed.

The article presents a discussion of scientists about the definition of the features of foreign language competence as a scientific phenomenon. It is proved that an important component of the noted competence is its lexical constituent, which is formed in three stages: semantization of lexical units; automation of students' actions with vocabulary at the word and phrase level; concretization of future specialists' actions with lexical units at the text level.

Attention is focused on the feasibility of using the method of business games in the process of training future specialists of economic specialties.

A number of innovative teaching methods are singled out, the use of which, in the opinion of the authors, will fully contribute to the formation of foreign language competence of students of higher educational institutions.

One of them is the case method, which can be used in training to develop analytical and critical skills of future specialists.

It is determined that an effective means of forming foreign language competence of students of economic specialties can be the technology of contextual learning, which provides an opportunity for consistent modeling of the subject and social content of the future professional activity of students.

It is stated that one of the effective methods of forming foreign language competence of students can be such as «creating a situation of learning from mistakes», which reflects the idea that learning through mistakes contributes to a deeper understanding and memorizing of an educational material.

Prospects for further research of the problem raised in the theory and practice of higher education are outlined.

Keywords: foreign language competence, higher educational institutions, foreign language, economic specialties, innovative teaching methods.

Постановка проблеми. Інтеграція України в наукову європейську спільноту висуває високі вимоги до процесу викладання іноземної мови в закладах вищої освіти.

У вітчизняній педагогічній теорії стверджується, що на сучасному етапі розвитку суспільства іноземна мова набуває особливого статусу, оскільки виступає не лише джерелом комунікативної діяльності, але й засобом пізнання, формування і передачі думки, професійного зростання.

Відповідно, на переконання багатьох дослідників, професійна компетентність студентів економічних спеціальностей значною мірою формується на заняттях з іноземної мови. Разом з тим, аналіз практичної діяльності випускників закладів вищої освіти засвідчив недостатній рівень сформованості їхньої іншомовної компетентності і, як наслідок, – нездатність успішно розв’язувати професійні завдання.

Вважаємо, що однією з причин означеного стану речей є те, що у ході вивчення іноземної мови ще недостатньо ефективно використовуються такі інноваційні методи навчання, які б максимально спряли процесу фахового зростання майбутніх спеціалістів. У результаті – знижується рівень пізнавальної активності здобувачів освіти, гальмується процес їхнього входження у специфіку обраної професії.

З метою успішного вирішення означених проблем в закладах вищої освіти доцільно здійснювати не лише ефективну роботу з розвитку та вдосконалення глибоких професійних знань у майбутніх фахівців, а й паралельно формувати у них іншомовну компетентність, що передбачає розвиток умінь і навичок ефективного ділового спілкування іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях іншомовної компетентності розглядаються різні аспекти її формування в здобувачів освіти у ході їхньої професійної підготовки.

Деякі науковці аналізують загальні дидактичні засади формування іншомовної компетентності студентів, інші – її розвиток у представників різних спеціальностей з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності.

Окремі наукові доробки присвячені різним аспектам означеної проблеми: специфіці використання методу ділових ігор у формуванні іншомовної компетентності студентів в процесі навчання; структурним компонентам іншомовної компетентності; загальним засадам реформування змісту сучасної освіти, які мають сприяти підвищенню показників іншомовної компетентності у студентів. Значний внесок у розробку означеної проблеми внесли такі вчені, як Г. Салащенко, В. Захарова, Л. Сікорська, Т. Кравченко, Г. Твердохліб, М. Ябуров та ін.

Особливе місце відведене питанням формування іншомовної компетентності у студентів економічних спеціальностей як у вітчизняних, так і у зарубіжних наукових доробках.

Широкий спектр наукових досліджень з порушеної проблеми доводить її актуальність та засвідчує потребу вдосконалення системи формування іншомовної компетентності майбутніх економістів у вітчизняній системі вищої освіти.

Мета статті: проаналізувати особливості формування іншомовної компетентності у студентів економічних спеціальностей в процесі їхньої фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Дослідження теорії та практики формування іншомовної професійної компетентності у здобувачів вищої освіти засвідчує низку проблем, що потребують системного аналізу та поступового вирішення.

До них відносять використання застарілих освітніх методів, які спричиняють втрати інтересу до навчання і, як наслідок, – наявність низького рівня засвоєння матеріалу, відсутність чіткої мотивації до вивчення іноземної мови[1].

Поділяємо думку вчених, які стверджують, що формування іншомовної професійної компетентності в студентів економічних спеціальностей вимагає застосування ефективних методів навчання, різних засобів мотивації з метою збереження інтересу студентів до вивчення іноземної мови. У даному контексті заслуговує на увагу позиція Б. Бєлової про те, що іншомовна компетентність розширює кругозір спеціаліста в будь-якій галузі, дає йому змогу успішніше вести свою професійну діяльність в

сучасних умовах, особливо із зарубіжними партнерами. Відтак формування іншомовної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти є особливо актуальним та потребує застосування інноваційних методів навчання [2].

Це важливо, адже саме у цей період майбутні спеціалісти здобувають професію та гуманітарні знання, оволодівають фаховими, особистісними та загальнокультурними навиками, а іноземна мова повною мірою надає можливість розширити ці компоненти.

Як стверджує вчена, у цей віковий період здійснюється процес інтенсивного світоглядного пошуку основних життєвих цінностей, формування власної особистості, становлення соціального статусу.

На її переконання, важливим компонентом іншомовної компетентності є її лексична складова, що формується в три етапи:

1) семантизації лексичних одиниць і створення орієнтовної основи для подальшого формування лексичних навиків;

2) автоматизації дій студентів з лексикою на рівні слова та словосполучення;

3) конкретизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні [1, с. 170].

У свою чергу, В. Дроздова та К. Рудніцька стверджують, що іншомовна комунікативна компетентність виступає умовою успішного професійного зростання фахівця на основі здобутих і розвинутих умінь набувати нового досвіду шляхом вивчення результатів діяльності закордонних спеціалістів, реалізації міжкультурної взаємодії з фахівцями з інших країн.

Вони констатують, що іншомовна компетентність студентів визначається частиною їхньої професійної компетентності та розуміється як сукупність загальнокультурних та фахових компетенцій, необхідних для вирішення важливих завдань при володінні іноземною мовою на функціональному рівні [3].

Натомість М. Ябуров зазначає, що іншомовна комунікативна компетентність майбутнього економіста розглядається переважно як комплексне інтелектуально-психологічне утворення особистості майбутнього фахівця, ядром якого є вмотивована здатність людини до ефективного спілкування у сферах професійної економічної життєдіяльності.

На його думку, оволодіння необхідними мовними та мовленнєвими нормами етикету, культурними особливостями, соціальним досвідом та вміннями їх гнучкого використання має відбуватися відповідно до специфіки ситуації професійної взаємодії [4].

Дослідження теоретичних основ іншомовної компетентності в теорії та практиці вітчизняної освіти дозволило виокремити низку інноваційних

методів та засобів навчання, використання яких, на наше переконання, повною мірою сприятиме її формуванню в освітньому процесі ЗВО.

Одним із них є так званий *кейс-метод,* який, як стверджують О. Одінцова та В. Балтремус є педагогічною стратегією, що використовується в навчанні, особливо у вищій освіті, для розвитку аналітичних та критичних навичок студентів. Основна ідея його застосування полягає в тому, щоб пропонувати студентам реальні або вигадані ситуації (кейси), з якими вони можуть стикнутися в професійній практиці, і надавати їм можливості аналізувати, обговорювати та розв'язувати проблеми, які виникають у цих сценаріях [5].

Автори зазначають, що основні аспекти кейс-методу включають власне кейси, групові дискусії, активну участь, розв'язання проблем, практичний досвід та рефлексію.

У навчанні слід враховувати, що кейси – це конкретні сценарії або ситуації, які відображають реальні проблеми чи завдання в конкретній сфері. Вони можуть бути зібрані з реальних випадків або бути створеними викладачами. На заняттях з іноземної мови задля формування іншомовної компетентності доцільно пропонувати студентам розглядати кейси в групах та обговорювати різні аспекти ситуації. Це повною мірою сприятиме обміну ідеями та розширенню різних поглядів на порушену проблему. Учасники цієї роботи мають використовувати свої знання та навички для аналізу кейсу та пропонувати власні ідеї та рішення.

Отож, мета кейс-методу полягає у розвитку в здобувачів освіти вміння аналізувати проблеми, робити висновки та моделювати стратегії вирішення проблем. Означений метод надає студентам можливість випробувати свої знання та навички в реальних або прирівняних до реальних ситуаціях.

Як наслідок, використання кейс-методів сприяє покращенню комунікативних навичок студентів економічних спеціальностей.

З цією метою на заняттях з іноземної мови доцільно використовувати кейс-методи, що враховують їхні професійні інтереси та навички. До них можуть бути віднесені наступні:

1. Стратегічне планування компанії: студентам надається кейс щодо компанії, де вони мають аналізувати ринок, формулювати стратегію та розв'язувати економічні проблеми. Це сприяє розвиткові вмінь стратегічного мислення та умінь спілкування іноземною мовою.

2. Фінансовий аналіз підприємства: студентам надаються фінансові звіти компанії, а вони мають провести аналіз та визначити фінансовий стан підприємства, розробити рекомендації щодо покращення роботи. Це розвиває навички фінансового аналізу та використання фахової термінології.

3. Міжнародна торгівля та логістика: студентам пропонується створити кейс, в якому їм доведеться розв'язувати питання щодо міжнародної торгівлі та логістики, включаючи розробку стратегій експорту/імпорту, вибір ринків та управління логістикою.

4. Маркетингові дослідження та стратегії: студенти мають розробити маркетинговий план для нового продукту чи ринку, включаючи аналіз конкуренції, сегментацію ринку та стратегії продажів.

5. Управління ризиками в бізнесі: здобувачам освіти пропонується створити кейс, де їм доведеться аналізувати ризики в бізнесі, враховуючи фінансові, стратегічні та ринкові аспекти.

6. Створення бізнес-плану: майбутні фахівці мають створити бізнес-план для нового підприємства, включаючи фінансовий план, маркетингову стратегію та аналіз ризиків.

Перелічені кейс-методи допоможуть студентам не лише розвивати мовні навички, але і впроваджувати їх у практичних ситуаціях, що стимулюватиме їхній професійний розвиток [5, с. 306].

Ще одним ефективним засобом формування іншомовної компетентності студентів економічних спеціальностей може бути технологія *контекстного навчання.*

Контекстним визначається таке навчання, в якому мовою науки за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів. За такого навчання предметний зміст діяльності здобувачів освіти моделюється як система навчальних проблемних ситуацій, проблем та завдань, які поступово наближаються до професійних, а соціальний зміст «втягується» в освітній процес через форми спільної діяльності студентів (дискусії, ділові ігри, проєктні завдання тощо) [6].

Відповідно, головним стає не передача інформації, а розвиток з опорою на здібності студентів компетентно виконувати професійні функції, вирішувати проблеми та завдання, тобто опановувати цілий комплекс предметних та ключових компетенцій.

Відомо, що у навчанні іноземної мови освітня діяльність академічного типу та відповідна їй семіотична навчальна модель реалізуються у ході виконання завдань, основна мета яких – засвоєння лінгвістичних знань та вироблення особистісних стратегій вивчення мови.

На думку В. Захарової, до них відносяться вправи, спрямовані на відпрацювання граматичних структур, тренування навичок вимови та запам'ятовування значень окремих термінів та словосполучень, що відповідають ключовим поняттям мови спеціальності, оволодіння різними видами читання тощо. За виконання таких вправ, відбувається формування

лінгвістичної компетенції, засвоєння знань, пов'язаних із різними аспектами мовної системи (знання лексики, фонології, граматики), незалежно від їх соціолінгвістичних варіацій та прагматичних функцій, які вони виконують [7]. Значне місце у цьому процесі відводиться діловій грі, яка, на переконання дослідників, формує у майбутніх фахівців здібності міжкультурного та міжособистісного спілкування з іноземними діловими партнерами в умовах спільної професійної діяльності. Окрім цього, практичне застосування лінгвістичних знань у професійно-подібних ситуаціях сприяє усвідомленню значущості вивчення мови для майбутньої кар'єри, розуміння необхідності її використання для ефективного функціонування у майбутній професійній діяльності.

Окрім перелічених, заслуговує на увагу позиція Л. Волкової про те, що у професійно-орієнтованій мовній підготовці найбільше відповідають даній моделі завдання проєктного характеру, включаючи *проєкти з використанням іншомовних Інтернет-ресурсів.*

Їх позитивною характеристикою є те, що означені завдання містять усі компоненти продуктивної діяльності, включаючи вихідну проблему, постановку мети, планування стратегічних кроків для досягнення результату, реалізацію плану та досягнення кінцевої мети через взаємодію з партнерами.

Окрім цього, самостійна продуктивна діяльність має потужний мотивуючий потенціал, зумовлюючи розвиток не тільки пізнавальної, а й професійної мотивації.

У результаті її впровадження у студентів з'являється впевненість у роботі в різних видах мовної діяльності іноземною мовою, що не може не позначитися на підвищенні самооцінки студентами своєї підготовленості з іноземної мови [8].

Ефективним методом формування іншомовної компетентності студентів виступає такий, як *«створення ситуації навчання на помилках»*, який відображає ідею, що навчання через помилки сприяє глибшому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

Як стверджують Т. Ускова та Н. Карбіцька, ключовими аспектами, які роблять цей метод дієвим, є створення ситуацій реального життя, активна участь та взаємодія, засвоєння іншомовної термінології, посилання на культурний аспект, підготовка до реального професійного життя, розвиток критичного мислення.

Створення ситуацій реального життя при використанні методу навчання на помилках полягає в тому, що замість того, щоб викладати теорію одразу, студентам пропонуються реальні сценарії професійних ситуацій, де вони можуть припуститися помилок. Це може бути

моделювання важливого переговорного процесу, ведення проєкту чи розв'язання проблеми. Студенти мають можливість активно взаємодіяти у ситуаціях навчання на помилках. Це включає спілкування, роботу в команді, прийняття рішень та використання іншомовних навичок для розв'язання реальних проблем. У ході розв'язання ситуацій навчання на помилках здобувачі освіти мають можливість використовувати та вивчати іншомовну термінологію в конкретному контексті. Це сприятиме навчанню не лише загальної, а й професійної лексики.

Прикладом ситуації навчання на помилках як методу формування іншомовної професійної компетентності у студентів-економістів може служити проєкт розроблення бізнес-плану. У відповідності до умов завдання студенти економічних спеціальностей мають розробити проєкт з впровадження нових бізнес-процесів, для реалізації яких треба взаємодіяти з англомовними контрагентами з метою оформлення документації та презентації своїх ідей [9].

Висновки. У результаті проведеного дослідження дійшли висновку, що зміст іншомовної компетентності майбутніх економістів передбачає їхню здатність комунікувати іноземною мовою як інструментом підвищення професійного та особистісного рівня, спроможність працювати в міжнародному контексті, сформованість умінь цінувати й поважати різноманітність та мультикультурність у спілкуванні.

З метою формування означеної компетентності студентів доцільно використовувати засоби змістового насичення навчального лексичного матеріалу, застосовувати прийоми розвитку внутрішньої і зовнішньої мотивації колективної і групової роботи. У формуванні іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів ефективним вважається використання кейс-методу, який стимулює їхню активну участь в освітньому процесі. Кейс-метод сприяє залученню здобувачів освіти до аналізу та вирішення реальних професійних ситуацій, що, в свою чергу, сприяє поглибленню та застосуванню іншомовних професійних навичок.

Окрім цього, означений метод надає можливість для впровадження міждисциплінарного підходу у навчанні, що дозволяє майбутнім економістам використовувати знання з різних областей знань для аналізу та розв'язання професійних проблем. Ефективними у процесі формування іншомовної компетентності вважаємо ситуації навчання на помилках, які дозволяють студентам навчатися на власних помилках та ефективно використовувати іншомовні навички у професійному аспекті.

Перспективним напрямом наукових розвідок з порушеної проблеми вважаємо дослідження ефективності викладання іноземної мови у вищій школі іншими засобами інноваційного навчання.

Література:

1. Maksymenko N., Kilichenko O., Khimchuk L., Bei, I., & Vovchok Y. Antyinnovatsiini bariery u profesiinii diialnosti vykladachiv VNZ Ukrainy ta shliakhy yikh podolannia: diahnostychnyi aspekt [Anti-innovation barriers in the professional activity of university lecturers in Ukraine and ways to overcome them: diagnostic aspect]. *Amazonia Investiga*, 2021. 10(43), 219-233. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2021.43.07.22

2. Бєлова В.В. Формування іншомовної компетентності у студентів закладів вищої освіти в умовах воєнного стану. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 86. С. 169-173. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.29

3. Дроздова В.В., Рудніцька К.В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету:* збірник наукових праць. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2021. Вип. 2 (49). С. 51-56.

4. Ябуров М. Сучасний стан сформованості іншомовної компетентності майбутніх економістів у вітчизняній системі вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 35, том 6, 2021. С. 299-305.

5. Одінцова О., Балтремус В. Проблеми формування іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 71, том 2, 2024. С.303-307.

6.Когут І.В. Формування іншомовної компетентності у студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений.* 2022. № 10 (110). Жовтень. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21

7. Захарова В.О. Використання відеоматеріалів як засобу формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців із стоматології. *Медична освіта.* 2020. № 4. С. 84-88.

8. Волкова Л.В. Ділова гра як метод підвищення ефективності формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education*». 2019. № 1(28). С. 43-58.

9. Ускова Т., Карабітськова Н. Проблеми формування іншомовної професійної компетентності здобувачів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. Вип. 71, том 3. С. 172-176.

References:

1. Maksymenko N., Kilichenko O., Khimchuk L., Bei, I., & Vovchok Y. Antyinnovatsiini bariery u profesiinii diialnosti vykladachiv VNZ Ukrainy ta shliakhy yikh podolannia: diahnostychnyi aspekt [Anti-innovation barriers in the professional activity of university lecturers in Ukraine and ways to overcome them: diagnostic aspect]. *Amazonia Investiga*, 2021. 10(43), 219-233. DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2021.43.07.22 [in Eng].

2. Bielova V.V. Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Forming foreign language competence of students of higher educational institutions under martial law]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh.* 2023. № 86. 169-173. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.86.29 [in Ukrainian].

3. Drozdova V.V., Rudnitska K.V. Struktura profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [The structure of professional foreign language competence of a future specialist]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu:* zbirnyk naukovykh prats. Seriia : Pedahohika. Sotsialna robota. Uzhhorod : Hoverla, 2021. Issue 2 (49). 51-56 [in Ukrainian].

4. Yaburov M. Suchasnyi stan sformovanosti inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u vitchyznianii systemi vyshchoi osvity [The current state of formation of foreign language competence of future economists in the domestic higher educational system]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Issue 35, Volume 6, 2021. 299-305 [in Ukrainian].

5. Odintsova O., Baltremus V. Problemy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Problems of forming foreign language professional competence of higher education students]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Issue 71, Volume 2, 2024. 303-307 [in Ukrainian].

6. Kohut I.V. Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u studentiv v protsesi navchannia: teoretychni zasady [Forming foreign language competence of students during the learning process: theoretical foundations]. *Molodyi vchenyi.* 2022. № 10 (110). Zhovten. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21 [in Ukrainian].

7. Zakharova V.O. Vykorystannia videomaterialiv yak zasobu formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv iz stomatolohii [The use of video materials as a means of forming foreign language competence of future dental specialists]. *Medychna osvita.* 2020. № 4. 84-88 [in Ukrainian].

8. Volkova L.V. Dilova hra yak metod pidvyshchennia efektyvnosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii studentiv [Business game as a method of increasing the effectiveness of forming foreign language communicative competence of students]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education».* 2019. № 1(28). 43-58 [in Ukrainian].

9. Uskova T., Karabitskova N. Problemy formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Problems of forming foreign language professional competence of students of higher education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* 2024. Issue 71, Volume 3, 172-176 [in Ukrainian].

УДК 378.147:004.8

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2410-2424

Умрик Марія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-0396-0045

Шемет Даніїл Аркадійович аспірант кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0009-0005-9782-7446

Струтинська Оксана Віталіївна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3555-070X

ПОЛІТИКА ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ НАПИСАННЯ НАУКОВИХ РОБІТ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТА ОСВІТЯН-НАУКОВЦІВ

Анотація. Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності формування політики використання технологій штучного інтелекту (ШІ) у процесі написання наукових робіт студентами та освітянами-науковцями. У контексті сучасних міжнародних досліджень розглянуто ключові проблеми, що виникають під час інтеграції інструментів ШІ у практику академічного письма. Виокремлено основні види ризиків, що супроводжують застосування ШІ у науковій діяльності: використання упереджених або нерепрезентативних даних; порушення принципів академічної доброчесності та виникнення нових форм плагіату; генерування недостовірної або вигаданої інформації (галюцинації ШІ), зокрема фіктивних бібліографічних посилань; а також ризики витоку або несанкціонованого опрацювання персональних даних.

У межах даного дослідження розроблено форму з етики використання генеративного ШІ для самооцінювання студентів та освітян-науковців при створенні наукових текстів, а також форму щодо розробки, налаштування, розгортання та/або використання систем на основі ШІ в науковій роботі.

Перша форма містить інформацію про дослідження, декларацію автора та інформацію про використання генеративного ШІ, а також слугує

інструментом формування цифрової культури академічного письма та розвитку критичного мислення. Запропоновано програмну реалізацію інструменту для етичного самооцінювання використання систем ШІ, розгорнуту в цифровому освітньому середовищі університету, яка дозволяє проводити моніторинг використання студентами систем ШІ в наукових дослідженнях та дотримання принципів академічної доброчесності.

Ключові слова: ШІ, генеративний ШІ, етична форма самооцінювання, етика використання ШІ, політика використання генеративного ШІ, розгортання систем ШІ.

Umryk Mariia Anatoliivna Phd in Pedagogical Sciences (Computer Science), Associate Professor, Department of Information Technology and Programming, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2285-0543

Shemet Daniil Arkadievich PhD student, Department of Information Technologies and Programming, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0005-9782-7446

Strutynska Oksana Vitaliivna D.Sc. in Pedagogical Sciences (Computer Science), Full Professor, PhD in Pedagogical Sciences (Computer Science), Department of Information Technology and Programming, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3555-070X

AI USE POLICIES IN THE PROCESS OF WRITING SCIENTIFIC PAPERS FOR STUDENTS AND RESEARCHERS

Abstract. The authors justify the need to develop a policy for using artificial intelligence (AI) technologies in writing scientific papers for students and academic researchers. In this paper, the authors address key problems associated with integrating AI tools into academic writing, drawing on modern international research.

The authors identified the primary types of risks associated with the use of AI in scientific activities. The following risks are also present: the use of biased or unrepresentative data; violation of academic integrity principles and the emergence of new forms of plagiarism; generation of unreliable or fabricated information (AI hallucinations), particularly fictitious bibliographic references; and the risks of leakage or unauthorized processing of personal data.

As part of the study, the authors developed a form for self-assessment of students and academics on the ethics of using generative AI in creating scientific

texts, and they also developed a form on the development, configuration, deployment, and/or use of systems based on AI in scientific work.

The first form contains information about the research, the author's declaration, and the use of generative AI. It also serves as a tool for forming critical thinking and a digital culture of academic writing. A software implementation of the ethical self-assessment tool, deployed in the university's digital educational environment, is proposed, which enables the monitoring of students' attitudes towards using AI and their adherence to the principles of academic integrity.

Keywords: AI, generative AI, ethical form of self-assessment, AI ethics, policy of using generative AI, deploying AI systems.

Постановка проблеми. На теперішній час цифрові технології, а особливо технології штучного інтелекту (ШІ), розвиваються швидко, що впливає на всі галузі людської діяльності. Їх вплив також відчутний і в наукових дослідженнях, й зокрема в якості та характері їх проведення [1]. До 2022 року науковці мали доступ до широкого спектру онлайн-ресурсів, які допомагали їм у власних дослідженнях, зокрема до пошукових систем, наукометричних баз даних наукових публікацій (наприклад, Google Scholar, Scopus тощо), веб-сайтів наукових журналів з опублікованими статтями та онлайн-спільнот для дослідників і вчених (Orchid, Research-Gate тощо).

Оскільки наприкінці 2022 року технології генеративного ШІ стали швидко розвиватися, застосування ШІ в наукових дослідженнях стало наступним великим викликом, особливо для молодих дослідників. Ці труднощі активно досліджуються науковцями та практиками і пов'язані, зокрема, з етичними проблемами та академічною доброчесністю у зв'язку з використанням ШІ [2]. Із збільшенням їх використання в сучасному світі важливим питанням є врахування етичних аспектів, яке має стати невід’ємною складовою проведення наукових досліджень, особливо для молодих науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. ШІ та його застосування, такі як ChatGPT (generative pre-trained transformer, OpenAI), стають дедалі актуальнішими в обговоренні етичних питань, пов’язаних з науковими дослідженнями [3].

Науковці широко обговорюють необхідність залучення ШІ та рівень цього залучення освітній процес. Загалом автори виокремлюють три підходи до використання ШІ [4]:

1) *Уникнення використання ШІ*: повернення до усних або контрольованих іспитів для забезпечення академічної доброчесності.

2) *Випередження ШІ*: розробка завдань, які важко виконати за допомогою ШІ, хоча це може бути тимчасовим рішенням через швидкий розвиток технологій.

3) *Адаптація до ШІ*: перегляд методів оцінювання, щоб інтегрувати використання ШІ як інструменту, що сприяє навчанню, а не загрожує йому. Автори наголошують на необхідності переосмислення освітніх підходів, щоб вони відповідали новим реаліям, де ШІ є невід'ємною частиною навчального процесу. Це вимагає від освітян гнучкості та готовності до швидких змін у педагогічних практиках.

Провідні наукові журнали також розробляють власні політики використання ШІ в наукових дослідженнях та публікаціях. Наприклад провідне в світі наукове видання Elsevier опублікували на своєму сайті політику використання генеративного ШІ та технологій за допомогою ШІ для авторів, редакторів і рецензентів для Elsevier.

"Технології ШІ можуть бути використані лише для покращення читабельності та мови написання роботи, а не для генерування ключових авторських завдань, мети, дослідницьких питань, а також наукових, педагогічних чи медичних висновків, та для написання рекомендацій. Застосування цих технологій має відбуватися під наглядом і контролем людини, а всю роботу слід ретельно перевіряти та редагувати, оскільки ШІ може генерувати результати, які виглядають як авторитетні факти, але можуть бути не правдивими, неповними чи упередженими" [5].

Мета статті – наукове обґрунтування необхідності розробки політики етичного використання систем ШІ у процесі написання наукових робіт студентів і науковців-освітян, що передбачає аналіз наукових джерел, виявлення та класифікацію основних ризиків застосування ШІ у дослідницькій діяльності, а також розробка окремих компонентів політики використання ШІ для студентів (освітян-науковців) щодо залучення (створення або використання готових) систем ШІ у процесі написання наукових робіт та їх розгортання в цифровому освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу.

1. Види ризиків використання ШІ в наукових дослідженнях студентів (освітян-науковців).

1.1 Використання упереджених даних.

Результати, отримані за допомогою ШІ, залежать від того, ким він розроблений і які алгоритми закладені в основу. І дизайн і дані можуть бути навмисно або ненавмисно упередженими, наприклад раса, стать, вік тощо. Наприклад, розробники різноманітних освітніх додатків для персоналізації особи використовують *аватари* - цифрові копії зовнішнього вигляду особи.

В цьому випадку на програмному рівні закладається вибір і налаштування різних фізичних характеристик людини - колір очей, волосся та шкіри тощо.

Відповідно до [6] існує три типи упередженості ШІ відповідно до різних етапів роботи з даними:

- дані і алгоритми;
- алгоритми і користувач;
- користувач та дані.

На етапі ***"дані та алгоритми"*** можуть виникати наступні типи упередженості:

Репрезентативне упередження виникає, коли використовують неповні, неточні дані, для навчання моделі ШІ. В такому разі можуть бути нерівномірно представлені певні групи або категорії.

Наприклад, якщо показувати ШІ фотографії різних картинок яблук (тільки зелених) і казати що це яблука, то у випадку, якщо показати зображення жовтого або червоного яблука, система не дасть вірну відповідь. Також буде виникати упередження, якщо при такому навчанні показати зображення зеленого ківі, ШІ також скаже що це яблуко.

Також прикладом може стати гендерне репрезентативне упередження, якщо навчати модель ШІ на історичних даних, наприклад даних про професії де історично домінували чоловіки.

Упередження через пропущену зміну виникає, коли в алгоритмі навчання моделі ШІ пропущена важлива змінна, що впливає та корелює з залежними і незалежними змінними в алгоритмі навчання.

Наприклад це відбувається, коли у процесі навчання (тренування) моделі ШІ прогнозувати успішність учнів і враховувати відвідування учня на уроках, але не враховувати мотивацію. Помилково ШІ може прийти до висновку, що чим вищий показник відвідуваності учня, тим вища успішність. Хоча насправді мотивація впливає і на відвідуваність, і на успішність.

Упередженість вимірювання виникає через неточне або некоректне вимірювання змінних в алгоритмі навчання моделі ШІ. Наприклад, якщо вимірювати рівень критичного мислення учнів через тестування, запитання якого не розраховані на використання навичок мислення вищого рівня (аналіз, синтез, порівняння), а лише на використання навичок мислення нижчого рівня, наприклад, здатність запам'ятовувати певну інформацію.

Упередження у зв'язках виникає, коли алгоритм моделі ШІ віддає перевагу тільки певним джерелам, категоріям, темам тощо.

Упередження при групуванні виникає, коли алгоритм моделі ШІ групує певні дані, категорії, групи, незважаючи на їх певні відмінності.

Відомим прикладом упередження при групуванні є середня температура пацієнтів по палаті.

На етапі ***"роботи користувача з алгоритмами ШІ"*** можуть виникати упередженості, які впливають на поведінку користувача. Упередження на цій фазі пов'язані з результатами, які отримує алгоритм, і ці результати впливають на упередження користувачів.

На етапі "***роботи користувача з алгоритмами ШІ***" може виникати упередження оцінювання. Наприклад, коли методи чи критерії оцінювання краще працюють для певної категорії людей, наприклад, вікової чи гендерної.

На етапі ***"роботи від користувача до даних"*** можуть виникати упередження, які приписуються поведінці користувачів і які потім відображаються в даних, які вони генерують. Дані, у свою чергу, можуть впливати на алгоритми через фазу від даних до алгоритму, завершуючи зворотний зв'язок усіх трьох етапів [7].

На етапі ***"користувач та дані"*** можуть виникати наступні типи упередженості:

- *Соціальна упередженість*. Виникає через певні соціальні норми, стереотипи тощо. Наприклад, гендерна дискримінація або упереджене ставлення до людей з різним кольором шкіри тощо. Соціальне упередження виникає через певні особисті судження або через суб'єктивне сприйняття інших або нас самих.
- *Історична упередженість.* Виникає, коли використовують некоректні історичні дані, або коректні історичні дані, але які не працюють в сучасних реаліях. Наприклад, прогнозування успішності учнів на даних попередніх років.
- *Упередженість при створенні контенту*. Виникає, коли використовують певні упереджені лексичні, семантичні, синтаксичні структури. Наприклад, фрази, пов'язані з похилим віком і літніми людьми асоціюються з більш негативними настроями, ніж фрази, пов'язані з молоддю.

1.2 Академічна доброчесність, плагіат.

Використання ШІ в процесі освітньої дослідницької роботи широко розгортає проблему академічної доброчесності та плагіату. Використання генеративного ШІ студентами і викладачами має свої як негативні, так і позитивні сторони. Великою небезпекою стає автоматично згенерований контент, який може видаватися за авторські здобутки. Плагіатом може бути як окремі частини тексту, так і цілком повністю згенеровані статті, есе тощо.

Ризиком є те, що на сьогодні не існує систем, які з 100% точністю можуть відповісти на запитання, чи згенерований цей контент ШІ або людиною [8].

Також невирішеним залишається питання: *Чи буде хтось претендувати на авторство та/або авторське право на тексти, згенеровані ШІ (і якщо так, то хто)?* [9]. Чи буде текст вважатися авторства людини, якщо текст згенерований ШІ, але до нього написані складні і глибокі за змістом промпти? Можливим рішенням може стати перегляд освітніх завдань та критеріїв їх оцінювання. Більш раціонально оцінювати не готовий продукт, рішення, а різні етапи створення продукту, потенційно включаючи такі елементи, як мозковий штурм за допомогою чат-ботів або генерування тексту шляхом обов'язкових промптів [4].

Більшість науковців визнають, що заборона генеративного ШІ в академічній спільноті не є рішенням, але, багато хто радить уникати їх використання. Наприклад, для завдань студентам пропонувати такі, які (поки що) не можуть вирішити поточні системи ШІ. Але чи не буде вдалішим рішенням коректно інтегрувати ШІ в освітньо-науковий процес? Актуальним постає питання розробки політик використання систем ШІ в освітній діяльності, в тому числі етичних.

1.3. Використання неправдивих даних, згенерованих ШІ (наприклад, згенерована література) - галюцинації ШІ.

Іншим ризиком використання ШІ освітянами-дослідниками є використання неправдивих даних, які генерує ШІ, це так звані *галюцинації ШІ* - вигадані чи неправдиві дані, які для користувачів виглядають переконливо.

Найчастіше в академічній спільноті галюцинації ШІ пов'язують з вигаданими науковими статтями, які не існують, але потенційно могли б бути написані. Адже ШІ часто передбачає шаблонні словосполучення і створює хибні взаємозв'язки.

Рішенням проблеми галюцинацій ШІ може стати:

- написання чітких і детальних промптів;
- використання надійних моделей ШІ та інструментів, наприклад додаткових наукових сервісів для моделей ШІ (Academic AI тощо);
- перевірка отриманих результатів у декількох надійних джерелах, наприклад, для наукових статей це – перевірка в наукометричних базах даних, таких як Google Scholar, Web of Science тощо.

1.4 Безпека персональних даних.

ШІ здатен збирати, аналізувати та використовувати великі обсяги особистих даних, що може порушувати приватність користувачів. Витік особистих даних може відбуватися на різних етапах. Наприклад, неавторизований збір і опрацювання персональних даних у процесі розпізнавання обличчя (камери можуть збирати дані про людей, які проходять повз), коли біометричні дані збираються без дозволу. Також витік може відбуватися через вразливість моделей ШІ, коли шахраї можуть завантажувати

персональні дані з різних цифрових сервісів, наприклад, з соціальних, наукових, професійних мереж тощо (LinkedIn, ResearchGate тощо). Кіберзлочинці вже використовують GPT-подібні моде-лі для створення складних атак для злому персональних даних користувачів.

При виборі систем ШІ для професійної роботи освітян, рекомендовано обирати надійні, з високим рівнем захисту персональних даних. Такі системи обов'язково мають персональну автентифікацію та авторизацію і часто працюють на комерційній основі. Коли мова йде про роботу з персональними даними користувача, персональними даними учнів, студентів ризики отримання цих даних третьою особою дуже високі.

Саме тому рекомендовано використовувати системи ШІ з високим рівнем надійності, наприклад, використовувати (безкоштовні) ліцензії, надані МОН України або іншими надійними організаціями. Останні роки українські заклади освіти отримали безкоштовні ліцензії на програмні продукти таких провідних ІТ компаній як Google, Microsoft, Grammarly for Education, Panopto тощо. Такі ліцензійні програмні продукти працюють за міжнародними протоколами захисту даних, що дає гарантію забезпечення необхідного рівня безпеки для освітян і освітніх закладів, залучених до роботи з ними.

2. Форма для самооцінювання студентів (освітян-науковців) з етики використання ШІ у процесі написанні наукових робіт.

Представлена форма етичного самооцінювання містить запитання, необхідні для процесу етичного самооцінювання студентів (освітян-науковців) щодо залучення (створення або використання) систем ШІ у процесі написання наукових робіт.

2.1. Політика використання генеративного ШІ (ГенШІ) у процесі написання наукових робіт (таблиця 1).

Таблиця 1

№	Критерій	Так	Ні
1.	Автор підтверджує, що зміст поданих матеріалів відповідає необхідним стандартам академічної спільноти і був створений автором.	☐	☐
2.	При написанні роботи використовувалися системи ГенШІ (якщо так, то заповніть наступні пункти)	☐	☐

№	Критерій	Так	Ні
3.	На якому етапі написання наукової роботи використовувся ГенШІ, детально опишіть назву етапу, використану систему ГенШІ та її роль у роботі (наприклад етапи -генерування ідей та пошук ідей, удосконалення мови написання, інтерактивний онлайн-пошук із великих мовних моделей (LLM), класифікація літератури тощо).		
4.	Додайте в роботу пункт “Матеріали та методи”, який має містити: повну назву використаного інструменту (з номером версії), спосіб його використання та причину використання.	☐	☐
5.	Автор підтверджує, що ГенШІ не використовувався в роботі для заміни основних обов’язків дослідника та автора: - Генерування синтетичних даних для заміни відсутніх даних без надійної методології; - Створення будь-якого типу неточного вмісту, включаючи анотації чи додаткові матеріали; - Генерування тексту без ретельної перевірки тощо.	☐	☐
6.	Автор підтверджує, що ГенШІ не був використаний для створення та опрацювання зображень і фігур або оригінальних дослідницьких даних для їх фальсифікації та маніпуляції використання цих даних в науковій роботі.	☐	☐
7.	Інструменти ГенШІ не вказані як автор або співавтор наукової роботи і текст не містить посилань на системи ГенШІ, оскільки такі інструменти не можуть нести відповідальність за поданий вміст або керувати авторськими правами та ліцензійними угодами.	☐	☐

Форма була адаптована відповідно до [10] на етапі розгортання в цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти.

2.2 Політика щодо розробки, налаштування, розгортання та/або використання систем на основі ШІ в науковій роботі (таблиця 2). Таблицю подано в скороченому варіанті.

Таблиця 2

№	Критерій	Так	Ні	Обгрунтування	Документи, які необхідно додатково подати
1.	Чи передбачає наукова робота **розробку, налаштування, розгортання та/або використання систем на основі штучного інтелекту**?	☐	☐	1) *Поясніть, як учасники розробки та/або кінцеві користувачі (особливо діти) будуть проінформовані про:* - ризики взаємодії з розробленою системою на основі ШІ; - можливості, обмеження, та переваги запропонованої системи на основі ШІ; - спосіб прийняття рішень і логіка, що стоїть за роботою системи на основі ШІ . 2) *Опишіть заходи вжиті для уникнення упередженості у вхідних даних і при розробці алгоритму системи ШІ.* 3) *Поясніть, як буде забезпечено дотримання основних прав і свобод людини (наприклад, автономії людини, приватності та захисту даних).* 4) *Детально опишіть потенційні етичні ризики при використанні системи та заходи щодо зменшення цих ризиків.*	1) Детальне оцінювання ризиків, та відповідний план зменшення ризиків (має охоплювати всі етапи розробки, налаштування, розгортання та використання системи. 2) Копії етичних згод користувачів.

3. Програмна реалізація форми етичного самооцінювання студентами використання ШІ в наукових дослідженнях з розгортанням додатку в цифровому освітньому середовищі університету.

З метою формування культури етичного використання ШІ студентами, було розроблено спеціалізований вебзастосунок для проведення етичного самооцінювання використання ШІ у процесі написання наукових робіт. Основним призначенням застосунку є забезпечення студентів інструментом для декларування способів та меж

використання технологій ШІ у власних дослідницьких матеріалах, а також стандартизація підходів до документування цього процесу.

Застосунок орієнтований на студентів різних рівнів (бакалаврат, магістратура), а також може бути використаний викладачами та науковими керівниками як допоміжний інструмент для оцінювання відповідності виконаних робіт етичним вимогам у галузі використання ШІ. Розроблений застосунок надає можливість студентам пройти поетапну процедуру етичного оцінювання використання ШІ у власній науковій роботі.

UML-діаграма послідовності процесу проходження етичного самооцінювання автора у вебзастосунку (рис.1).

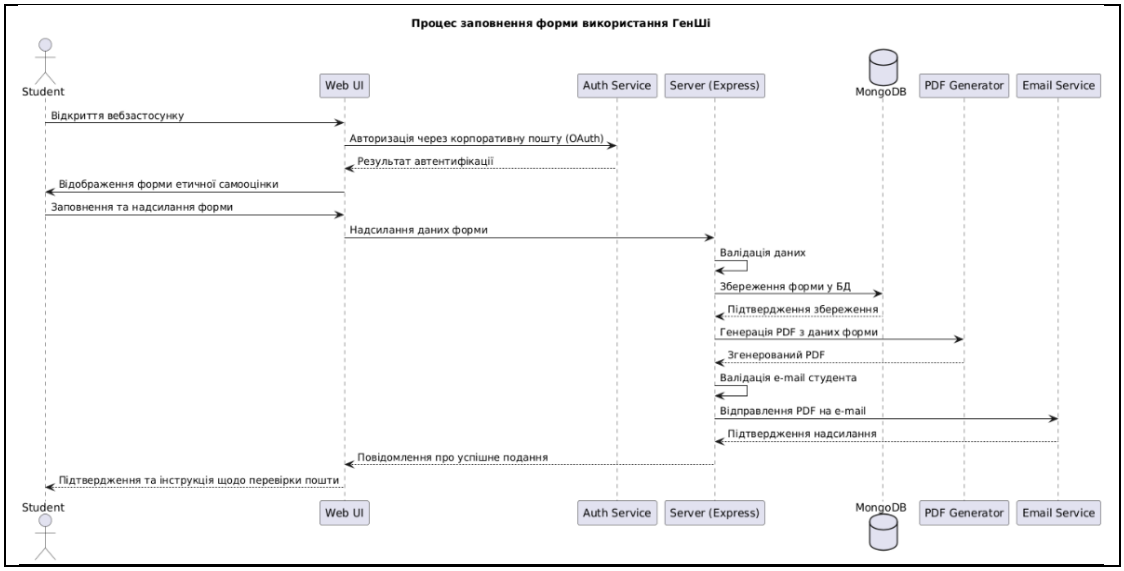


Рис. 1. UML-діаграма послідовності процесу проходження етичного самооцінювання автора у вебзастосунку

Основні реалізовані послуги додатку:

1) Авторизація через корпоративний обліковий запис університету (рис. 2).

2) Вибір типу форми оцінювання, залежно від характеру використання ШІ:

- етична форма самооцінювання застосування генеративного ШІ у процесі написання наукового тексту;
- етична форма самооцінювання при створенні власної системи ШІ (або її елементів), як технологічного компоненту наукової роботи.

Перша форма самооцінювання включає декілька послідовних етапів: введення особистих даних, інформацію про дослідження, формування декларації автора щодо етичності використання інструментів ШІ та деталі їх застосування.

3) Автоматичне формування PDF-документа, що містить заповнену автором декларацію, з присвоюванням унікального ідентифікаційного номеру, щодо використання ШІ та може бути доданий як додаток до наукової роботи (рис. 2).

4) Надсилання результату декларації на електронну адресу студента (автора) і наукового керівника, що дає змогу зберегти документ та, наприклад, подати його разом із завершеною роботою до захисту на кафедру (рис. 2).

5) Реалізований адміністративний доступ для уповноважених осіб університету з можливістю перегляду, аналізу та моніторингу збережених у системі форм даних.

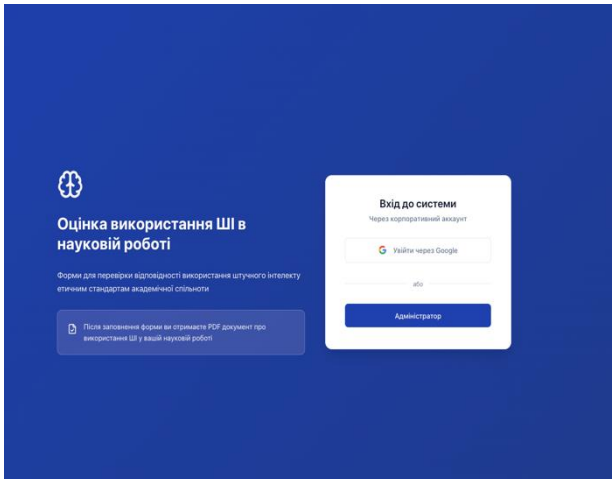


Рис 2. Надсилання результату декларації на електронну адресу студента (автора) і наукового керівника

Розробку вебзастосунку здійснено із використанням сучасних веб-технологій, що забезпечують його надійність, масштабованість та зручність у використанні:

- клієнтська частина реалізована за допомогою TypeScript та бібліотеки React;
- серверну частину побудовано на платформі Node.js із використанням фреймворку Express;
- для зберігання даних використано нереляційну базу даних MongoDB;
- вхід до системи реалізовано через механізм автентифікації OAuth із використанням корпоративних облікових записів університету. Після

підтвердження особи користувачу видається маркер доступу (JWT токен), що забезпечує захищену взаємодію з сервером протягом сесії;

- формування PDF-документа здійснюється шляхом перетворення динамічної HTML-розмітки у формат PDF на серверній стороні за допомогою бібліотеки Pupeteer;
- перед надсиланням документу система виконує валідацію електронної адреси клієнта. Після успішної перевірки готовий PDF автоматично надсилається на e-mail автора (студента) і наукового керівника.

Застосунок розгорнуто на віддаленому сервері та доступний через веббраузер, що дозволяє інтегрувати його в цифрове освітнє середовище університету без встановлення додаткового програмного забезпечення на пристроях користувачів.

Доступ до системи здійснюється через корпоративну пошту університету, що забезпечує автентифікацію студентів та створює передумови для масштабування рішення і подальшої інтеграції з іншими університетськими інформаційними системами (зокрема, електронним кабінетом студента тощо).

Збереження результатів заповнення форм у базі даних забезпечує можливість їх архівування, повторного перегляду та використання у внутрішній звітності університету.

Висновки.

Використання запропонованого цифрового інструменту сприяє підвищенню рівня обізнаності науковців і студентів щодо відповідального використання технологій ШІ. Застосунок не лише стандартизує вимоги до документування умов використання ШІ, а й стимулює авторів, зокрема студентів, критично оцінювати власні практики застосування таких технологій.

Очікуваними результатами впровадження є:

- зменшення випадків некоректного використання ШІ студентами;
- підвищення прозорості у взаємодії студент–науковий керівник–університет;
- розвиток етичних компетентностей використання ШІ, необхідних для проведення ефективної наукової діяльності у цифрову епоху.

Етичні аспекти використання ШІ є ключовою умовою для надійності наукових досліджень.

Забезпечення об'єктивності, безпеки та приватності через етичні норми запобігає маніпуляціям і упередженості у процесі використання таких систем. Відповідальне впровадження ШІ підвищує довіру суспільства, гарантує прозорість усіх етапів наукового процесу і сприяє сталому та позитивному впливу науки на світ.

Література:

1. Yu S., Lee S.-S., Hwang H. The Ethics of Using Artificial Intelligence in Medical Research// Kosin Medical Journal. №39(4), 2024. С. 229–237. DOI: 10.7180/kmj.24.140.
2. Matusevych T., Romero M., Strutynska O. (2024). Citizenship, Censorship, and Democracy in the Age of Artificial Intelligence. In: Urmeneta, A., Romero, M. (eds) *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 57-71. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_5.
3. Rahimi F., Talebi Bezmin Abadi A. ChatGPT and Publication Ethics // Archives of Medical Research. №54(3), 2023. С. 272–274. DOI: 10.1016/j.arcmed.2023.03.004.
4. Liu A. B. D. ChatGPT is old news: How do we assess in the age of AI writing co-pilots? // Teaching@Sydney. 2025. Accessed: 18.03.2025. URL: https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/chatgpt-is-old-news-how-do-we-assess-in-the-age-of-ai-writing-co-pilots/
5. The use of AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier // Elsevier. Accessed: 06.03.2025. URL: https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier
6. Chu C. H. та ін. Age-related bias and artificial intelligence: a scoping review // Humanities and Social Sciences Communications. №10(1), 2023. С. 510. DOI: 10.1057/s41599-023-01999-y.
7. Mehrabi N., Morstatter F., Saxena N., Lerman K., Galstyan A. A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning // ACM Computing Surveys. №54(6), 2021. С. 115:1–115:35. DOI: 10.1145/3457607
8. Alexander K., Savvidou C., Alexander C. Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education // Journal of Teaching English with Technology. №23(2), 2023. DOI: https://doi.org/10.56297/BUKA4060/XHLD5365.
9. Kopp M., Gröblinger O. Generative AI and academic integrity – a contradiction? // Leading the Future of Learning. Limassol, Cyprus: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14220974
10. Suchikova Y., Tsybuliak N., Teixeira da Silva J. A., Nazarovets S. GAIDeT (Generative AI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificial intelligence in scientific research and publishing // Accountability in Research, 2025. С. 1-27. DOI: 10.1080/08989621.2025.2544331.

References:

1. Yu, S., Lee, S.-S., & Hwang, H. (2024). The ethics of using artificial intelligence in medical research. Kosin Medical Journal, 39(4), 229–237. DOI: 10.7180/kmj.24.140.
2. Matusevych T., Romero M., Strutynska O. (2024). Citizenship, Censorship, and Democracy in the Age of Artificial Intelligence. In: Urmeneta, A., Romero, M. (eds) *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham. pp. 57-71. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_5.
3. Rahimi, F., & Talebi Bezmin Abadi, A. (2023). ChatGPT and Publication Ethics. Archives of Medical Research, 54(3), 272–274. DOI: 10.1016/j.arcmed.2023.03.004.
4. Liu, A. B. D. (2025). ChatGPT is old news: How do we assess in the age of AI writing co-pilots? Teaching@Sydney. Retrieved March 18, 2025, from https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/chatgpt-is-old-news-how-do-we-assess-in-the-age-of-ai-writing-co-pilots/.

5. Elsevier. (2025). The use of AI and AI-assisted technologies in writing for Elsevier. Retrieved March 6, 2025, from https://www.elsevier.com/about/policies-and-standards/the-use-of-generative-ai-and-ai-assisted-technologies-in-writing-for-elsevier.

6. Chu, C. H., et al. (2023). Age-related bias and artificial intelligence: a scoping review. Humanities and Social Sciences Communications, 10(1), 510. DOI: 10.1057/s41599-023-01999-y.

7. Mehrabi, N., Morstatter, F., Saxena, N., Lerman, K., & Galstyan, A. (2021). A Survey on Bias and Fairness in Machine Learning. ACM Computing Surveys, 54(6), 115:1–115:35. DOI: 10.1145/3457607.

8. Alexander, K., Savvidou, C., & Alexander, C. (2023). Who wrote this essay? Detecting AI-generated writing in second language education in higher education. Journal of Teaching English with Technology, 23(2). DOI: https://doi.org/10.56297/BUKA4060/XHLD5365.

9. Kopp, M., & Gröblinger, O. (2024, November). Generative AI and academic integrity — a contradiction? In Leading the Future of Learning, Limassol, Cyprus. European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). DOI: 10.5281/zenodo.14220974.

10. Suchikova Y., Tsybuliak N., Teixeira da Silva J. A., & Nazarovets S. (2025). GAIDeT (Generative AI Delegation Taxonomy): A taxonomy for humans to delegate tasks to generative artificial intelligence in scientific research and publishing [Таксономія делегування завдань генеративному штучному інтелекту в наукових дослідженнях та публікаціях]. Accountability in Research, 1-27. doi: 10.1080/08989621.2025.2544331

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.09:744

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2425-2438

Федорова Ольга Василівна кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувачка кафедри технологічної освіти та природничих наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м.Ізмаїл, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ГРАФІЧНОЇ ГРАМОТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ КРЕСЛЕННЯ

Анотація. Вирішення проблем розвитку графічної грамоти здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти є актуальним у зв'язку з тим, що це складає функціональну основу формування просторового, а також творчого та критичного мислення, що особливо важливо для сучасної особистості, інтегрованої в систему соціально-виробничих зв'язків, які висувають високі вимоги до інтеграційних особистісних якостей.

Прогресивний розвиток цифрових технологій, що охоплюють різні аспекти продукування графічної діяльності, прямо чи опосередковано впливають на навички учнів, пов'язані з набуттям графічних умінь та навичок.

У статті розглядаються питання щодо розв’язання проблеми формування графічної грамоти у здобувачів освіти на уроках технологій під час вивчення розділу «Креслення».

Зазначається, що проблема формування графічної грамоти учнів складає функціональну основу формування просторового, а також творчого та критичного мислення, що особливо важливо для сучасної особистості, інтегрованої в систему соціально-виробничих зв'язків, що висувають високі вимоги до інтеграційних особистісних якостей.

Робиться наголос на тому, що прогресивний розвиток цифрових технологій, які охоплюють різні аспекти продукування графічної діяльності, прямо чи опосередковано впливають на навички учнів, пов'язані з набуттям графічних умінь та навичок.

Ручна графічна діяльність частіше замінюється інформаційно-програмними інструментальними можливостями, але, незважаючи на це рівень розвитку графічної грамоти залишається одним із найбільш продуктивних способів творчого самовираження просторово мислячої особистості. У зв'язку з цим, завдання розвитку графічної грамоти входить навчання з оперування у діяльності графічними вміннями та навичками, яке

можливе тільки при систематичній міждисциплінарній інтеграції предмета «Креслення» та інших суміжних дисциплін у рамках наступності щаблів загальної середньої освіти.

Розглядається методика рішення графічних задач, оскільки формою контролю та засобом формування графічної грамоти учнів є саме графічні завдання.

Крім того робиться порівняльний аналіз графічних дій, що дозволяє визначити переваги та недоліки процесу графічної підготовки класичного та вітагенно-орієнтованого змісту.

Робиться висновок, що у концепції структури та змісту загальної середньої освіти за кресленням та графікою графічна культура визначається як сукупність знань про графічні методи, способи, засоби, правила відображення та читання інформації, її збереження, передачі, перетворення та використання в науці, виробництві, дизайні, архітектурі, економіці, суспільних сферах життя суспільства, а також сукупність графічних умінь, що дозволяють фіксувати та генерувати результати репродуктивної та творчої діяльності.

Стаття може представляти інтерес для наукових працівників, викладачів, аспірантів і студентів навчальних закладів вищої освіти, службовців органів державного управління.

Ключові слова: графічна грамота, креслення, методика рішення графічних задач, дидактичні умови.

Fedorova Olga Vasylivna Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Technological Education and Natural Sciences, Izmail State Humanitarian University, Izmail, https://orcid.org/0000-0002-1955-3655

FORMATION OF THE BASIS OF GRAPHIC LITERACY IN THE PROCESS OF STUDYING THE DRAWING COURSE

Abstract. Solving the problems of developing graphic literacy of students in secondary education institutions is relevant due to the fact that this constitutes the functional basis for the formation of spatial, as well as creative and critical thinking, which is especially important for a modern personality integrated into the system of socio-industrial relations, which place high demands on integrative personal qualities.

The progressive development of digital technologies, covering various aspects of producing graphic activities, directly or indirectly affects students' skills related to the acquisition of graphic skills and abilities.

The article considers issues related to solving the problem of forming graphic literacy in students in technology lessons during the study of the "Drawing" section.

It is noted that the problem of forming students' graphic literacy constitutes the functional basis for the formation of spatial, as well as creative and critical thinking, which is especially important for a modern personality integrated into the system of socio-industrial relations, which impose high requirements on integrative personal qualities.

It is emphasized that the progressive development of digital technologies, which cover various aspects of producing graphic activity, directly or indirectly affects students' skills related to the acquisition of graphic skills and abilities. Manual graphic activity is often replaced by information and software instrumental capabilities, but despite this, the level of development of graphic literacy remains one of the most productive ways of creative self-expression of a spatially thinking personality. In this regard, the task of developing graphic literacy includes training in operating in the activity of graphic skills and abilities, which is possible only with the systematic interdisciplinary integration of the subject "Drawing" and other related disciplines within the framework of the continuity of the stages of general secondary education.

The methodology for solving graphic problems is considered, since the form of control and the means of forming students' graphic literacy are precisely graphic problems.

In addition, a comparative analysis of graphic actions is made, which allows us to determine the advantages and disadvantages of the process of graphic training of classical and vitagen-oriented content.

It is concluded that in the concept of the structure and content of general secondary education in drawing and graphics, graphic culture is defined as a set of knowledge about graphic methods, methods, means, rules for displaying and reading information, its preservation, transmission, transformation and use in science, production, design, architecture, economics, social spheres of society, as well as a set of graphic skills that allow us to record and generate the results of reproductive and creative activity.

The article may be of interest to researchers, teachers, graduate students and students of higher education institutions, and employees of public administration bodies.

Keywords: graphic literacy, drawings, methods for solving graphic problems, didactic conditions.

Постановка проблеми. Трансформації, які відбуваються сьогодні в системі освіти акцентують інноваційний погляд на самоактуалізацію

особистості учня в умовах творчого досвіду, що набувається на основі розвитку критичного мислення, позначають наростаючу значущість проблеми взаємодії, взаємозв'язку та взаємодоповнення освітнього та творчого процесів в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти, стає розвиток індивідуальних здібностей учнів з урахуванням ефективних освітніх маршрутів. До таких важливих, з погляду деяких науковців-педагогів, здібностей належать і здібності графічні, роль яких є значимою у формуванні просторових уявлень та просторового мислення здобувачів освіти [2].

Відсутність у переліку дисциплін предмета «Креслення», що вивчаються здобувачами, говорить або про нерозуміння реформаторами його значення в освіті, або про продумане відчуження цілого покоління від «мови техніки» – креслення. Такий свідомий чи несвідомий рух до позбавлення самостійності предмета вже призвело до катастрофічного зниження рівня просторового, технічного, конструкторського та, нарешті, творчого мислення молодих українців [3].

Багато років тому молодь була орієнтована на спеціальності, що належать до гуманітарних напрямів: менеджмент, економіка, юриспруденція. Це закономірно, оскільки фахівці, які мають технічну освіту, були не затребувані через занепад промисловості. Деякі технічні спеціальності у вишах було скасовано. Часто на наявні спеціальності не набирали потрібної кількості студентів. Багато технікумів, училищ, які готують фахівців середньої ланки, були закриті або перепрофільовані. Крім того у ЗЗСО багато керівників скасували креслення. Адже, як відомо, технічна грамотність не приходить одразу, вона виховується, прищеплюється. Об'єктивне сприйняття об'єктів та їх відтворення у кресленні (виконане вручну або з використанням графічних програм на комп'ютері) повинно супроводжуватись грамотними кресленнями. У програмі дошкільної, молодшої шкільної та шкільної освіти передбачені стандарти, спрямовані на розвиток графічної грамотності [1].

В даний час президент та уряд нашої країни поставили завдання вести політехнічне навчання молоді на вищому рівні, використовуючи останні досягнення науки та техніки; забезпечити нашу промисловість висококваліфікованими технічними кадрами. Таким чином прищеплювати та розвивати технічну грамотність необхідно у пріод навчання в закладах загальної середньої освіти. Нині це завдання виконати дуже важко, оскільки статус предмета креслення останнім часом значно впав у власних очах батьків, відповідно і учнів ЗЗСО. Багато хто вважає, що це зайвий, зовсім непотрібний навчальний предмет. Технічні спеціальності не модні, не сучасні, мало оплачувані. А яке враження може складатися у дитини щодо

предмета, якого просто немає? Прибрати креслення зі навчальної програми ЗЗСО – це величезна помилка, яку зробила наша освіта. Деякі ЗЗСО, намагаючись зберегти години креслення, перевели цей предмет на позаурочну діяльність, але як показує практика, це малоефективно.

У світовій освітній практиці вивчення креслення здавна входить до змісту освіти, як його невід'ємна частина. Креслення десятиліттями було у шкільній програмі і в нашій країні (у сьомих-восьмих, пізніше у восьмих-дев'ятих класах).

В даний час в обов'язковій освітній програмі предмет «Креслення» відсутній, отже, фундамент для подальшої інженерної освіти в період професійної орієнтації здобувачів не закладається. Цей факт абсолютно суперечить політиці нашої держави, спрямованій на підвищення рівня та статусу інженерної освіти.

Таке ставлення до предмета вже призвело до значного зниження рівня технічного, просторового та творчого мислення здобувачів, з чим наразі стикаються викладачі технічних та педагогічних вузів, коледжів та технікумів на заняттях з першокурсниками [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування графічної грамоти учнів в освітніх закладах широко вивчається великою кількістю вітчизняних та закордонних вчених, серед яких А.А. Бударний, І.С. Волощук, М.Г. Давлєтшин, О.М. Прядехо, Г.В. Терещук, А.П. Верхол, В.А. Гервер, О.М. Джеджула, А.А. Жданов, В.Т. Ларіна, В.К. Любімова, І.М. Рязанцев, Л.Н. Сайгак, Н.О. Севастопольський, В.К. Сидоренко, Г.І. Сталюнене, А.Л. Терещенко, М.М. Хасьонов, Н.П. Щетина та ін.

Мета статті – розглянути проблеми щодо формування основ графічної грамоти у процесі вивчення курсу креслення та визначити шлях їхнього вирішення.

Виклад основного матеріалу. Графічні засоби відображення інформації широко використовуються у всіх сферах життя суспільства. Графічні зображення характеризуються образністю, символічністю, компактністю, легкістю прочитання. Саме ці якості графічних зображень зумовлюють їхнє розширене використання. Мова графіки в силу ряду своїх властивостей є унікальною в комунікативному процесі. Ця найдавніша з мов світу є міжнародною мовою спілкування; вона точна, наочна і лаконічна. Наочне уявлення у будь-якій галузі людських знань здійснюється засобами графічної мови. В умовах сучасного розвитку масових комунікацій, необхідності ущільнення величезного обсягу інформації та можливостей, що надаються новими інформаційними технологіями, загальна середня освіта має передбачити формування знань про методи графічного пред'явлення інформації [5].

Цій меті служить ґрунтовна, систематична графічна підготовка учнів загальноосвітньої школи. Графічна підготовка включає глибоке і різнобічне оволодіння графічними знаннями, забезпечує набуття умінь і навичок читання та виконання креслень і спрямована на формування готовності до свідомого використання різних графічних зображень у трудовій діяльності та розвитку творчих здібностей.

Графічна підготовка учнів може і повинна проводитися під час навчання різних шкільних предметів – малювання, математики, креслення, фізики, географії та інших.

Основне призначення математичних дисциплін полягає у підготовці математично грамотних людей, які вміють застосовувати засвоєні математичні методи. І тут можна говорити про математичну культуру та грамотність яка формується на уроках математики, і яка розташовується на стику математичної та графічної культур.

У концепції структури та змісту загальної середньої освіти за кресленням та графікою, графічна культура визначається як сукупність знань про графічні методи, способи, засоби, правила відображення та читання інформації, її збереження, передачі, перетворення та використання в науці, виробництві, дизайні, архітектурі, економіці, суспільних сферах життя людей, а також сукупність графічних умінь, що дозволяють фіксувати та генерувати результати репродуктивної та творчої діяльності [4].

Розглядаючи процес формування графічної культури як складний багатоплановий поетапний процес графічної підготовки, що має різні рівні розвитку (від первісного графічного знання до всебічного оволодіння та творчого осмислення способів їх реалізації у професійній діяльності), можна визначити такі ієрархічні щаблі графічної культури у навчанні:

- елементарна графічна грамотність;
- функціональна графічна грамотність;
- графічна освіченість;
- графічна професійна компетентність;
- графічна культура.

Під елементарною графічною грамотністю, провідні вітчизняні вчені, що займалися дослідженням даної проблеми пропонують розглядати рівень графічної підготовки, яка характеризується тим, що: учень знає елементарні закономірності теорії зображень та способи їх пізнання, засновані на загальній геометричній освіті, має практичні навички оформлення зображень та навички роботи з креслярським інструментом, отриманим у курсах предметів навчання у ЗЗСО.

Виділяють такі рівні графічної грамотності учнів, які проходять олімпіадну підготовку та працюють над дослідницькими проєктами:

- елементарна графічна грамотність: учень знає елементарні закономірності теорії зображень у паралельній проєкції (паралелограм, куб, паралелепіпед, призма, тетраедр, коло у вигляді еліпса, циліндр, конус); має навички малювання основних примітивів у графічних редакторах Paint, Word; вміє перетворювати основні постаті;

- функціональна графічна грамотність: здобувач освіти знає основні положення теорії зображень фігур у паралельній проєкції (зберігається паралельність прямих, зберігається просте відношення відрізків на одній або паралельних прямих, зображення сполучених діаметрів еліпса); вміє проводити аналіз метричних відносин на оригіналі та враховує їх при зображенні фігури; вміє з основних примітивів комбінувати нову фігуру, враховуючи поєднання фігур із загальних елементів; вміє зафарбувати частину цієї фігури, об'єднання чи перетин двох багатокутників; вміє позначати у фігурі дані елементи (вершини, сторони, кути) [5].

Діяльність учнів, пов'язана з графічними зображеннями як основа для формування графічної грамотності дає матеріал для чуттєвого та теоретичного пізнання природи та техніки за допомогою наочного сприйняття та образно-знакового моделювання предметів, допомагає глибше розуміти їх склад та просторові відносини, а також розумітися на процесах та явищах. недоступних безпосередньому спостереженню.

Загальноосвітнє значення графічної діяльності полягає в тому, що у відповідних умовах вона сприяє досягненню вищого рівня розумового розвитку учнів, оскільки вирішення графічних завдань найсильніше впливає на ефективність зорового сприйняття предметів, системність їх спостереження, активізацію процесів просторової пам'яті, уяви та логічного мислення.

Графічна діяльність впливає на всебічний розвиток особистості, особливо у вихованні таких відмінних для учнів якостей, як здатність і прагнення до творчості, творення, конструювання та раціоналізації, пошуку нового, вміння подумки експериментувати та оперувати образно-знаковими моделями.

Всі ці якості особистості нерозривно пов'язані з просторовими уявленнями, формування та розвиток яких особливо успішно здійснюється під час вирішення різних геометричних завдань [4].

Графічна діяльність дуже впливає і на виховання у здобувачів уваги та спостережливості, акуратності та точності в роботі, самостійності та планування своєї діяльності, що є найважливішими елементами загальної культури сучасної людини. Дуже часто людині буває необхідно не тільки виділити окремий предмет з оточуючих, але і в самому предметі виділити ті чи інші властивості, що його цікавлять. Найважливішим моментом

графічної діяльності є виділення просторових властивостей предметів, їх форми, величини та положення [3].

У реальному перцептивному образі, якому, як зазначалося, характерні предметність і цілісність, всі видимі властивості об'єкта дано разом, ми можемо сприйняти, наприклад, форму предмета, не сприймаючи водночас його колір, віддаленість тощо. Образ предмета постає як ціле. Але ми можемо виділити цю форму, відволікаючись від інших властивостей, подумки.

У процесі розвитку в людини формуються особливі, так звані перцептивні дії [1], які забезпечують можливість виміру, порівняння і розчленовування предметів у ході сприйняття, тобто, розчленовування цілісного образу. Ці дії є важливими компонентами графічної діяльності.

Однією з найважливіших умов формування перцептивних дій є практична діяльність людини – маніпулювання з предметами: їхній практичний вимір, розчленування, об'єднання, трансформація тощо [1].

Інша, не менш важлива умова – оволодіння словесними позначеннями властивостей предметів. Першорядне значення у формуванні вміння вичленовувати просторові ознаки предметів, має оволодіння способами геометричних побудов. Людина, що опанувала методами геометричних побудов, аналізує просторові характеристики сприйманих предметів інакше, ніж людина, яка володіє цими методами.

У процесі зорового сприйняття вона виділяє ті елементи предметів, які можуть бути конструктивними точками за її графічною побудовою. Це виявляється і в характеристиці рухів очей, які відтворюють способи геометричних побудов [5].

Вихідною формою психічного відображення людиною навколишньої дійсності є відчуття та сприйняття, що виникають при безпосередньому впливі предметів та явищ цієї дійсності на органи почуттів [4].

Відображення як окремих властивостей предмета, так і цілісних предметів включає неминуче відображення просторових і тимчасових умов їх існування [4].

Як показують сучасні психологічні та фізіологічні дослідження, просторово-розрізняльні функції властиві тією чи іншою мірою всім органам почуттів.

Сприйняття простору у своїй основі має взаємодію органів чуття з їх просторово-розрізняльними функціями, тобто механізм його є, по суті своїй, системним [3].

Кожен із органів чуття вносить у цю систему свій специфічний внесок. Так, вестибулярний апарат забезпечує відображення положення та переміщення людського тіла у гравітаційному полі Землі. Завдяки його

функціонуванню спільно з іншими органами чуття формується та система координат, щодо якої оцінюється просторове становище предметів (верх – вниз, попереду – ззаду, праворуч – ліворуч).

Дуже важлива роль у відображенні простору належить кінестезії (м'язовому почуттю).

Концепція технологічної освіти здобувачів у закладах загальної середньої освіти грунтується на тому, що вітчизняна освіта виступає в ролі інституту суспільства, що задовольняє потребу у підготовці молоді до життя та реальної трудової діяльності.

Однією з граней такої підготовки завжди була графічна грамотність.

Тим часом у програмах закладів загальної середньої освіти рік у рік відбувалися зрушення: предмет «креслення» переносився спочатку з VII до VIII, а потім до IX класу. Об'єктивних причин, які пояснюють цю обставину, немає. Всі розуміють, що графічна грамотність стала таким самим елементом загальнолюдської культури, як комп'ютерна, і тому вимагає формування елементарних умінь читання креслень з самого раннього віку навчання у ЗЗСО. За необхідністю прочитати креслення і зрозуміти інформацію, що міститься в ньому, здобувач стикається вже з перших занять з трудового навчання та технологій. І така потреба має поповнюватися вчителем технологій ще й з тієї причини, що неможливо провести межу між цими навчальними дисциплінами, оскільки у технологічній та трудовій підготовці учнів вони є органічною єдністю понять, умінь та навичок.

Складається парадоксальна ситуація. З одного боку, у програмі технології в V-VII класах закладені обов'язкові елементи графічної грамотності, а з іншого боку, у тій же програмі графіка як елемент, інтегрований у технологію, вивчається лише на останніх етапах.

Отже, можна констатувати, що основи графічної грамотності здобувачів фактично закладаються на заняттях технологій

Аналіз програми навчального предмета «Технології» показує, що системність в ознайомленні здобувачів із питаннями графіки передбачена на всіх етапах трудового навчання у навчальних майстернях.

Крім того, важливою складовою технологічної підготовки здобувачів у закладах загальної середньої освіти є знання ними основ графічної грамоти, яка відбувається на уроках креслення, в структурі навчальної програми «Технології». Навчальна програма «Технології» (рівень стандарту) має модульну структуру і складається з десяти обов'язково-вибіркових навчальних модулів, одним з яких є креслення.

Все вищесказане дозволяє говорити про необхідність повернення до школи цього важливого для майбутнього інженерної освіти, навчального предмета хоча б у вигляді курсів на вибір чи елективних курсів на старшому

ступені навчання школярів, адже саме підлітковий вік є базовим для становлення графічної культури особистості.

Крім того, професійна спрямованість навчання у старших класах закладає основу їхньої майбутньої професійної діяльності, сприяє виявленню пізнавальних інтересів та потенціалу школярів [3].

Слід зазначити, що сучасне заняття з графіки має передбачати використання інформаційних технологій, що дозволить наочно застосувати теорію практично, підвищить пізнавальний інтерес учнів до навчального матеріалу, зробить процес навчання результативнішим. Як базова система, що застосовується на заняттях, можна використовувати систему автоматизованого проектування (САПР) AutoCAD. Щоб зацікавити дітей таким досить складним предметом як креслення, необхідний мудрий та грамотний підхід та методики навчання.

Всім відомо, що більше часу діти проводять за комп'ютерами, а отже комп'ютер – як головне заняття у житті сучасної молоді можна використовувати у навчальному процесі.

Таким чином, освіта має йти в ногу з часом. Навіть якщо креслення повернеться до шкіл, його потрібно викладати по-новому, з урахуванням усіх інноваційних розробок, тільки тоді ми зможемо захопити сучасних школярів. А якщо учням сподобається займатися цим предметом, то цілком можливо буде підняти престиж технічних професій.

Розробка нових освітніх моделей, проєктування інноваційних педагогічних технологій у сфері формування та управління творчим просторовим типом мислення сучасного учня ЗЗСО свідчать про наростаючу актуальність проблеми формування графічної грамоти як проблеми педагогічного плану. У той же час, зниження уваги педагогічної громадськості до обсягу відповідних навчальних дисциплін в курсі загальної середньої освіти (а саме, навчальної дисципліни «Креслення») не дозволяє повною мірою реалізувати ті системи міждисциплінарні зв'язки, у контексті яких приділялася б серйозна увага до вивчення методології розвитку графічної грамоти у викладанні як креслення, так і суміжних із ним предметів (геометрія, технології тощо.) [2].

Умови оволодіння тим знанням, в основі формування якого пріоритетну роль відіграють графічні навички та просторові уявлення, визначають необхідність розвитку графічної грамоти учнів, що, у свою чергу, дозволяють успішно сприймати, структурувати та ефективно оперувати технічною інформацією для вирішення різних завдань.

Графічна грамота, до якої необхідно відносити вміння та навички «читання» креслення, володіння правилами їх виконання, оформлення тощо, закладаються в процесі навчання кресленню, в рамках якого

вирішуються саме практико-орієнтовані завдання, пов'язані з подальшою успішною самореалізацією учнів практично у будь-якій області [4].

Необхідно відзначити, що практико-орієнтоване значення креслення у подальшій професійній діяльності випускника ЗЗСО ґрунтується на тому, що саме рівень графічної підготовки та рівень графічних здібностей дитини визначається тим, наскільки вона здатна просторово візуалізувати графічне завдання, наскільки здатна трансформувати його в рамках креативної уяви та створення мислеформ. а головне, наскільки творчо учень може підійти до вирішення цього завдання на основі сформованих просторових уявлень, базова основа яких активно закладається у підлітковому віці [4].

Розвиток та рухливість образного мислення у контексті формування графічних уявлень та розвитку графічної грамоти учнів на основі освоєння навчальної дисципліни «Креслення» – є багатогранною творчою базою, яка може бути реалізована в рамках різноманітних авторських методик, що дозволяють сформувати високий рівень пізнавального інтересу та пізнавальної активності суб'єктів, які зумовлюють подальше особистісне вдосконалення [2].

Цілеспрямоване формування графічної грамоти учнів у процесі освоєння дисципліни «Креслення» (особливо для тих, які мають задатки у цій сфері) є актуальною проблемою не лише в рамках середньої освіти, а й в особистісному гармонійному розвитку учнів.

У зв'язку з цим включення до навчальної діяльності графічної діяльності сприяє розвитку творчого потенціалу, критичного мислення, що зумовлює формування навичок та компетенцій дослідницької діяльності в процесі навчання, а також розвиток графічної грамоти, що становить важливий аспект основи вищенаведених особистісних властивостей та якостей.

Спостереження показують, що розвиток графічних знань, умінь і навичок забезпечує формування таких властивостей та якостей як самостійність та швидкість навчання, здатність бачення швидкого вирішення поставленого завдання, здатність до продукування статичних та динамічних образів, конструктивність мислення при оперуванні просторовими мислеобразами, здатність до творчої трансформації наглядних та уявних образів та ін [3].

Вирішення проблем ефективного формування графічної грамоти при навчанні креслення, має ґрунтуватися на концепції розвитку та ускладнення рівнів оперування в діяльності графічними вміннями та навичками, що можливе лише при систематичній міждисциплінарній інтеграції предмета «Креслення» та інших суміжних дисциплін у рамках спадкоємності ступенів освіти.

Так, наприклад, ключовими концептами в галузі формування графічної грамоти учнів у рамках освоєння зазначеної дисципліни є:

• початковий рівень розвитку графічної грамоти – «Я знаю», а отже вмію використовувати графічні знання для актуальної практичної ситуації, яка потребує прояву елементарної графічної грамотності в галузі прикладних завдань креслення, а також набуття у процесі освоєння загальнопредметних графічних знань та умінь позиції суб'єкта навчання, що пізнає діяльності;

• середній рівень розвитку графічної грамоти – «Я вмію», а отже маю здатність до саморозвитку власних графічних можливостей та задатків на основі творчого потенціалу щодо дисципліни «Креслення», а також розумію сутність процесів функціонування просторових уявлень, які характеризують використання графічної грамоти на практиці;

• високий рівень розвитку графічної грамоти – «Я створюю», а отже, можу використовувати графічні знання в рамках перетворення у вирішенні творчої графічної задачі;

• надпродуктивний рівень розвитку графічної грамоти – «Я прагну», а це означає, що я вільно оперую просторовим мисленням у синтезі з графічними вміннями та навичками у проєктній практико-орієнтованій діяльності, що дозволяє співвідносити її [діяльність] з початковим рівнем професійної самореалізації, а також бачу індивідуальний шлях саморозвитку, що визначає подальше прикладне вдосконалення графічних знань, умінь та навичок.

Отже, можемо відзначити, що пріоритет наступності у формуванні поступального шляху ускладнення графічних уявлень та його продуктивного використання у вирішенні графічних завдань важко переоцінити.

Такий пріоритет може зберігатись тільки при систематичному зверненні до дидактичного та розвиваючого потенціалу дисципліни «Креслення», яка не тільки є ціннісно-автономною навчальною дисципліною, а й має величезні інтеграційні міждисциплінарні можливості, що потребує наступних дидактико-методичних методів:

• пошук творчого розвиваючого значення графічної грамоти учнів у рамках освоєння дисципліни для використання графічних умінь та навичок у творчій конструктивній діяльності;

• формування сталого інтересу до розвитку та саморозвитку графічної грамоти шляхом розкриття креатив. можливостей граф. прикладної діяльн.;

• використання у навчальному процесі змістовного ретельно опрацьованого навчального матеріалу, а також варіативності у застосуванні методичних прийомів та засобів формування графічної грамоти із залученням суміжного міждисциплінарного знання;

• здійснення спрямованої педагогічної діяльності на розвиток потребностно-мотиваційної сфери учнів з метою збереження їх інтересу до формування графічної грамоти на основі творчої, проєктної діяльності, а також формування графічних знань, умінь і навичок грамотного (з погляду креслярських вимог) виконання навчально-творчих завдань, що вимагають прояву високого технічного рівня [4].

Умовами успішного оволодіння технічними знаннями є вміння читати креслення та знання правил виконання та оформлення креслень. Креслення є одним із головних носіїв технічної інформації, без якої не обходиться жодне виробництво. Важко уявити роботу на виробництві без застосування креслень. Графічні навички та вміння необхідні людині та у повсякденному житті. Учнів важливо готувати до роботи на виробництві, до розуміння мови техніки, формувати та розвивати у них практичні навички та вміння. Велике значення у підготовці належить розвитку графічної грамотності учнів.

Графічна грамотність – це вміння читати різні графічні зображення (креслення, схеми, діаграми, технічні малюнки та ін.) та вміння їх будувати (виконувати) за допомогою різних креслярських інструментів, а також від руки, на око [2].

У сучасних умовах графічна мова виступає важливим засобом спілкування для людей різних національностей, будучи міжнародною мовою техніки. Для оволодіння цією мовою необхідна цілеспрямована систематична робота під час уроків геометрії, креслення, малювання, технологій та інших навчальних предметів протягом усього періоду навчання у ЗЗСО.

Висновки. У будь-якій галузі промисловості, у будь-якій професії, пов'язаній зі створенням машин, механізмів, архітектурних споруд та інших об'єктів, жоден об'єкт не може бути створений без графічного документа – креслення, що розкриває форму, конструкцію, метричні дані об'єкта та технологічні умови його виготовлення.

Незалежно від способу виконання креслення (за допомогою комп'ютера або вручну) конструктор обов'язково має розуміти графічну мову, мати розвинене просторове уявлення, вміння подумки оперувати просторовими образами та їх графічними зображеннями. Всі ці навички розвиваються під час вивчення предмета «Креслення», тобто формується графічна грамота здобувача освіти.

Графічна грамота, що формується на уроках креслення, має велике значення, оскільки вона:

- сприяє активному розвитку просторових уявлень, просторової уяви; логічного та технічного мислення; пізнавальних та творчих здібностей учнів;

- забезпечує оволодіння здобувачами освіти загальною мовою техніки: вмінням читати та виконувати різну креслярсько-графічну документацію;

- допомагає засвоєнню навчальних дисциплін, з якими креслення має міжпредметні зв'язки, зокрема технологій, геометрії, фізики, хімії тощо;

- надає вплив на формування особистості учня, розвиваючи характер, волю, посидючість, акуратність, самостійність; плановість у роботі; вміння концентрувати увагу, спостережливість та ін;

- формує в учнів розуміння значення креслення в сучасній технології виробництва;

- полегшує надалі оволодіння робітничими та інженерними професіями, в основі яких лежить знання та вміння читати та виконувати креслення.

«Креслення» являє собою навчальний модуль, який входить до складу навчальної програми «Технології» (рівень стандарту) і є важливою складовою технологічної підготовки учнів, бо формує основи графічної грамоти.

Література:

1. Антонович Є.А., Василишин Я.В., Шпільчак В.А., Креслення. навчальний посібник / За ред. Проф.. Є.А. Атоновича. Львів: Світ, 2006. – 512 с.

2. Салтикова О.І., Баранова І.В. Інженерна графіка: Навчальний посібник. – Суми: Вид-во СумДУ, 2006. – 196 с.

3. Ванін В.В., Бліок А.В., Гнітецька Г.О. Оформлення конструкторської документації: Навчальний посібник. – 3-є видання. – К.: Каравела, 2004. – 158с.

4. Михайленко В.Є., Ванін В.В., Ковальов С.М. Інженерна та комп`ютерна графіка: Підручник для ВЗО / За ред.. В.Є. Михайленка. — 3-є видання. – К.: Каравела, 2003. – 340 с.

5. Сидоренко В. К. Технічне креслення. – Львів: Оріяна – Нова, 2000. – 497с.

References:

1. Antonovych YE.A. & Vasylyshyn YA.V. & Shpil'chak V.A. (2006) *Kreslennya. navchal'nyy posibnyk / Za red. Prof.. YE.A. Atonovycha.[Drawing. textbook / Edited by Prof. E.A. Atonovich]*, Lviv: Svit [in Ukrainian]

2. Saltykova O.I. & Baranova I.V. (2006) *Inzhenerna hrafika: Navchal'nyy posibnyk/ [Engineering Graphics: Textbook.]* – Sumy: Publishing house of SumDU [in Ukrainian]

3. Vanin V.V. & Bliok A.V. & Hnitets'ka H.O. (2004) *Oformlennya konstruktors'koyi dokumentatsiyi: Navchal'nyy posibnyk. – 3-ye vydannya, [Design documentation preparation: Textbook. – 3rd edition.]* – K.: Karavela, [in Ukrainian]

4. Mykhaylenko V.YE. & Vanin V.V. & Koval'ov S.M. (2003) *Inzhenerna ta komp`yuterna hrafika: Pidruchnyk dlya VZO / Za red.. V.YE. Mykhaylenka. — 3-ye vydannya, [Engineering and computer graphics: Textbook for VZO / Edited by V.E. Mykhailenko. — 3rd edition.]* – K.: Karavela, [in Ukrainian]

5. Sydorenko V. K. (2000) *Tekhnichne kreslennya. [Technical drawing.]* – Lviv: Oriyana – Nova,. [in Ukrainian]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.3.016:003-028.31]:37.091.33-028.22

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2439-2451

Фурман Ольга Федорівна кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методик навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0003-4353-6166

ВПЛИВ ВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НА ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті висвітлені науково-методичні засади використання візуальних засобів на уроках літературного читання в початковій школі з метою формування свідомого читання.

Стверджено, що актуальність вивчення питання пов'язана з формуванням кліпового мислення в сучасного школяра, домінуванням візуального сприйняття ним світу, що ускладнює осмислення глибинної лінійної інформації тексту.

Візуалізацію визначено як перетворення текстової, абстрактної, складної, невидимої або числової інформації в зрозумілу, структуровану, графічну форму з метою її осмислення, структурування та запам’ятовування.

Охарактеризовано процес читання як когнітивно-комунікативний процес, під час сприймання якого читець усвідомлює фактуальну, концептуальну та підтекстову інформації.

Схарактеризовано смислове читання як якісну ознаку, головною метою якої є повне й глибоке розуміння прочитаного тексту, а не лише механічне озвучування. Це фундаментальна комплексна навичка для життя, що дозволяє читачеві не просто бачити літери та слова, а розуміти закладений у них зміст, ідеї та підтексти; це здатність працювати з будь-якою інформацією: інструкціями, новинами, документами, договорами тощо. Акцентовано увагу, що смислове читання пов’язано з технічними навичками читання.

Визначено, що молодший школяр має незрілу уяву, незначний життєвий досвід, що сповільнює розуміння тексту, ускладнює візуалізацію. Візуальні засоби сприятимуть розвиткові уяви, оскільки стимулюють асоціативне мислення та формують навички образного сприйняття.

Наведено приклади використання піктограм, коміксів, схем у процесі вивчення навчального матеріалу на уроках літературного читання. Зроблено

висновки, що практика впровадження в систему роботу вчителя початкових класів коміксів та піктограм на уроках читання підвищить рівень розуміння послідовності тексту та інтерес до нього. Застосування піктографічного плану під час переказування сприятиме зменшенню часу на підготовку та покращенню якості відтворення головного змісту.

Рекомендовано використовувати засоби візуалізації на етапі поглибленої роботи над текстом чи як вид творчої роботи.

Ключові слова: візуалізація, засоби візуалізації, свідоме читання, текстова інформація, аналіз тексту, кліпове мислення, уява, комікси, піктограми.

Furman Olha Fedorivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Khortyts'ka National Educational and Rehabilitation Academy, Zaporizhia, https://orcid.org//0000-0003-4353-6166

THE INFLUENCE OF VISUAL MEANS ON THE FORMATION OF READING COMPREHENSION OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article highlights the scientific and methodological principles of using visual means in the lessons of literary reading in primary school with the aim of forming reading comprehension.

It is asserted that the relevance of the study of the issue is connected with the formation of clip thinking in the modern schoolchildren, the dominance of their visual perception of the world, which makes it difficult to understand the deep linear information of the text.

Visualization is defined as the transformation of textual, abstracted, difficult, invisible or numerical information into an understandable, structured, graphic form for the purpose of understanding, structuring and memorizing it.

The reading process is characterized as a cognitive-communicative process, during which the reader becomes aware of factual, conceptual and subtextual information. This is a fundamental complex skill for life, which allows the reader not just to see letters and words, but to understand the meaning, ideas and subtexts embedded in them; this is the ability to work with any information: instructions, news, documents, contracts, etc. It is emphasized that meaningful reading is connected with technical reading skills.

Reading comprehension is characterized as a qualitative feature, the main goal of which is a full and deep understanding of the read text, and not just mechanical voicing.

It was determined that the elementary school student has an immature imagination, poor life experience, which slows down the understanding of the text, complicates visualization. Visual means will contribute to the development of imagination, as they stimulate associative thinking and form visual perception skills.

Examples of the use of pictograms, comics, diagrams in the process of studying educational material in literary reading lessons are given. It was concluded that the practice of introducing comics and pictograms into the system of work of primary school teachers in reading lessons will increase the level of understanding of the sequence of the text, interest in the text. The use of a pictographic plan during retelling will help reduce preparation time and increase the quality of reproduction of the main content.

It is recommended to use visualization means at the stage of in-depth work on the text or as a type of creative work.

Keywords: visualization, visualization means, reading comprehension, text information, text analysis, clip thinking, imagination, comics, pictograms

Постановка проблеми. Поява нових стратегій навчання пов’язана з тим, що освіта має адаптуватися до технологічних та інтелектуальних викликів соціуму й забезпечувати релевантність навчального процесу таким динамічним змінам. Так, під впливом сучасного інформаційного середовища, зокрема, популярності короткого контенту в соціальних мережах, постійного потоку новин, багатозадачності та необхідності обробляти великі обсяги інформації в сучасної людини виникло й поширилося кліпове мислення як особливий спосіб сприйняття та обробки інформації. Особа з таким мисленням надає перевагу візуальному сприйняттю – зображенням, схемам, відеороликам та яскравим образам, які сприймаються продуктивніше й швидше, ніж довгий лінійний текст. Увага тут концентрується на емоційному та візуальному компоненті, а не на глибинному змісті; інформація такого контенту є фрагментарною та мозаїчною. У людини з кліповим мисленням простежують проблеми з концентрацією, довготривалою пам'яттю. Водночас такі особи здатні швидко перемикати увагу між різними об’єктами чи завданнями, що сприяє адаптації до інформаційного перевантаження, багатозадачності, покращенню короткочасної пам’яті, чим захищає від перевантаження, бо мозок швидко фільтрує та відсіює зайву інформацію [1].

Спостерігаємо, що сучасні діти з раннього віку активно споживають мультимедійний контент. У широкому доступі для них мультиплікаційні фільми, комп'ютерні ігри, 3D-моделі, віртуальна або доповнена реальність, рухомі графічні елементи, гіфки, графіка, логотипи, звукові ефекти, банери

з анімацією тощо. Такий інформаційний матеріал яскравий, кольоровий, захопливий, зрозумілий для дитини. Впливаючи одночасно на декілька органів чуття, він утримує увагу споживачів, чим сприяє ефективній комунікації, покращуючи сприйняття інформації. Так, за нашими спостереженнями, відеолекції з інтерактивними тестами, навчальні лекції з презентаціями, короткі рекламні відео популярні серед здобувачів освіти і якісніше сприймається нею. Їхній мозок звикає до швидкого сканування великих обсягів нелінійної інформації, пошуку певних деталей і швидкої навігації. Вони інтуїтивно розуміють логіку веб-інтерфейсів, вміють "дешифровувати" нелінійну, гіпертекстову структуру інтернету чи складну візуальну схему. У “цифрових аборигенів” швидкість обробки візуальної інформації та здатність швидко переключати увагу між елементами є доволі високою, бо вони постійно тренують цю навичку.

Традиційні методики навчання мови та читання в початковій школі часто недостатньо враховують цю особливість. У процесі навчання молодші школярі працюють здебільшого з лінійними текстами, які треба розуміти, виразно і правильно читати, переказувати. Хоча підручники для учнів початкової школи яскраві, гарно ілюстровані, містять посилання на відео- чи аудіоконтент, на нашу думку, використання сучасних візуальних засобів дозволить продуктивніше враховувати описаний вище тип мислення сучасного школяра, слугує переходом між звичним для дитини візуальним сприйняттям світу та складним процесом читання (декодування літер у звуки) й осмислення текстової інформації. Актуальність вивчення ефективності поєднання вербального та візуального каналів для сприйняття та поглиблення розуміння лінійного тексту зумовлена також необхідністю використання засобів цифрової комунікації задля належної методичної роботи під час дистанційного навчання.

На нашу думку, назріла потреба як у теоретичному осмисленні методичних підходів до використання засобів візуалізації в навчальному процесі початкової школи, так і в розробці їх конкретного методичного інструментарію.

Мета статті – обґрунтувати ефективність формування свідомого читання в дітей молодшого шкільного віку на основі співдії вербальних та візуальних засобів подання текстової інформації на уроках літературного читання (піктограм, коміксів, графічних схем).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окреслена тема нашого дослідження розглядається в науці здебільшого в контексті формування цифрової компетентності вчителя та впровадження інновацій у навчальний процес (О. Будник, К. Фомін, А. Хайнус), розкриття поняття “візуальна компетентність” та методики навчання візуалізації в закладах вищої освіти

(А. Воробйова), формування вмінь візуалізації вчителя початкових класів (О. Малихін, І. Ліпчевська), розвитку читацької компетентності засобами цифрової візуалізації (І. Ліпчевська), вивчення ролі коміксів у процесі запам'ятовування змісту тексту (О. Будник), використання прийомів ейдетики, піктограм у навчальному процесі (М. Кривоніс, Ю. Галецька) та ін.

Так, О. Будник, К. Фомін, А. Хайнус, вивчаючи методику створення коміксів та використання їх в початковій школі, представили цифрові ресурси для створення коміксів, обґрунтували доцільність упровадження їх у навчальний процес. Вони звернули увагу на те, що комікси сприяють запам'ятовуванню матеріалу [2]. І. Ліпчевська цифрову візуалізацію вважає засобом унаочнення навчального матеріалу, що дозволяє нам зробити висновок про те, що проблема візуалізації не є абсолютно новою для методики навчання мови та читання, оскільки унаочнення є основним дидактичним принципом навчання [3]. А. Воробйова слушно визначає зовнішню та внутрішню сторони методики роботи із зображенням.

Зовнішня спирається на знання законів графічної грамотності, внутрішня – на зміст зображення (логіку, естетичність, етику) [4].

Виклад основного матеріалу. Процес візуалізації на сьогодні визначають як сучасну стратегію освіти, яка активізує сприйняття навчального матеріалу [5]. Актуалізація цього питання відповідає комунікативним потребам сьогодення, а також ефективно інтегрує мовленнєві та інформаційні навички. Процесуально візуалізація передбачає формування образу у свідомості особистості; винесення його назовні за допомогою засобів створення зображень або відеоряду; залучення візуальної демонст-рації як елементу комунікації через презентації, пояснення, обговорення інформації тощо [6, с. 6].

Візуалізація також передбачає перетворення абстрактної, складної, невидимої, числової або текстової інформації в зрозумілу, структуровану, графічну форму з метою її осмислення, структурування та запам'ятовування. Візуалізація та унаочнення не є тотожними поняттями.

Унаочнення передбачає використання конкретних, чуттєво сприйманих об'єктів або їх зображень для прямої ілюстрації або демонстрації реального явища, предмета чи процесу. У процесі візуалізації об'єкт піддається аналізові, синтезу, зіставленню тощо. У результаті абстрактне поняття або великий за обсягом масив матеріалу перетворюється на візуалізований, здебільшого графічний образ. Це можуть бути схеми, графіки, діаграми, ментальні карти, піктограми, комікси тощо. Працюючи над текстом, дитина сприймає інформацію. Читання – це складний психофізіологічний процес, що вимагає скоординованої діяльності

сенсорних систем. Процес розуміння інформації тексту (смислове читання) відбувається на рівні кори головного мозку і вимагає інтегрованої роботи всіх трьох аналізаторів (зоровий, слуховий, мовноруховий), а також активації пам'яті (зорової та слухової) та мислення (для встановлення логічних зв'язків та інтерпретації). Така характеристика читання визначає, що процес читання є складним когнітивно-комунікативним процесом, оскільки пов’язаний як з мисленнєвою діяльністю під час сприймання текстової інформації, так і комунікативною через внутрішній діалог з автором тексту і з власним “я”. Сприйняти текст – це зрозуміти не лише фактуальну та концептуальну інформації, а й усвідомити підтекст – непрямо висловлений глибинний рівень розуміння тексту. Читання з розумінням є спільним вмінням для всіх ключових компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти.

На етапі осмислення та інтерпретації тексту, особливо художнього, задіяна уява. Вона допомагає візуалізувати образи (зовнішній вигляд персонажів, пейзаж, дії), поставити себе на місце героя та відчути його емоції, передбачити подальший розвиток сюжету, зрозуміти підтекст, зокрема гумор, сатиру, метафори тощо. Уява завжди має суб’єктивний характер, оскільки залежить від досвіду людини, її знань, емоцій, особливостей мислення. Уява в дітей молодшого шкільного віку мимовільна і може легко переключатися. Якщо текст не досить детальний, зрозумілий або захоплюючий, створений образ швидко зникає або змінюється, що може призводити до поверхневого розуміння деяких деталей сюжету. Діти краще уявляють рух, події та розмови героїв, ніж складні психологічні стани, абстрактні поняття чи детальні описи природи, від яких вони можуть нудьгувати. Вони схильні уявляти описане дослівно і дуже конкретно, спираючись на свій невеликий життєвий досвід. Найкраще запам’ятовують незвичні, казкові сюжети, бо вони стимулюють їхню фантазію. Уява в дітей молодшого шкільного віку незріла, життєвий досвід бідний, що сповільнює розуміння тексту. Для розвитку уяви слід використовувати активні, інтерактивні та творчі методи. Візуальні засоби сприятимуть розвиткові уяви, оскільки збагачують сенсорний досвід, стимулюють асоціативне мислення та формують навички образного сприйняття. Це важливо врахувати вчителеві під час організації роботи, спрямованої на візуалізацію змісту.

Сучасна наука визначає смислове читання як навичку читання, головною метою якої є повне й глибоке розуміння прочитаного тексту, а не лише його механічне озвучування. Це цілий комплекс умінь, що дозволяє читачеві не просто бачити літери та слова, а “розшифровувати” закладений у них зміст, ідеї та підтексти. Смислове читання – це фундаментальна

навичка для навчання та життя. Це не просто про читання книжок, а про здатність працювати з будь-якою інформацією: інструкціями, новинами, документами, договорами тощо. Людина, яка володіє смисловим читанням, ефективніше навчається і приймає більш обґрунтовані рішення.

О. Савченко визначила в акті читання зовнішній чинник – техніку читання та внутрішній – осмислення й розуміння прочитаного [7, с. 63]. Сформована технічна сторона (швидке, правильне читання, цілими словами) звільняє ресурси свідомості для осмислення та інтерпретації, роблячи читання не просто механічним процесом, а ефективним засобом пізнання. Якщо дитина читає занадто повільно, з непродуктивним способом читання (побуквено або по складах), її увага зосереджується на зчитуванні окремих елементів, а не на змісті. Мозок не встигає інтегрувати прочитані слова у зв'язне смислове речення. Швидкість від 90-150 слів за хвилину є необхідною умовою для того, щоб свідомість могла працювати з текстом як із цілісною інформацією, а не набором окремих слів. І навпаки: коли учень розуміє, про що йдеться, він прогнозує наступні слова, речення чи логічний розвиток сюжету (антиципація). Це зменшує кількість зупинок і помилок, природно збільшуючи швидкість і плавність читання.

Смисловий аналіз у початковій школі здійснюють у процесі поглибленої роботи над текстом (смисловий, структурний та художній аналіз тексту), аналізуючи обставини подій, мотиви вчинків, характери дійових осіб, мову, композицію твору [7, с. 66]. У цілому літературознавство структурно-змістовий аналіз тексту спрямовує на розуміння змісту (визначення головної думки тексту; розуміння художніх деталей, а не лише фактів; пояснення значень слів, вжитих як у прямому, так і в переносному значенні (метафори, ідіоми)); критичне осмислення (діалог з текстом, актуалізація власного досвіду; передбачення, прогноз подій); роботу з інформацією (вміння скласти план тексту, визначити смислові частини (абзаци, розділи); виділення найбільш суттєвої інформації та відсіювання другорядних даних; здатність оцінити отриману інформацію, визначити її достовірність і висловити власну позицію) [8].

На нашу думку, враховуючи викладене вище, процес сприймання тексту можна зобразити в такій послідовності: відтворення звукової природи слова під час читання вголос чи мовчки (фонетичне/графемне сприйняття) → буквальне усвідомлення змісту (декодування значень слів і цілісне сприйняття речень) → запам’ятовування (фіксація ключових фактів та ідей) → створення асоціацій, уявлень (пов'язування тексту з власним досвідом і знаннями, візуалізація) → усвідомлення підтексту → критичний аналіз та оцінка (перевірка достовірності, логіки, структури) → формування власної думки (або висновку). Формування власної думки – це фінальний

етап, коли прочитане інтегрується у світогляд читача, усвідомлюється його значення та за необхідності визначаються шляхи практичного застосування знань. Цей етап відповідає ідеї свідомого читання – коли людина не просто читає, а читаючи, думає.

Смислового читання треба навчати молодшого школяра, бо від усвідомлення ним змісту тексту залежатиме його подальше навчання.

Зазначимо, що сприймаючи, аналізуючи, інтерпретуючи, критично оцінюючи текстову інформацію, у здобувача початкової освіти на кінець 4-го класу має бути сформована повноцінна навичка читання (вголос і мовчки), що дозволить зрозуміти тексти різних видів. О. Савченко зазначає, що у 3-4 класах “у роботі над текстом збільшується питома вага вправ і завдань на розвиток смислової сторони читання, антиципації (здогадки), безпомилкового сприймання тексту, розвиток уваги і пам'яті в сприйманні й відтворенні прочитаного” [7, с. 43]. Якісними характеристиками такої навички читання, відповідно до Програми, є усвідомлене і достатньо повне сприймання, розуміння і відтворення фактичного змісту.

Під час аналізу тексту з метою поглиблення розуміння змісту прочитаного необхідно використовувати методи, що відповідають віковим особливостям уяви та мислення молодшого школяра (переважно наочно-образного). Це передбачає стимулювання переведення внутрішніх уявлень та асоціативних образів у доступну для зовнішнього спостереження форму, візуалізації їх змісту. Таке матеріальне чи вербальне відтворення внутрішніх образів значно підвищує рівень усвідомлення тексту. Отже, основна мета візуальних засобів – зробити інформацію більш зрозумілою, наочною, привабливою та такою, що легше запам'ятовується, оскільки вони активно задіюють зір.

Здобувач початкової освіти працює з текстами різних стилів та жанрів, серед яких є як художні, так і науково-пізнавальні тексти. Останні є досить складними за змістом, інформативними, оскільки містять термінологію, факти, їх оцінку. До запам’ятовування, переказування треба учнів/учениць готувати, допомагати зрозуміти зміст.

У своїй практичній діяльності для візуалізації змісту прочитаного ми використовуємо піктограми, комікси, схеми. Піктограми сприяють стисненню великих обсягів інформації. Використання піктограм для планування переказу або конспектування тексту розвиває вміння виділяти головну думку. Піктограми доцільно використовувати також під час вивчення напам’ять текстів, складання плану.

Так, працюючи над оповіданням Ольги Бондарук “Створення світу” (4 клас, підручник “Українська мова та читання”, автори О. Савченко, І. Красуцька), для усвідомлення та запам’ятовування трьох міфів про

створення світу найкраще підійдуть послідовні піктограми, що символізують ключові образи та події кожного міфу. Дитина таким чином бачить, що є три окремі історії (три різні набори піктограм), що допомагає запам'ятати кількість міфів. Учень "читає" піктограми по черзі, відтворюючи події кожного міфу в правильній послідовності. Піктограма слугує символом-"гачком", що викликає в пам'яті сюжетну лінію:

- побачив Хвилю – згадав/ла, що спочатку був Нун (водяний хаос);
- побачив Лотос (квітку) – згадав/ла пагорб і дитину Ра;
- побачив Яйце – згадав/ла птаха "Гоготуна".

На початку роботи з піктограмами вчитель пояснює дітям, що це спрощений малюнок або графічний символ, який позначає слово, об'єкт, дію. Варто спершу колективно створити піктограми для 10-15 найпоширеніших умовних понять, які можуть траплятися в текстах (людина, час, природа, вода, думка, війна тощо). Учні читають текст (або його фрагмент) по абзацах, виділяють головну думку частини або називають одне-два її ключові слова, створюють піктограму, яка кодує зміст абзацу. Після того, як весь текст закодовано в послідовність піктограм, учень використовує цей піктографічний план для переказу. Таким чином, послідовність піктограм створює чітку логічну схему тексту, допомагаючи учневі бачити, як ідеї пов'язані між собою. Це основа для якісного усвідомленого читання та структурованого переказу. Піктограми можна малювати від руки, використовувати стандартні емоджі, безкоштовні ресурси іконок, онлайн-редактори (Канва). Деякі методики ейдетики та прийоми розвитку пам'яті використовують готові набори піктограм (наприклад, методичний посібник М. Кривоніс, Ю. Галецька).

Комікси сприяють структуруванню сюжету (позначення послідовність кадрів), розумінню причиново-наслідкових зв'язків та інтерпретації емоцій персонажів завдяки міміці та мовним "бульбашкам" (діалог, внутрішній монолог). Зазначимо, що манги (японська література), маньхуа (китайські комікси), манхви (корейські комікси) захопили молоде покоління своїми сюжетами та зовнішньою привабливістю. У них мало тексту, однак зображення доповнює текст. Емоції, настрій, атмосферу передають ілюстрації, візуальні образи, серед яких особливо впадають у вічі великі обличчя чи драматичні сцени, що викликають значно сильнішу та безпосередню емоційну реакцію, ніж сам лише текст. Характери героїв розкриваються не лише через діалоги, а й через дизайн картинки, міміку, мову тіла та художні деталі, що створює емоційний міцний зв'язок з читачем. Для дітей молодшого шкільного віку комікси також пропонують незначну кількість тексту в поєднанні з яскравими ілюстраціями, що робить текст значно меншим за обсягом, ніж традиційна книга. Це важливо для

початківців-читачів або тих, хто має труднощі з технікою читання. Читання коміксів підвищує мотивацію навчання, перетворюючи читання на розвагу, навчає читати емоції персонажів, тренує логічне та критичне мислення, оскільки вчить встановлювати причиново-наслідкові зв'язки.

Наведемо приклад такої роботи. До оповідання "Дедал та Ікар" Катерини Гловацької (4 клас, підручник "Українська мова та читання", автори О. Савченко, І. Красуцька) вміщено ілюстрацію, на якій зображено один з епізодів тексту. Учням пропонують підготувати власну ілюстрацію, пояснити свій вибір. Можливий інший варіант творчої роботи над цим текстом – скласти комікс. Після аналізу змісту тексту визначаємо, що текст можна поділити на три логічно завершені частини (вигнання та Критське ув'язнення; народження сміливої думки зробити крила та підготовка; втеча, політ та трагедія Ікара). Ставимо завдання до кожної частини дібрати 5-6 кадрів коміксу. Наприклад, до другої частини можна дібрати такі кадри: 1. Осяяння: Дедал сидить на березі, дивиться на чайок, що кружляють над хвилями. Над його головою "бульбашка думки" з птахом "*Нехай Мінос закрив мені путь... Треба навчитися літати, як птахи!*". 2. Майстерня: Дедал, оточений пір'ям, воском та мотузками, працює. Ікар допомагає чи спостерігає. Текст у прямокутнику (панелі): "*Тепер увесь вільний час Дедал робив із пташиного пір'я великі крила*". 3. Випробування: Дедал прикріплює крила до себе. Його тінь схожа на птаха. Текст у прямокутнику (панелі): "*Нарешті крила були готові. Він легко знявся в повітря і повернувся на землю*". 4. Повчання: крупний план Дедала, що суворо дивиться на Ікара. Крила висять на задньому плані. Мовна бульбашка: "*Синку, не можна підійматися дуже високо, бо сонце палюче…*" 5. Повчання (продовження): крупний план Ікара, він уважно слухає, але в його очах уже видно захват. Мовна бульбашка: "*…і низько над морем теж не лети, щоб хвилі не намочили крил. Тримайся середини!*"

Клас ділимо на три групи, які мають продумати кадри та текст. Навчаємо дітей, що більшу частину тексту краще передати через зображення. Важливо розкрити емоції героїв через міміку (розпач Дедала, гнів Міноса, самовпевненість Ікара). На нашу думку, у мовній бульбашці можна використати емоджі, які допоможуть передати доволі складний внутрішній емоційний стан персонажа. Варто використовувати різні типи мовних "бульбашок": звичайні для діалогів (слова, які вимовляються), хмаринку/пунктир для внутрішніх думок, квадратну/прямокутну для авторського тексту. Зокрема, мовні бульбашки мають особливості форми залежно від емоцій – овальна, кругла для спокійного мовлення, із зірочками або гостра для передавання крику, болі, сильної паніки, страху; з хмаринкою для внутрішніх думок, з пунктирним контуром для шепоту, дуже тихої,

невпевненої мови. Текст і зображення повинні не дублювати, а доповнювати одне одного, роблячи історію динамічною та емоційно насиченою. Комікси можна створити за допомогою ручного малювання або онлайн-конструкторів (Canva, Pixton, Storyboard That, Make Beliefs Comix та ін). Така робота поглиблює розуміння тексту, сприяє запам'ятовуванню змісту, звертає увагу на художні деталі. Використання схем є незамінними для читання науково-пізнавальних текстів, оскільки візуально пояснюють складні поняття, процеси чи струк-туру тексту. Наприклад, під час вивчення тексту "Наші джерела" (за Софією Грицою) можна створити ментальну карту, у якій подати графічно джерела народної мудрості.

Додамо, що на уроках мовно-літературної освітньої галузі вчитель для візуалізації, структурування матеріалу та більш глибокого засвоєння інформації може використовувати графічні зображення (фотографії, ілюстрації та малюнки, схеми, діаграми (стовпчасті, кругові тощо) та графіки, інфографіки (комбінація зображень і тексту для пояснення даних), карти (зокрема, асоціативні карти, карти вмісту), піктограми, знаки, символи, хмари тегів (хмари слів)); текстові елементи (типографіка (шрифти, накреслення, їхнє розташування)); мультимедійні елементи (презентації та слайди, відеозаписи та короткі відеосюжети, анімація (включно з флеш-анімацією, GIF-файлами)) тощо.

Висновки. Викладене вище надає нам право ствердити, що інтеграція візуальних засобів у методику навчання читання покращує свідомість читання сучасних школярів-візуалів, оскільки вони не лише декодують слова, а й одразу матеріалізують внутрішню сторону прочитаного, що сприяє глибшому розумінню. Така робота розвиває логіко-смислові зв'язки, підсилює розуміння, запам'ятовування та ефективність сприйняття інформації, роблячи її більш доступною та привабливою, ніж якби використовувався лише текст або лише зображення. Комікси поєднують гру, візуальну культуру та навчальний процес, роблячи читання більш привабливим, доступним та ефективним. Робота над свідомим читанням через комікси захоплива і відповідає сучасним потребам молодших школярів. Використання піктограм для планування переказу чи вивчення тексту напам'ять є ефективним прийомом, який активізує візуальне мислення і допомагає учням виділяти та запам'ятовувати головну думку тексту. Практика впровадження в систему роботу вчителя початкових класів використання коміксів та піктограм на уроках читання підвищить рівень розуміння послідовності подій у молодших школярів порівняно з традиційними методами. Застосування піктографічного плану під час переказування тексту сприятиме зменшенню часу на підготовку та підвищенню якості відтворення головного змісту.

Візуалізація не замінить традиційну методику аналізу художього тексту. Рекомендуємо використовувати її на етапі поглибленої роботи над текстом за умови попередньої навченості здобувачів освіти виконувати такий вид діяльності або як вид творчої роботи над текстом. Перспективним вважаємо вивчення використання візуальних засобів на уроках мови.

Література:

1. Гич Г. М. "Кліпове" мислення молоді: друг чи ворог навчання? *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"*. Т. 269. Вип. 257. 2016. С. 38-42.

2. Будник О., Фомін К., Хайнус А. Дидактичні комікси в початковій школі: методика їх створення та використання. *Освітні обрії*. № 1 (54). 2022. С. 37-48.

3. Ліпчевська І. Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*. 4 (212). 2023. С. 143–148.

4. Воробйова А. Базові аспекти методики візуалізації у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* № 88. 2023. С. 79-83.

5. Онищенко С. В. Візуалізація дидактичних елементів як сучасна стратегія навчання. *Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*. Полтава : ПНПУ, 2020. С. 117–120.

6. Малихін О., Ліпчевська І. Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики: методичний посібник. Київ: "Видавництво Людмила", 2023. 72 с.

7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посіб. для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 291 с.

8. Чепелєва Н.В. Читацька діяльність. *Українська бібліотечна енциклопедія*. URL: https://surl.li/ukaqpw (дата звернення: 07.10.2025).

References

1. Hych, H. M. (2016). "Klipove" myslennia molodi: druh chy voroh навчання? ["Clip" thinking of youth: friend or foe of learning?]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia" – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex, 257, 38-42* [in Ukrainian].

2. Budnyk, O., Fomin, K., & Khainus, A. (2022). Dydaktychni komiksy v pochatkovii shkoli: metodyka yikh stvorennia ta vykorystannia [Didactic comics in elementary school: methods of their creation and use]. *Osvitni obrii – Educational horizons, 1(54), 37-48* [in Ukr].

3. Lipchevska, I. (2023). Orhanizatsiino-dydaktychni umovy formuvannia vmin vizualizatsii navchalnoi informatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Organizational and didactic conditions for the formation of skills in visualizing educational information among future primary school teachers]. *Molod i rynok – Youth and the market, 4(212), 143-148* [in Ukrainian].

4. Vorobiova, A. (2023). Bazovi aspekty metodyky vizualizatsii u zakladakh vyshchoi osvity [Basic aspects of visualization techniques in higher education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools, 88, 79-83* [in Ukrainian].

5. Onyshchenko, S. V. (2020). Vizualizatsiia dydaktychnykh elementiv yak suchasna stratehiia navchannia [Visualization of didactic elements as a modern learning strategy]. *Teoretyko-metodychni aspekty tekhnolohichnoi osvity uchnivskoi ta studentskoi molodi zasobamy estetychnoi kultury ta dyzainu: zbirnyk materialiv – Theoretical and methodological aspects of technological education of schoolchildren and students by means of aesthetic culture and design:* a collection of materials *A*ll-Ukrainian Scientific and Practical Conference of the Department of Theory and Methods of Technological Education of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko, (pp. 117-120). Poltava: PNPU [in Ukrainian].

6. Malykhin, O., & Lipchevska I. (2023). *Formuvannia vmin vizualizatsii navchalnoi informatsii maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: metody diahnostyky [Formation of skills for visualizing educational information of future primary school teachers: diagnostic methodsl]*. Kyiv : “Vydavnytstvo Liudmyla” [in Ukrainian].

7. Savchenko, O. YA. (2007). *Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh [Reading methodology in primary grades]*. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

8. Chepelieva, N.V. Chytatska diialnist [Reader's activity]. *Ukrainska bibliotechna entsyklopediia – Ukrainian library encyclopedia*. (n.d.). *surl.li/ukaqpw*. Retrieved from https://surl.li/ukaqpw [in Ukrainian].

серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 378.091.214:614.2(100):613.86:615.8-057.87:378.4(477.63) ДДМУ

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2452-2458

Фурса Олександра Вікторівна доктор філософії в медицині, доцент кафедри сімейної медицини, пропедевтики внутрішньої медицини та лабораторної діагностики, Дніпровський державний медичний університет, м. Дніпро, https://orcid.org/0000-0001-5994-4979

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ЗА ПРОГРАМОЮ ВООЗ mhGAP СТУДЕНТАМ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ В ДНІПРОВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. Сьогодні Україна потребує активного розвитку сфери психічного здоров'я, що є частиною державної політики. Одна з найважливіших задач – навчання соціальних працівників, вчителів, лікарів, фельдшерів та медичних сестер, які не є професіоналами в сфері психічного здоров'я реалізується на різних рівнях навчання та платформах безперервного професійного розвитку і сьогодні за офіційною статистикою МОЗ України сертифікати про проходження першої частини онлайн-курсу за програмою ВООЗ mhGAP отримали понад 22 тисяч лікарів первинної ланки, більше ніж 65 тисяч середнього медичного персоналу та понад 14 тисяч лікарів спеціалістів.

Впродовж останніх двох - трьох років програма ВООЗ mhGAP імплементується в навчання студентів вищих навчальних закладів України і в Дніпровському державному медичному університеті (ДДМУ) даний процес розпочався в 2025-2026 навчальному році на додипломному рівні навчання. На кафедрі сімейної медицини, пропедевтики внутрішньої медицини та лабораторної діагностики ДДМУ структуровані модулі програми ВООЗ mhGAP викладаються в межах різних навчальних програм, в тому разі і для студентів, які здобувають освітню кваліфікацію бакалавр терапії та реабілітації за спеціальністю фізична терапія. Майбутні фізичні терапевти на ІІ курсі їх навчання вивчають програму ВООЗ mhGAP за модулем 1 в межах дисципліни «Пропедевтика внутрішніх хвороб з основами кардіології та пульмонології (за професійним спрямуванням) (1 кредит, всього - 30 годин, в тому разі, лекцій – 4 години, практичних занять - 6 годин, самостійна робота - 20 годин), з подальшим вивченням Модуля 2 програми ВООЗ mhGAP (2 кредити) на кафедрі психіатрії, наркології та медичної психології в межах навчальної дисципліни «Педагогіка та психології».

В статті проаналізований наш власний досвід та подана оцінка думки студентів щодо навчання за програмою ВООЗ mhGAP за першим модулем, що дозволило виявити нагальну необхідність оволодіння основами клінічної практики у сфері психічного здоров'я, а відпрацювання навичок ефективної комунікації стало підґрунтям **покращення взаєморозуміння, зміцнення командної роботи та досягнення поставлених цілей** як у професійному, так і в особистому житті.

Ключові слова: психічне здоров'я, програма ВООЗ mhGAP, ефективна комунікація, студенти, фізична терапія, додипломний рівень навчання, аналіз, думка студентів.

Fursa Oleksandra Viktorivna Doctor of Philosophy in Medicine, Associate Professor of the Department of Family Medicine, Propaedeutics of Internal Medicine and Laboratory Diagnostics, Dnipro, https://orcid.org/0000-0001-5994-4979

EXPERIENCE OF TEACHING THE WHO mhGAP PROGRAM TO STUDENTS IN THE PHYSICAL THERAPY SPECIALTY AT DNIPRO STATE MEDICAL UNIVERSITY

Abstract. Today, Ukraine needs active development of the mental health sector, which is part of state policy. One of the most important tasks is the training of social workers, teachers, doctors, paramedics and nurses who are not professionals in the field of mental health. This is implemented at various levels of training and platforms for continuous professional development, and today, according to official statistics of the Ministry of Health of Ukraine, more than 22 thousand primary care doctors, more than 65 thousand paramedical staff and more than 14 thousand specialist doctors have received certificates of passing the first part of the online course under the WHO mhGAP program.

Over the past two to three years, the WHO mhGAP program has been implemented in the education of students of higher educational institutions of Ukraine, and at Dnipro State Medical University (DSMU), this process began in the 2025-2026 academic year at the undergraduate level. At the Department of Family Medicine, Propaedeutics of Internal Medicine and Laboratory Diagnostics of DSMU, structured modules of the WHO mhGAP program are taught within the framework of various educational programs, including for students who are obtaining the educational qualification of Bachelor of Therapy and Rehabilitation in the specialty of Physical Therapy. Future physical therapists in the second year of their studies study the WHO mhGAP program according to module 1 within the discipline "Propaedeutics of internal diseases with the basics of cardiology

and pulmonology (by professional direction)" (1 credit, total - 30 hours, in this case, lectures - 4 hours, practical classes - 6 hours, independent work - 20 hours), with further study of Module 2 of the WHO mhGAP program (2 credits) at the Department of Psychiatry, Narcology and Medical Psychology within the academic discipline "Pedagogy and Psychology".

The article analyzes our own experience and provides an assessment of students' opinions on studying under the WHO mhGAP program for the first module, which allowed us to identify the urgent need to master the basics of clinical practice in the field of mental health, and practicing effective communication skills became the basis for improving mutual understanding, strengthening teamwork and achieving goals in both professional and personal life.

Keywords: mental health, WHO mhGAP program, effective communication, students, physical therapy, undergraduate level of education, analysis, students' opinions.

Постановка проблеми. Невід'ємною складовою системи охорони здоров'я та соціального забезпечення будь-якої країни, якій небайдужий добробут своїх громадян, є сфера психічного здоров'я [1, С. 14].

Національна стратегія розбудови системи психічного здоров'я ґрунтується на засадах Всесвітньої організації охорони здоров'я, зокрема, – Глобальної стратегії охорони здоров'я жінок, дітей та підлітків на 2016–2030 роки [1, С. 14]. Також в розбудову системи психічного здоров'я в Україні інтегровані напрацювання Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», започаткованої Першою леді України Оленою Зеленською в 2019 році. Ця програма стала важливим кроком на шляху до покращення ментального здоров'я українців, і тепер є частиною загальнодержавної політики [1, С.14, 2, 3]. За результатними дослідження Mind Frames [4], оприлюдненого в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» та проведеного разом із ЮНІСЕФ в 2024 році, близько 47% українців відчувають високий рівень стресу, при чому 20% мають низький рівень стресостійкості [5]. Згідно дослідженню Gradus 40% українців потребують психологічної допомоги [6]. Програма ВООЗ щодо подолання прогалин у сфері психічного здоров'я (mhGAP) спрямована на покращення доступу до послуг з психічного здоров'я, зокрема шляхом навчання медичних працівників первинної ланки (сімейних лікарів, фельдшерів, медсестер) навичкам виявлення та лікування поширених психічних розладів, отже дослідження останніх років продемонстрували можливість проведення фармакологічних і психосоціальних втручань в умовах неспеціалізованих закладів охорони здоров'я [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти подолання прогалин в сфері послуг з психічного здоров'я висвітлюються на сайтах ВООЗ, ЮНІСЕФ, RAZOM з тобою, Ти як?, а також в соціальних мережах. Але публікації стосовно імплементації принципів mhGAP в навчання серед медичних вишів є нечисленними.

Мета статті – поділитися досвідом започаткування проведення занять з подолання прогалин у сфері психічного здоров'я за керівництвом mhGAP зі студентами ІІ курсу, які навчаються за спеціальністю 227 «Фізична терапія та реабілітація».

Виклад основного матеріалу. З 2025 – 2026 навчального року до програми навчальної дисципліни «Пропедевтика внутрішніх хвороб з основами кардіології та пульмонології (за професійним спрямуванням)», яка вивчається на ІІ курсі здобувачами освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія», було додано модуль «Основи клінічної практики у сфері психічного здоров'я (mhGAP)» тривалістю 30 годин (1 кредит ECTS). На лекції було відведено 4 години, на практичні заняття – 6 годин та 20 годин на самостійну роботу.

Для студентів ІІ курсу, які навчаються за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія», на кафедрі сімейної медицини, пропедевтики внутрішньої медицини та лабораторної діагностики Дніпровського державного медичного університету (ДДМУ) осінній семестру розпочався саме з вивчення модулю «Основи клінічної практики у сфері психічного здоров'я (mhGAP)». Перша лекція «Програма дій з подолання прогалини у сфері психічного здоров'я (mhGAP). Основні принципи допомоги та клінічної практики» викликала неабиякий інтерес у студентів, живу яскраву реакцію та позитивний відгук на викладений матеріал. Згодом зацікавленість та залученість до теми продемонструвало перше практичне заняття на тему «Програма дій з подолання прогалини у сфері психічного здоров'я (mhGAP)», на якому обговорювали стан сфери психічного здоров'я, потребу населення України в психічній допомозі, проблеми, із якими стикається людина із ПНПР-розладами. Проводили таке заняття співробітники кафедри сімейної медицини, пропедевтики внутрішньої медицини та лабораторної діагностики ДДМУ, які попередньо пройшли навчання програмі ВООЗ mhGAP як лікарі, як освітяни та тренери та мають відповідний сертифікат. Всі матеріали для проведення лекцій, практичних занять та для самостійної роботи були надані розробниками програми mhGAP.

На першому занятті завдання викладача було розкрити проблему та спонукати студентів поділитися власним досвідом. Після чого студентів ознайомили із керівництвом mhGAP та мобільним додатком mhGAP з метою теоретичної підготовки, бо тільки достатня база знань є підґрунтям

для отримання необхідних компетенцій. В якості домашнього завдання студентам запропонували анонімно написати декілька речень про людину із ПНПР розладом, яку вони зустрічали у своєму житті. Варто зауважити, що домашнє завдання виконали 92% (71 з 77) студентів. Найчастішими відповідями були описи людини, яка зловживає алкоголем, та людини, яка пережила травмуючу подію і ймовірно має посттравматичний стресовий розлад. Зустрічались описи людей із самоушкодженням, ознаками депресії. Було й декілька пронизливих розповідей о людях, які мають декілька ПНПР-розладів. В цілому аналіз домашніх завдань продемонстрував по-перше залученість студентів, а по-друге вірну інформованість та необхідну теоретичну підготовку.

Друге практичне заняття було присвячено темі «Основні принципи допомоги та клінічної практики», основним меседжем якої була людино-центричність. Тобто орієнтація на потреби, цінності та інтереси конкретної людини в процесах прийняття рішень, наданні послуг та розробці політик [1, С.14]. На цьому занятті використовувалась гра «лікар-пацієнт-спостерігач», де саме студенти виконували всі ролі, а викладачі взяли на себе роль кураторів. Студентам було запропоновано розділитись на трійки, був проведений інструктаж та була надана клінічна задача на відпрацювання навичок ефективної комунікації, рекомендована розробни-ками курсу mhGAP. Після 15 – 20 хвилин гри викладач запропонував поділитися враженнями пацієнтів та лікарів, а спостерігачам надати відгук. Частина студентів, які грали роль пацієнта, зізналась, що їм було дивно і некомфортно в ролі пацієнта, що це є проблема довіритися незнайомій людині. Частина студентів, які грали роль лікаря, визнали, що встановити ефективну комунікацію виявилось не так легко, як вони вважали раніше. Але найцікавішими були відгуки спостерігачів, які за допомогою куратора змогли оцінити роботу лікаря за принципом «сендвіча», тобто похвала – конструктивна критика – похвала. Після гри викладач зі студентами обсудили навички ефективної комунікації, в тому числі і при агресивній або збудженій поведінці людини із ПНПР-розладом. Завершилось друге заняття обговоренням стигм та ролі медичних працівників у вирішенні проблеми стигматизації та дискримінації. Згідно розкладу занять відбулась друга лекція на тему «Оцінка та надання допомоги із використанням базових принципів психоактивних втручань ПНПР-розладів за пакетом інструментів mhGAP. Депресія. Суїцид та самоушкодження». В існуючих умовах проведення лекцій відбувається дистанційно і було захопливе відчувати залученість студентів до лекції. Студенти жваво цікавились тематикою, мали безліч запитань, які, можна сказати, задали тон третьому практичному заняттю.

Третє практичне заняття на тему «Оцінка та надання допомоги із використанням базових принципів психоактивних втручань ПНПН-розладів за пакетом інструментів mhGAP. Депресія» викладачі розпочали із навчального відео про людину, яка вживає психоактивні речовини. Під час демонстрації викладач в відведених паузах зупиняв відео та звертав увагу студентів на використання навичок ефективної комунікації лікарем та наводив приклади, як не дотримання такої навички могло б нашкодити. Після перегляду відео була проведена коротка дискусія та студентам запропонована рольова гра в трійках «лікар-пацієнт-спостерігач» з модулю «Вживання психоактивних речовин». Привернуло увагу, що студенти, які виконували роль лікаря та роль спостерігача без нагадування самостійно відкрили електронні керівництва mhGAP, а деякі студенти користувались мобільним додатком mhGAP. У другій половині заняття була демонстрація навчального відео з модуля Депресія «У мене був чорний пес». Завершили заняття обговоренням - які скарги людини до фізичного терапевта можуть бути ознаками депресії, а які висловлювання або дії потребують уваги щоб запобігти самоушкодженню та суїциду.

Загальні враження від курсу і викладачів, і студентів позитивні. Здобувачі освіти ІІ курсу, які навчаються за спеціальністю 227 «Терапія та реабілітація» мали змогу зануритися в першу клінічну дисципліну через знайомство із програмою ВООЗ mhGAP.

Висновки. Зроблений важливий крок, а саме знайомство із програмою ВООЗ mhGAP, студентів ІІ курсу, які навчаються за спеціальністю 227 «Терапія та реабілітація». Перші лекційні та практичні заняття виявили потребу студентів у знаннях стосовно психічного здоров'я, закріпити зацікавленість вдалося знайомством із керівництвом mhGAP та мобільним додатком mhGAP. Відпрацювання навичок ефективної комунікації та робота в команді дозволило зрозуміти свою роль як майбутнього фізичного терапевта/ерготерапевта та наблизитися до клінічної практики.

Література:

1. Харитонова С. Розбудова системи психічного здоров'я в умовах сьогоденні: ризики та можливості// Педагогічний вісник. 2025. №3. С. 14 – 17. https://oipopp.ed-sp.net/public/pg_magazine/pdf/3_2025.pdf

2. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні: Закон України від 15.01.2025 р. №4223-IX. Відомості Верховної Ради України. 2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text. 3. Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»: Лист МОН України від 08.08.2024 р. № 21/08-1233. URL: https://imzo.gov.ua/2024/09/09/lyst-imzo-vid-08-08-2024-21-08-1233- pro-metodychni-rekomendatsii-priorytetni-napriamy-robotypsykholohichnoi-sluzhby-v-systemi-osvity-ukrainy-u-2- 024-2025-navchal-nomu-rotsi/.

4. Mind frames: уявлення українців про психічне здоров'я та психологічну підтримку крізь призму стійкості/ https://www.unicef.org/ukraine/media/54291/file.

5. 47% українців повідомляють про високий рівень стресу — результати дослідження/https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/47-per-cent-of-ukrainians-report-high-stress-levels.

6. Дослідження емоційного стану громадян України/ https://gradus.app/uk/open-reports/%D0%BD%D0%B5%D1%89%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F/.

7. Керівництво mhGAP для ведення психічних, неврологічних розладів і розладів, пов'язаних зі вживанням психоактивних речовин, у неспеціалізованих закладах охорони здоров'я». Копенгаген: Всесвітня організація охорони здоров'я, Європейське регіональне бюро; 2020 р. Ліцензія: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

References:

1. Kharytonova S. (2025). Rozbudova systemy psykhichnoho zdorovia v umovakh sohodenni: ryzyky ta mozhlyvosti. *Pedahohichnyi visnyk, 3, 14 – 17*. Retrieved from https://oipopp.ed-sp.net/public/pg_magazine/pdf/3_2025.pdf [in Ukrainian].

2. Pro systemu okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini: Zakon Ukrainy vid 15.01.2025 r. №4223-IX. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. [For the system of mental health protection in Ukraine: Law of Ukraine dated 15.01.2025 №4223-IX. Vidomosti Verkhovnoi Rada of Ukraine] (n.d.) Retrieved from https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20#Text [in Ukrainian].

3. Pro metodychni rekomendatsii «Priorytetni napriamy roboty psykholohichnoi sluzhby v systemi osvity Ukrainy u 2024/2025 navchalnomu rotsi»: Lyst MON Ukrainy vid 08.08.2024 r. № 21/08-1233. [For methodological recommendations "Priority for direct work of psychological services in the education system of Ukraine in the 2024/2025 primary school year": Letter of the Ministry of the Interior of Ukraine dated 08.08.2024 No. 21/08-1233.] (n.d.) Retrieved from https://imzo. gov.ua/2024/09/09/lyst-imzo-vid-08-08-2024-21-08-1233- pro-metodychni-rekomendatsii-priorytetni-napriamy-robotypsykholohichnoi-sluzhby-v-systemi-osvity-ukrainy-u-2- 024-2025-navchal-nomu-rotsi/ [in Ukrainian].

4. Mind frames: uiavlennia ukraintsiv pro psykhichne zdorovia ta psykholohichnu pidtrymku kriz pryzmu stiikosti [Mind frames: Ukrainians' efforts for mental health and psychological support across the spectrum of stability] (n.d.) Retrieved from https://www.unicef.org/ukraine/media/54291/file [in Ukrainian].

5. 47% ukraintsiv povidomliaiut pro vysokyi riven stresu — rezultaty doslidzhennia [47%of Ukrainians report high levels of stress-study results](n.d.)Retrieved from https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/47-per-cent-of-ukrainians-report-high-stress-levels [Ukr].

6. Doslidzhennia emotsiinoho stanu hromadian Ukrainy [Research on the emotional state of Ukrainian citizens] (n.d.) Retrieved from https://gradus.app/uk/open-reports/%D0%BD%D0%B5%D1%89%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F/ [in Ukrainian].

7. *Kerivnytstvo mhGAP dlia vedennia psykhichnykh, nevrolohichnykh rozladiv i rozladiv, poviazanykh zi vzhyvanniam psykhoaktyvnykh rechovyn, u nespetsializovanykh zakladakh okhorony zdorovia» (2020).* [*Guidelines for the management of mental, neurological disorders and disorders associated with the development of psychoactive speech disorders in non-specialized health care institutions.]* Kopenhahen: Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorovia, Yevropeiske rehionalne biuro. Litsenziia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-051:159.9]:005.336.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2459-2473

Химан Галина Петрівна аспірантка кафедри технологічної і професійної освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, https://orcid.org/0000-0002-6530-7367

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗВО

Анотація. У статті проаналізовано різні підходи науковців до визначення понять «умова» та «педагогічна умова», виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, за яких процес формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів під час професійної підготовки буде максимально ефективним та забезпечуватиме успішне розв'язання завдань, передбачених Національною рамкою кваліфікацій, професійними стандартами та іншими нормативно-правовими документами в освітній сфері. Запорукою успіху модернізації сучасної освіти України є євроінтеграційний процес, що набуває нових характерних ознак: упровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, новітніх технологій організації освітнього процесу, які забезпечують високий рівень професійної діяльності та особистісних якостей майбутнього фахівця. Це актуалізує проблему переосмислення наявних і пошуку нових організаційних форм та методів навчання, які покращили б його якість та ефективність, розширили та поглибили зміст професійної підготовки.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел поняття «умова» визначаємо як сукупність обставин, що забезпечують можливість реалізації визначеного процесу. У нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо певний комплекс обставин, які створюють та застосовують педагоги для досягнення педагогічної цілі в закладі вищої освіти та безпосередньо процесу формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів. Такими умовами є створення творчого освітнього середовища, що передбачає використання арттерапевтичних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; підвищення мотивації здобувачів освіти до арттерапевтичної діяльності; удосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів у процесі професійної підготовки в ЗВО; залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, професійна підготовка, арттерапевтична діяльність, арттерапевтична компетентність, майбутні психологи, арттерапевтичні засоби.

Khyman Halyna Petrivna Post-graduate Student of Technological and Vocational Education Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, https://orcid.org/0000-0002-6530-7367

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BUILDING FUTURE PSYCHOLOGISTS' ART THERAPY COMPETENCE WHILE PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyses diverse scientific approaches to defining the concepts “condition” and “pedagogical condition”. It also identifies and theoretically substantiates the pedagogical conditions for building effective future psychologists' art therapy competence during their professional training to ensure the successful completion of the tasks mentioned in the National Qualifications Framework, professional standards, and other regulatory and legal documents on education.

The author considers the European integration process, which is acquiring new characteristics, to be the key to modernising education in Ukraine. It includes the implementation of effective models and the latest technologies for organising the educational process in higher education institutions, providing the future specialists with a high level of professional activity and personal qualities. As a result, the issue of rethinking and searching for new teaching methods and organisational forms that would improve its quality and effectiveness and broaden and deepen the content of professional training has become relevant.

By analysing scientific and pedagogical sources, the author defines the concept “condition” as a set of circumstances that provide the implementation of a specific process. The study considers pedagogical conditions as a specific set of circumstances created and applied by educators to achieve pedagogical goals in higher education institutions and directly contribute to building future psychologists' art therapy competence. The following conditions include the formation of a creative educational environment that provides the implementation of the art therapy tools in the process of future specialists' professional training; the increase of the students' motivation in art therapy activities; the improvement of the content of students' art therapy training in professional training in higher education institutions; the involvement of the future psychologists in informal education in art therapy.

Keywords: condition, pedagogical condition, professional training, art therapy activity, art therapy competence, future psychologists, art therapy tools.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні відбуваються процеси оновлення і становлення сучасної національної системи освіти, що зумовлено її інтеграцією до світового та європейського освітніх просторів.

Запорукою успіху модернізації сучасної вітчизняної освіти визначаємо євроінтеграційний процес, що набуває нових характерних ознак: упровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, новітніх технологій організації освітнього процесу, які забезпе-чують високий рівень професійної діяльності та особистісних якостей майбутнього фахівця. Це актуалізує проблему переосмислення й пошуку нових організаційних форм і методів навчання, які покращили б його якість та ефективність, розширили та поглибили зміст професійної підготовки.

Одним з пріоритетних напрямів розвитку системи вищої освіти є створення умов для ефективної підготовки високопрофесійних фахівців, здатних вирішувати складні завдання професійної діяльності та професійного й особистісного саморозвитку в умовах соціально-політичної, економічної, інформаційної та психологічної нестабільності сучасного суспільства.

Аналіз проблеми формування арттерапевтичної компетентності майбутнього психолога як предмета науково-педагогічних досліджень, а також студіювання сучасного стану та особливостей підготовки майбутніх психологів до арттерапевтичної діяльності в освітній теорії та практиці продемонстрували необхідність виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов, за яких цей процес буде максимально ефективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні умови, тобто вибір і використання елементів змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення конкретних цілей, є предметом досліджень багатьох вітчизняних науковців, серед яких С. Гончаренко, Ю. Загородній, А. Литвин, П. Лузан, В. Манько, Є. Маринченко, О. Пєхота, О. Радкевич, О. Тітова, Є. Хриков, І. Філімонова, Л. Шевченко та інші. Аналіз їхніх робіт показує, що простежується неоднозначність у тлумаченні цього терміна. Проаналізувавши різні дефініції, ми дійшли висновку, що вчені розглядають умови або як сукупність обставин, які забезпечують можливість реалізації визначеного процесу й цілеспрямовано створюються педагогами, або як чинники, що об'єктивно існують і використовуються в освітньому процесі під час проведення педагогічного дослідження.

Є потреба визначити педагогічні умови, що визначають ефективність формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у

процесі професійної підготовки, оскільки при всій актуальності означеної проблеми ці питання досі не вирішені в науці.

Мета статті. Метою статті є виявити та обґрунтувати педагогічні умови, за яких процес формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів під час професійної підготовки буде максимально ефективним.

Виклад основного матеріалу. Упровадження комплексу педагогічних умов є ключовим елементом успішного формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів.

Насамперед проаналізуємо підходи до визначення понять «умова» («умови»), «педагогічні умови».

Категорією «умова» послуговуються в різних галузях науки для вказівки на обставину, яка впливає на якесь явище чи подію. Залежно від контексту це слово може набувати різних семантичних відтінків. У загальному розумінні умова вказує на те, що є певна обставина, яка потрібна для виникнення чи розвитку чогось. Як філософське поняття «умова» позначає ті фактори, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [15].

У педагогічній літературі [1] термін «умова» визначають по-різному, зокрема, як: а) обставину; б) вимогу; в) усну або письмову угоду; г) правила.

У психології умову розуміють як сукупність обставин зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групи людей [14].

Погоджуючись у цілому з наведеними вище трактуваннями, у нашому дослідженні поняття «умова» будемо розуміти як сукупність обставин, що забезпечують можливість реалізації певного процесу.

У психолого-педагогічних джерелах поняття «умови» деталізується в контексті педагогічного процесу та набуває різноаспектного значення як «педагогічні умови». Так, у «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» це поняття визначено як «обставини, від яких залежить та згідно з якими відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей» [16, с. 193]. Це визначення суголосне з поданим вище тлумаченням поняття «умова» та акцентує на цілісності та продуктивності педагогічного процесу, що передбачає фактично будь-яке дисертаційне дослідження.

У своїх дослідженнях науковці по-різному трактують означений термін. Так, розглядаючи методологічні засади поняття «педагогічні умови», А. Литвин визначив їх як «комплекс спеціально спроєктованих генеральних чинників впливу на зовнішні й внутрішні обставини

навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [9, с. 32]. Педагогічні умови дають можливість створити цілісне освітнє середовище, відповідне суспільним потребам і вимогам ринку праці. Вони забезпечують усебічний гармонійний розвиток особистості, надають можливості для виявлення її задатків, урахування індивідуальних потреб та формування загальнолюдських і професійних якостей, ключових, загальних і професійних компетентностей [9].

Є. Хриков зазначає, що на відміну від факторів, що існують об'єктивно, незалежно від діяльності, педагогічні умови створюються спеціально. Таким чином, він визначає педагогічні умови як «обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу»; «сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності»; «об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища» [17].

Спираючись на аналіз наукових джерел, у нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо певний комплекс обставин, які створюються та застосовуються педагогами для досягнення педагогічної цілі в закладі вищої освіти, зокрема, процесу формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів.

На підставі проведеного аналізу наукових праць та власного досвіду було виявлено низку педагогічних умов, реалізація яких сприятиме успішному формуванню арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, а саме:

1. Створення творчого освітнього середовища, що передбачає використання арттерапевтичних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.
2. Удосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у ЗВО.
3. Активізація діяльності викладачів до використання засобів арттерапії.
4. Розуміння здобувачами вищої освіти важливості підвищення рівня сформованості арттерапевтичної компетентності для власної професійної діяльності.
5. Підвищення мотивації здобувачів освіти до арттерапевтичної діяльності.
6. Активізація студентських наукових досліджень з арттерапії .
7. Доповнення теоретичного та практичного складників фахової підготовки майбутніх психологів змістом, спрямованим на формування в них арттерапевтичної компетентності.
8. Упровадження арттерапевтичних технологій в освітній процес.

9. Стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії майбутнього психолога.

10. Залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії.

11. Застосування інноваційних педагогічних технологій у фаховій підготовці майбутніх психологів.

Наведений перелік умов не є завершеним. Однак виокремлені педагогічні умови, на нашу думку, найефективніше вможливлюють формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Вважаємо за потрібне з-поміж запропонованих педагогічних умов визначити домінантні.

Для визначення домінантних обставин, що мають вплив на формування арттерапевтичної компетентності, у процесі дослідження було застосовано методологію експертного оцінювання (метод групових експертних оцінок).

За результатами ранжування було визначено чотири педагогічні умови, які є найбільш важливими для формування досліджуваного феномену, а саме: створення творчого освітнього середовища, що передбачає використання арттерапевтичних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; підвищення мотивації здобувачів освіти до арттерапевтичної діяльності; удосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у ЗВО; залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії.

Обґрунтуємо виокремлені педагогічні умови формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Уведення в освітній процес закладу вищої освіти першої педагогічної умови – *створення творчого освітнього середовища, що передбачає використання арттерапевтичних засобів у процесі професійної підготовки,* спрямовано на формування арттерапевтичної компетентності майбутнього психолога в процесі професійної підготовки у ЗВО.

Одним з основних чинників і рушійних сил розвитку особистості є соціальний, що передбачає вплив середовища. Поняття «середовище» охоплює всю сукупність природних і соціальних умов, у яких відбувається психічний розвиток [4].

Освітнє середовище закладу вищої освіти стає для студента одним з найвпливовіших на період навчання, адже є найближчим на два або чотири роки, а отже, має великий потенціал для формування й розвитку необхідних компетентностей, нових властивостей і якостей особистості.

Аналіз наукової літератури свідчить, що феномен освітнього середовища відображений у працях багатьох учених (М. Братко, Л. Ващенко, А. Куха, Л. Мартинець , Л. Петько, С. Совгіри, О. Шапран, Ю. Шапрана , О. Ярошинської та ін.).

Створення творчого середовища в освітньому процесі ЗВО засноване, як наголошує М. Солдатенко, на «певній психічній і соціальній готовності особистості викладача, це дає змогу змінити ситуацію так, що педагог та студент можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягати взаєморозуміння, зменшувати непорозуміння, ліквідувати конфлікти. Вона передбачає наявність у викладача високого рівня компетентності. Найважливішими показниками педагогічної креативності стає творче самопочуття й педагогічна творчість» [12, с. 39].

С. Скворцова вважає, що найкращий режим розвитку розумової активності й самостійності в студентів створює креативна діяльність, спрямована на відкриття, конструювання чогось нового та невідомого. Креативне середовище створюють шляхом використання в процесі навчання різних творчих завдань відкритого типу, аналізу педагогічних ситуацій, продуктів творчої діяльності, а також за допомогою стимулювання в студентів упевненості у власних силах, домінування емоцій радості, відсутності страху здатися дивним, незвичайним, конформним [13, с. 93].

Застосування активних і проблемних методів навчання стимулює в студентів настановлення на самостійне відкриття нового знання, посилюючи віру у власні креативні здібності. Креативність необхідно формувати для розвитку творчої особистості, здатної сприймати та аналізувати, ухвалювати нестандартні рішення. Процес підготовки майбутніх фахівців до творчої діяльності можна розподілити на кілька етапів: розвиток інтелектуальних та особистісних особливостей студентів; освоєння педагогічних прийомів, методів, технологій; оволодіння педагогічною професією на практиці (у своїй практичній діяльності).

Важливість створення творчого середовища в освітньому процесі ЗВО зумовлена тим, що педагогічна діяльність передбачає наявність творчих здібностей і вмінь педагога, вона не може бути рутиною через постійну мінливість умов реалізації. Важливий складник творчої педагогічної діяльності – здатність і готовність (теоретична й практична) педагога до її ефективного провадження (Т. Бондар, З. Оленів, С. Світайло та ін.).

Створення творчого середовища пов’язане з максимальним упровадженням в освітній процес нестандартних, творчих педагогічних завдань, що вимагають від студента пошуку креативних шляхів їх виконання. В. Калінін трактує педагогічне завдання як «вид критеріальних завдань, метою яких є гнучка реалізація інваріантного змісту педагогічного

процесу в умовах, що змінюються, та у варіативних умовах, адекватних методам і засобам педагогічної діяльності» [6, с. 8].

Узагальнюючи результати досліджень, під творчим освітнім середовищем у контексті проблеми формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів розуміємо комплекс умов та ресурсів, що чинять прямий чи опосередкований вплив на особистість та спрямовані на формування і розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексійного компонентів зазначеної здатності здобувачів вищої освіти.

У структурі творчого освітнього середовища виокремлюємо такі компоненти: суб'єктний, аксіологічно-смисловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний.

Визначені компоненти взаємодоповнюють один одного та створюють творче освітнє середовище в закладі вищої освіти, яке сприяє розвитку арттерапевтичної компетентності всіх учасників освітнього процесу.

Створення такого освітнього середовища буде сприяти ціннісному самовизначенню майбутнього психолога, створенню підґрунтя для формування мотивів діяльності, усвідомленню власної причетності до вирішення арттерапевтичних проблем, розумінню необхідності арттерапевтичних знань, спрямованості особистості на саморефлексію та самовдосконалення, створенню можливостей для формування й розвитку якостей особистості.

Створення творчого освітнього середовища є основою для впровадження наступних педагогічних умов формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів.

Другою педагогічною умовою експерти визначили підвищення в здобувачів освіти мотивації до арттерапевтичної діяльності.

Формування мотивації до навчання може бути визнаним однією з пріоритетних педагогічних проблем освіти: оновлення її змісту, зміна формату навчання, упровадження його дистанційних форм, формування вмінь самостійно навчатися, застосування неформальної освіти в практиці ЗВО, формування в здобувачів освіти активної життєвої позиції та прагнення до навчання впродовж життя. Мотивація є ключовим поняттям у психології та потрактовується як «сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [11]. Учені-психологи В. Юрченко та Л. Подоляк уважають, що в студентів з метою посилення мотивації до навчання «потрібно вдосконалювати та підтримувати прагнення розкривати себе через освітню діяльність, формувати уявлення про життя в соціумі, допомагати усвідомлювати перспективи навчання та професійної діяльності, а також бачити їх зв'язок з обраною професією» [10, с. 164].

У контексті нашого дослідження нам близька точка зору вченої В. Курок, яка стверджує, що «студентський пізнавальний інтерес тісно пов'язаний із професійним. У переважної більшості студентів пізнавальний інтерес має практичну спрямованість, тому знання у виші повинні мати практичний, дієвий характер. Звідси виникає необхідність у такій побудові навчального процесу, за якого потреба в нових знаннях виникала б у студента свідомо, через професійну мотивацію» [8].

Нам імпонує трактування «мотивації» як сукупності внутрішніх і зовнішніх сил, що скеровують людину на певні дії, орієнтовані на досягнення мети. Важливим уважаємо проведення занять з елементами арттерапевтичного спрямування, щоб студенти отримували якомога більше позитивних вражень та емоцій. Зазначимо, що арттерапія – найбільш м'який і водночас глибокий метод педагогів, психологів і психотерапевтів. Основна мета арттерапії полягає в гармонізації розвитку особистості шляхом поглиблення здатності до самовираження й самопізнання засобами мистецтва, а також у розвитку здібностей до конструктивних дій.

О. Дубасенюк, зазначає, що «мотивація особистості майбутнього педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки» [3, с. 86].

Однією з провідних детермінант самоактивності особистості є система цінностей, що внутрішньо визначає напрям і зміст самоактивності, її мотивацію [2].

Цінність застосування мистецтва в терапевтичних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні висловлювати і досліджувати всі наші почуття та емоції: любов, сум, образу, злість, страх, радість тощо; сприяти зміцненню та збереженню ментального здоров'я. Тому до пріоритетних і актуальних завдань у контексті підвищення мотивації майбутніх психологів відносимо формування арттерапевтичних цінностей особистості майбутнього психолога, а саме ціннісне ставлення до арттерапевтичної діяльності.

У нашому дослідженні поняття «арттерапевтичні цінності» трактуємо як сукупність норм, установок та ідеалів, спрямованих на підвищення стесостійкості / життєстійкості людини, забезпечення та зміцнення психічного здоров'я та гармонізацію її психічного стану засобами арттерапії.

Сформовані арттерапевтичні цінності будуть слугувати джерелом мотивації й регулятором здоров'язбережувальної поведінки й діяльності особистості майбутнього психолога. Вони будуть впливати на ціннісне

ставлення особистості до власного здоров'я, психічного стану, інтерес до вирішення арттерапевтичних проблем, прагнення формувати й розвивати власну арттерапевтичну компетентність.

Для посилення в майбутніх психологів мотивації до здійснення арттерпевтичної діяльності в освітньому процесі були розроблені та запроваджені спеціальні тренінги, а саме: тренінг з елементами арттерапії «Нейрографіка як засіб збереження і зміцнення ментального здоров'я», «Арттерапія як спосіб взаємодії один з одним», «Арттерапевтичні техніки зцілення під час війни», «Гармонізація психоемоційного стану засобами арттерапії», які мали на меті виявлення пріоритетних цінностей здобувачів освіти та їх ставлення до власної системи ціннісних орієнтацій, формування їхнього творчого світогляду, усвідомлення важливості активної арттерапевтичної діяльності. Означені тренінги емоційно залучають та занурюють здобувачів освіти в арттерапевтичну діяльність та акцентують увагу на проблемі збереження та зміцнення психічного здоров'я; забезпечують оволодіння майбутніми психологами арттерапевтичними знаннями, уміннями та досвідом арттерапевтичної діяльності; активізують рефлексію здобувачів освіти, переосмислення ними свого минулого досвіду; детермінують трансформування об'єктивних цінностей у суб'єктивні.

Ефективним у розвитку арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів є залучення студентів до творчих арттерапевтичних акцій, заходів, ініціатив, проєктів, проблемних груп тощо. Групова творча арттерапевтична діяльність у колі однодумців сприяє формуванню спільної творчої свідомості та цінностей здобувачів освіти, розвиває їхні особисті якості, такі як відповідальність, ініціативність, цілеспрямованість, справедливість, емпатія тощо.

Підвищити мотивацію майбутніх психологів до арттерапевтичної діяльності може навчальна практика. У процесі проходження різних видів практики здобувачі освіти мають змогу безпосередньо застосовувати арттерапевтичні знання та підходи в реальних навчальних умовах, що сприяє усвідомленню важливості набуття власної арттерапевтичної компетентності, спонукає до здійснення арттерапевтичної освіти.

Третьою педагогічною умовою формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів є вдосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у ЗВО.

Процес формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів має на меті вдосконалення освітнього процесу, а саме наповнення її сучасним арттерапевтичним змістом, актуальним для зазначених фахівців.

Для реалізації третьої педагогічної умови було проведено аналіз освітніх програм, навчальних планів та робочих навчальних програм фахової підготовки майбутніх психологів для спеціальності 053 Психологія бакалаврського рівня вищої освіти.

Зважаючи на визначену нами структуру арттерапевтичної компетентності, критерії та показники її сформованості в майбутніх психологів, а також спираючись на проведений аналіз, можемо констатувати, що реалізація завдань з формування арттерапевтичної компетентності здобувачів освіти можлива шляхом наповнення арттерапевтичним змістом таких фахових навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Психологія», «Загальна психологія з практикумом», «Психотерапія», «Психологія творчості й обдарованості».

Важливим у контексті апробації цієї педагогічної умови є впровадження в освітній процес вибіркових навчальних дисциплін «Основи формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів» та «Практикум з арттерапії».

Обидві дисципліни мають на меті формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів та виконують інтегративну функцію, але спрямовані на розвиток різних її компонентів.

Метою викладання навчальної дисципліни «Основи формування арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів» у структурі фахової підготовки майбутніх психологів є формування в них арттерапевтичної компетентності; формування системних професійних знань про власну арттерапевтичну компетентність для здійснення самооцінювання та саморозвитку цієї здатності; формування знань і практичних навичок з діагностики рівнів означеної компетентності.

Метою викладання навчальної дисципліни «Практикум з арттерапії» у структурі фахової підготовки майбутніх психологів в аспекті формування в них арттерапевтичної компетентності є вміння застосовувати на практиці набуті арттерапевтичні знання; уміння використовувати арттерапевтичні технології з урахуванням потреб людей; володіння методиками щодо застосування арттерапії в професійній діяльності.

Важливого значення в підготовці майбутніх психологів набуває навчальна практика, де вони отримують практичні навички й застосовують теоретичні знання на практиці. Такі види практик можуть бути доповнені завданнями, спрямованими на формування в здобувачів освіти арттерапевтичної компетентності: «Ознайомлювальна практика (безвідривна)», «Психолого-педагогічна в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку», «Психодіагностична практика», «Психокорекційна і психоконсультативна практика».

Останньою, четвертою, педагогічною умовою є залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [5].

Сукупність фахових компетентностей майбутніх психологів передбачає вміння креативно мислити й водночас здатність здійснювати ефективну професійну діяльність у галузі арттерапії. Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності потребує нестандартних та інноваційних методик, систематичної практики та засобів навчання, орієнтованих на формування успішного професіонала. Вимоги роботодавців до компетентностей майбутніх фахівців постійно зростають, і формальна освіта неповною мірою забезпечує професійні потреби. Тому неформальна освіта сьогодні сприяє поповненню необхідних знань та детермінує швидку адаптацію до вимог сьогодення.

У контексті нашого дослідження зазначимо, що інтернет-ресурси надають майбутнім фахівцям унікальні можливості необмеженого доступу до різноманітних сайтів, порталів, тематично розподілених ресурсів у галузі науки, культури незалежно від часу з будь-якого комп'ютера, підключеного до інтернету; інтерактивного діалогу з віртуальним респондентом у мережі в режимі реального часу (онлайн); оперативного пошуку релевантної інформації та скорочення витрат часу на її пошук [7].

Завдяки вмілому поєднанню неформальної освіти фахового спрямування і здобутих компетентностей у ЗВО виникає можливість підвищення рівня сформованості арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів, а під час психолого-педагогічної практики долучення до розроблення креативних рішень у галузі арттерапії.

Сьогодні неформальна освіта дедалі частіше представлена дистанційним навчанням та масовими відкритими онлайн-курсами (МВОК), які є не просто дистанційними курсами освіти, а окремою методикою навчання, яка передбачає великий комплекс різноманітної діяльності з використанням сучасних цифрових технологій.

Реалізація цієї педагогічної умови буде здійснюватися шляхом залучення здобувачів освіти до розмаїття організаційних форм неформальної освіти, які цікаві в аспекті формування досліджуваного феномену, зокрема масових відкритих онлайн-курсів, тренінгів, практикумів, майстер-класів, дисциплін, які не зможуть увійти у формальну освіту найближчим часом і які вже зараз є актуальними. Саме тому набуті вміння використання

неформальної освіти з метою підвищення рівня власної професійної компетентності є дієвим інструментарієм підвищення кваліфікації протягом професійної діяльності особистості.

Неформальна освіта для майбутніх психологів – це можливість доповнити формальну освіту в ЗВО «свіжим», іншим поглядом на предмет (або ж проблему), розглянути його з різних позицій. Крім того, неформальна освіта може бути мотиваційною складовою для розвитку здобувача освіти в його професійній сфері, сприяти формуванню власної арттерапевтичної компетентності.

Висновки. Таким чином, виокремлені педагогічні умови (створення творчого освітнього середовища, що передбачає використання арттерапевтичних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; підвищення мотивації здобувачів освіти до арттерапевтичної діяльності; удосконалення змісту арттерапевтичної підготовки майбутніх психологів у процесі професійної підготовки у ЗВО; залучення майбутніх психологів до неформальної освіти з арттерапії) сприятимуть ефективному формуванню арттерапевтичної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки та слугуватимуть основою для моделювання цілісного освітнього процесу формування зазначеної якості фахівця в закладах вищої освіти. Перспективами подальших наукових розвідок є розроблення методики реалізації та перевірка ефективності виокремлених педагогічних умов під час дослідно-експериментальної роботи.

Література:

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

2. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч.посіб. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2008.124с.

3. Дубасенюк О. А. Упровадження освітніх інновацій у вищій освіті. *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи* : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.

4. Ільїна Н. М., Мисник С. О. Загальна психологія: теорія і практикум : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2011. 352 с.

5. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. ст. 380. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 06.04.2023).

6. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т. ім. І. Франка. Житомир, 2005. 20 с.

7. Калініна Л. М., Онаць О. М., Калініна Г. М. Культура як цивілізаційний феномен в управлінській діяльності керівника. *Загальні тенденції розвитку організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу в інформаційному суспільстві*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Педагогічна думка, 2014. С. 32–44.

8. Курок В. Мотивація учіння як провідний чинник пізнавальної активності студентів у ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2015. № 2. С. 53–56.

9. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практичний посібник. 2-е вид., доп. і перероб. Львів : ЛДУБЖД, 2018. 88 с.

10. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.

11. Психологічний словник / уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; за ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.

12 Солдатенко М. М. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста. *Вища педагогічна освіта*. 2004. Вип. 17. С. 39–44.

13. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–97.

14. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Марич, 2009. 232 с.

15. Філософія: словник термінів та персоналій / за заг. ред. В. С. Бліхар, М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. В. Федоренко, В. О. Федоренко. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.

16. Флегонтова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів на основі маркетингового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2010. 24 с.

17. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. 2-е доп. вид. Харків, 2018. 294 с.

References

1. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia : Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological recommendations for young researchers]. Kyiv – Vinnytsia : DOV «Vinnytsia». [in Ukrainian].

2. Dolynska, L. V., & Maksymchuk, N. P. (2008). *Psykholohiia tsinnisnykh oriientatsii maibutnoho vchytelia* [Psychology of future teachers' value orientations]. Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn O. V. [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk, O. A. (2011). Uprovadzhennia osvitnikh innovatsii u vyshchii osviti [Introduction of educational innovations in higher education]. *Innovatsii u vyshchii osviti: problemy,dosvid,perspektyvy*.In P.Yu. Saukha(Ed.).Zhytomyr:Vyd-voZhDUim.Ivana Franka. [Ukr]

4. Ilina, N. M., & Mysnyk, S. O. (2011). *Zahalna psykholohiia: teoriia i praktykum* [General psychology: Theory and practice]. Sumy : Universytetska knyha. [in Ukrainian].

5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine "On Education"] (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR), 38–39*. Retrieved from http://zakon3.rada.gov.ua/ laws/ show/2145-19 [in Ukrainian].

6. Kalinin, V. O. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur* [Formation of future foreign language teachers' professional competence through cultural dialogue]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Zhytomyrskyi derzh. un-t. im. I. Franka. Zhytomyr. [in Ukrainian].

7. Kalinina, L. M., Onats, O. M., & Kalinina, H. M. (2014). Kultura iak tsyvilizatsiinyi fenomen v upravlinskii diialnosti kerivnyka [Culture as a civilisational phenomenon in the administrative activities of a manager]. *Zahalni tendentsii rozvytku orhanizatsiinoi kultury zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v informatsiinomu suspilstvi* : materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: Pedahohichna dumka, 32–44. [in Ukrainian].

8. Kurok, V. (2015). Motyvatsiia uchinnia iak providnyi chynnyk piznavalnoi aktyvnosti studentiv u VNZ [Motivation to learn as a leading factor for students' cognitive activity in higher education institutions]. *Molod i rynok, 2*, 53-56. [in Ukrainian].

9. Lytvyn, A. V. (2018). *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»* [Methodological foundations of the concept of "pedagogical conditions"]. 2nd edition. Lviv: LDUBZhD. [in Ukrainian].

10. Podoliak, L. H., & Yurchenko, V. I. *Psykholohiia vyshchoi shkoly* [Psychology of higher education:]. 3rd edition. Kyiv: Karavela. [in Ukrainian].

11. *Psykholohichnyi slovnyk* [Psychological dictionary] (2007). In Syniavskyi V. V., Serhieienkova, O. P.; & Pobirchenko, N. A. (Eds.). Kyiv : Naukovyi svit, Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf [in Ukrainian].

12. Soldatenko, M. M. (2004). Samostiina piznavalna diialnist iak naivazhlyvisha umova formuvannia spetsialista [Independent cognitive activity as the most important condition for specialist training]. *Vyshcha pedahohichna osvita, 17*, 39–44. [in Ukrainian].

13. Skvortsova, S. O. (2009). Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia [Professional competence of a teacher: Definition of the concept]. *Nauka i osvita, 4*, 93–97. [in Ukrainian].

14. Tytarenko, T. M. (2009). *Suchasna psykholohiia osobystosti* [Modern psychology of personality]. Kyiv : Marych, [in Ukrainian].

15. *Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii* [Dictionary of terms and personalities] (2020). In Blikhar, V. S., Kozlovets, M. A., Horokhova, L. V., Fedorenko V. V., & Fedorenko, V. O.. Kyiv : KVITs. [in Ukrainian].

16. Flehontova, N. M. (2010). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii kulturnoho dozvillia shkoliariv na osnovi marketynhovoho pidkhodu* [Pedagogical conditions for training future teachers to organise cultural leisure activities for schoolchildren based on a marketing approach]. Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian].

17. Khrykov, Ye. M. (2018). *Metodolohiia pedahohichnoho doslidzhennia* [Methodology of pedagogical research]. 2nd edition. Kharkiv. [in Ukrainian].

УДК 37.091:502.1:614.2

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2474-2485

Хмеляр Інеса Макарівна кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін, начальник навчально-методичного відділу, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія», м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-5161-6716

Кушнір Леся Олександрівна доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хіміко-фармацевтичних дисциплін, Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія», м. Рівне, http://orcid.org/0000-0003-0951-3024

Демчук Василь Володимирович доцент, кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри екології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, http://orcid.org/0000-0002-8935-7596

ЗНАЧЕННЯ *SOFT SKILLS* У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ “ОХОРОНА ЗДОРОВ’Я ТА СОЦІАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ”

Анотація. У статті розглянуто роль soft skills у розвитку екологічної компетентності студентів і здобувачів освіти у сфері охорони здоров’я та соціального забезпечення. Сучасні освітні програми в цих галузях потребують поєднання технічних професійних умінь та міжособистісних навичок, адже традиційні hard skills вже не забезпечують повної готовності фахівця до професійних викликів. Зростаючі екологічні загрози — зміни клімату, забруднення довкілля, деградація екосистем, нові інфекційні ризики — вимагають від майбутніх фахівців здатності ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем і суспільством.

Soft skills, такі як комунікація, робота в команді, критичне мислення, емпатія та відповідальність, виступають ключовими для аналізу екологічних проблем, прогнозування наслідків людської діяльності та реалізації превентивних заходів. Вони також дозволяють залучати пацієнтів і колег до формування екологічної свідомості та участі у соціально значущих ініціативах. Особливу увагу приділено інтеграції «м’яких навичок» у міждисциплінарні освітні програми, де студенти взаємодіють із представниками різних галузей науки, медицини та соціальної сфери.

Комплексний розвиток hard і soft skills забезпечує готовність фахівців до професійної діяльності з високим рівнем соціальної та екологічної відповідальності. Проєктна та дослідницька діяльність, симуляційне навчання та волонтерські програми виявляються ефективними інструментами формування екологічної компетентності. Основні soft skills у цьому контексті охоплюють критичне та системне мислення, комунікаційні й міжособистісні навички, емпатію, соціальну відповідальність, здатність вирішувати проблеми, ухвалювати рішення, самоосвіту й адаптивність. Їхній розвиток сприяє формуванню цілісного комплексу когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності та сталого розвитку.

Інтеграція soft skills у навчальні програми, використання практико-орієнтованих проєктів, симуляцій та волонтерської діяльності дає змогу студентам застосовувати набуті навички на практиці та формує стійкі моделі відповідальної поведінки щодо довкілля.

Ключові слова: soft skills, екологічна компетентність, освіта у сфері охорони здоров'я, соціальне забезпечення, критичне мислення, емпатія

Khmeliar Inesa Makarivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Chemical and Pharmaceutical Disciplines, Head of the Educational and Methodological Department of the Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy", Rivne, https://orcid.org/0000-0002-5161-6716

Kushnir Lesia Oleksandrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Chemical and Pharmaceutical Disciplines of the Municipal Institution of Higher Education "Rivne Medical Academy", Rivne, http://orcid.org/0000-0003-0951-3024

Demchuk Vasyl Volodymyrovych Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor at the Department of Ecology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, , http://orcid.org/0000-0003-0951-3024

THE ROLE OF SOFT SKILLS IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF LEARNERS IN THE FIELD OF KNOWLEDGE 'HEALTH CARE AND SOCIAL WELFARE'

Abstract. The article examines the role of soft skills in the development of environmental competence among students and learners in the fields of health care and social welfare. Contemporary educational programs in these areas require a

combination of technical professional abilities and interpersonal skills, as traditional hard skills alone no longer ensure full readiness of specialists to meet professional challenges. Increasing environmental threats climate change, environmental pollution, ecosystem degradation, and emerging infectious risks demand that future professionals are capable of effectively interacting with both the environment and society.

Soft skills such as communication, teamwork, critical thinking, empathy, and responsibility are essential for analyzing environmental issues, predicting the consequences of human activity, and implementing preventive measures. They also enable the engagement of patients and colleagues in fostering environmental awareness and participating in socially significant initiatives.

Particular attention is given to integrating soft skills into interdisciplinary educational programs, where students interact with representatives from various fields of science, medicine, and the social sector. A comprehensive development of hard and soft skills ensures that specialists are prepared for professional activities with a high level of social and environmental responsibility.

Project-based and research activities, simulation-based training, and volunteer programs are effective tools for developing environmental competence. Key soft skills in this context include critical and systemic thinking, communication and interpersonal skills, empathy, social responsibility, problem-solving and decision-making abilities, self-directed learning, and adaptability. Their development contributes to forming a holistic set of cognitive, emotional-value, and behavioral competencies necessary for effective professional practice and sustainable development.

Integrating soft skills into educational programs, using practice-oriented projects, simulations, and volunteer activities allows students to apply the acquired skills in practice and fosters sustainable models of responsible environmental behavior.

Keywords: soft skills, environmental competence, health care education, social welfare, critical thinking, empathy

Постановка проблеми. Сучасна освіта та професійна підготовка у сфері охорони здоров’я та соціального забезпечення зіштовхуються з нагальною потребою не лише у висококваліфікованих фахових (*hard*) навичках, а й у розвитку так званих «м’яких навичок» (*soft skills*). Зростаючі екологічні загрози — включно зі змінами клімату, забрудненням повітря та води, деградацією екосистем і появою нових інфекційних ризиків — ставлять перед сучасним фахівцем у галузі здоров’я нові виклики. Вони опиняються на “передовій” взаємодії між людиною та навколишнім середовищем, де від їхніх знань і компетентностей залежить не лише стан

здоров'я конкретних пацієнтів, а й ширше суспільне благополуччя. У цьому контексті традиційні знання та технічні вміння є недостатніми. Ключовим стає розвиток таких компетентностей, як ефективна комунікація, здатність працювати в міждисциплінарних командах, критичне мислення, емпатія та відповідальність. Ці навички дозволяють фахівцям не лише аналізувати і прогнозувати наслідки екологічних проблем для здоров'я, а й здійснювати превентивні дії, брати участь у громадських ініціативах, формувати екологічну свідомість пацієнтів і колег.

Більше того, формування м'яких навичок безпосередньо пов'язане з розвитком екологічної компетентності — здатності оцінювати вплив діяльності людини на навколишнє середовище та приймати відповідальні рішення. Це стає особливо важливим у міждисциплінарних освітніх програмах, де студенти та практикуючі фахівці взаємодіють із представниками різних галузей науки, охорони здоров'я та соціальної сфери. У таких умовах навички емпатії, кооперації та критичного мислення стають не лише бажаними, а й необхідними для ефективного вирішення складних екологічних та соціальних проблем.

Відтак сучасна освіта в галузі охорони здоров'я повинна орієнтуватися на комплексне формування компетентностей, де *hard skills* та *soft skills* взаємодоповнюють один одного, забезпечуючи готовність фахівця до професійної діяльності в умовах високої соціальної та екологічної відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження підкреслюють важливість цих навичок у медичній та суміжних освітніх сферах. Наприклад, Sancho-Cantus та ін. (2023) виявили, що soft skills у студентів медичних спеціальностей суттєво впливають на комунікацію з пацієнтами, емоційну самосвідомість та стресостійкість, що, своєю чергою, впливає на якість медичної практики [1]. Подібно до цього, Leonardi та ін. (2024), аналізуючи навчальні програми з екологічного здоров'я, акцентують увагу на тому, що *soft skills* — такі як здатність до адаптації, співпраці та міждисциплінарної взаємодії — є фундаментальними для професіоналів, які повинні реагувати на екологічні виклики [2].

Зауважимо, що у загальнішому освітньому контексті, Costa & Cipolla (2025) виділяють *soft skills* як центральні компоненти в освіті для сталого розвитку, систематизуючи їх за категоріями: комунікація та співпраця, самосвідомість та емоційне регулювання, екологічна й соціальна усвідомленість, етичні цінності й духовність [3]. Цей підхід демонструє, що *soft skills* лежать не просто «на периферії», а є органічною складовою формування компетентностей для стійкого майбутнього.

На тлі вищезгаданих досліджень постає необхідність осмислити, як м'які навички інтегруються в освітній процес майбутніх фахівців охорони здоров'я та соціального забезпечення, зокрема в межах екологічної компетентності.

Мета статті – дослідження ролі та значення soft skills у формуванні екологічної компетентності здобувачів освіти у сфері охорони здоров'я та соціального забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Екологічну компетентність (*environmental competence*) розглядають як інтегровану характеристику особистості, що включає знання, ціннісні орієнтації, практичні навички та поведінкові стратегії у сфері охорони довкілля. Так, Н. Філяніна (2017) наголошує, що екологічна компетентність майбутнього фахівця полягає у сформованості критичного мислення, ціннісної мотивації та умінь вирішувати екологічні завдання [4]. М. Хроленко (2021) зазначає, що у професійній підготовці екологічна компетентність формується через компетентнісний підхід, який поєднує системний, технологічний, аксіологічний та контекстний аспекти [5]. Також поширеною є думка, що екологічна компетентність охоплює когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти [6].

Термін «soft skills» охоплює позапредметні навички, що не належать до технічних, але важливі для професійної діяльності. У дослідженні В. Шведової та ін. (2022) наведено перелік ключових *soft skills* для студентів вищої школи: комунікація, стресостійкість, гнучкість, критичне мислення, емоційний інтелект [7]. Науковці, які аналізують розвиток *soft skills* у закладах вищої освіти, виокремлюють комунікацію, креативність, співпрацю, вирішення проблем, адаптивність як найбільш затребувані групи навичок [8]. Дослідження цієї сфери вказують на те, що інтеграція soft skills у навчальні програми англійської як іноземної дозволяє студентам розвивати компетентності «поза межами» знання мови [9].

Формування екологічної компетентності неможливе без розвитку *soft skills*, адже критичне мислення є базовим компонентом екологічної компетентності: без гнучкості чи комунікаційних умінь здобувач освіти має знання, але не здатен застосувати їх у практиці (наприклад, у міждисциплінарних проєктах чи взаємодії з пацієнтами). У професійній підготовці охорони здоров'я *soft skills* – емпатія, відповідальність, соціальна свідомість – стають важливими при вирішенні екологічних та санітарних криз, реагуванні на глобальні виклики, коли від фахівця очікують не лише технічних умінь, але й моральних, етичних та комунікативних здібностей.

Серед основних «м'яких навичок», релевантних для екологічної компетентності виокремлюємо *критичне та системне мислення, комунікативні та міжособистісні навички, емпатію та соціальну відповідальність,*

навички вирішення проблем та ухвалення рішень та *навички самоосвіти й адаптивності*.

Критичне мислення є ключовою «м'якою навичкою» у формуванні екологічної компетентності, адже дозволяє майбутнім фахівцям аналізувати проблеми, відрізняти достовірну інформацію та приймати обґрунтовані рішення [4]. Системне мислення також належить до базових навичок сталого розвитку й формує здатність бачити екологічні проблеми у взаємозв'язку соціальних, економічних і природних факторів.

Комунікація, співпраця та міжособистісна взаємодія виділяються як центральні для розвитку екологічної компетентності, особливо у сфері охорони здоров'я та соціального забезпечення [10]: саме навички міжособистісного спілкування є основою для міждисциплінарної взаємодії та спільного вирішення екологічних проблем.

Емпатія та соціальна відповідальність, як наголошують Smith і Brown (2023), сприяють формуванню ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців сфери охорони здоров'я та соціальної допомоги [11]. Дослідження підтверджують, що розвиток емпатії та соціальної відповідальності у студентів збільшує ефективність комунікації та співпраці [12].

Навички вирішення проблем та ухвалення рішень є фундаментальними для подолання складних та багатофакторних екологічних викликів у професійній діяльності [13]. Ці навички забезпечують гнучкість мислення та здатність адаптуватися до нових умов.

Навички самоосвіти й адаптивності дозволяють фахівцям безперервно оновлювати знання й компетенції, а також швидко пристосовуватися до змін у сфері охорони здоров'я та екології [14]. Окрім того, міжособистісні компетенції, включно із саморегуляцією, є основою для здатності до адаптації.

Механізми формування екологічної компетентності через розвиток *soft skills* реалізуються, на наш погляд, через освітні програми та інтегровані курси, проєктну й дослідницьку діяльність студентів, симуляційні й практичні заняття, волонтерські та соціальні ініціативи.

Інтеграція *екологічного компонентну* та розвитку «м'яких навичок» у навчальні програми — один із найефективніших механізмів формування екологічної компетентності [9; 10]. Включення критичного мислення, системного аналізу та міжособистісних компетентностей до освітніх курсів сприяє розвитку у студентів не лише професійних знань, а й ціннісного ставлення до довкілля.

Проєктна діяльність і наукові дослідження дають студентам можливість застосовувати знання у реальних або змодельованих умовах, розвивати командну роботу, комунікативні навички та навички вирішення

проблем [14], адже саме проєктна діяльність є потужним інструментом розвитку емпатії, соціальної відповідальності та адаптивності у майбутніх фахівців.

Симуляційні методи навчання (*simulation-based training*) з використанням технології штучного інтелекту (*AI*) широко використовуються у медичній і соціальній освіті для формування професійних та соціальних компетентностей [15]. У дослідженні Moudatsou (2020) проаналізовано, як симуляційні заняття сприяють розвитку емпатії, комунікаційних навичок, навичок прийняття рішень і командної роботи [12]. Доведено, що практичні кейси з охорони здоров'я стимулюють розвиток м'яких навичок нарівні з технічними [10].

Участь студентів у волонтерських і соціальних проєктах формує почуття громадянської відповідальності, емпатії та стійкості [16]. Саме залучення до соціальних ініціатив створює умови для реального застосування *soft skills* у вирішенні екологічних та соціально значущих проблем [17].

Педагогічні умови та методи формування екологічної компетентності через розвиток *soft skills* включають поєднання *активних та інтерактивних форм навчання*, використання *цифрових технологій і практико-орієнтованих проєктів*, а також *систематичне оцінювання рівня розвитку компетентностей* у здобувачів освіти. Такий комплексний підхід забезпечує ефективну інтеграцію когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів екологічної компетентності, стимулює критичне мислення, комунікацію, емпатію та адаптивність, що є ключовими для підготовки фахівців галузі охорони здоров'я та соціального забезпечення.

Так, *активні та інтерактивні методи* навчання, такі як дискусії, тренінги, дебати, сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до прийняття рішень. Інтерактивні заняття підвищують залучення студентів та формують емоційно-ціннісні аспекти екологічної компетентності. *Інтеграція цифрових технологій* у навчальний процес, зокрема онлайн-платформи, симуляції, електронні кейси та проєктна діяльність дає змогу студентам ефективно засвоювати знання і розвивати *soft skills* [15]. Використання цифрових проєктів, пов'язаних з екологією, формує практичні навички вирішення проблем та командної взаємодії. *Систематичне оцінювання soft skills* забезпечує зворотний зв'язок для студентів і сприяє підвищенню рівня екологічної компетентності, оскільки оцінювання охоплює самооцінку, взаємооцінку та експертні оцінки викладачів. Цифрові інструменти оцінювання та портфоліо є ефективними механізмами оцінювання міжособистісних, когнітивних та адаптивних компетентностей.

У результаті аналізу теоретичного матеріалу та досвіду практичної діяльності було встановлено, що очікувані результати та переваги розвитку «м'яких навичок» охоплюють

- *підвищення рівня екологічної культури та професійної відповідальності*. Впровадження *soft skills* у процес формування екологічної компетентності сприяє підвищенню екологічної культури студентів, їхнього усвідомлення професійної відповідальності та ролі у збереженні довкілля. Окрім того, критичне та системне мислення дозволяє студентам оцінювати екологічні ризики та ухвалювати обґрунтовані рішення в професійній діяльності;

- *сприяння формуванню стійких поведінкових моделей щодо довкілля*. Розвиток *soft skills* у студентів стимулює формування екологічно відповідальної поведінки та стійких моделей взаємодії з довкіллям. Проєктна, дослідницька та волонтерська діяльність дозволяє відпрацьовувати навички прийняття рішень і соціальної відповідальності в практичних умовах;

- *розвиток особистісних і соціальних компетентностей майбутніх фахівців*. Фокус на розвитку комунікативних, емпатичних та адаптивних навичок у поєднанні з інтегрованими освітніми програмами формує всебічно розвинену особистість здобувача освіти, готову до міждисциплінарної співпраці та ефективного вирішення комплексних екологічних і соціальних проблем. Такий підхід забезпечує комплексне поєднання когнітивного, емотивного та поведінкового аспектів екологічної компетентності.

Формування екологічної компетентності через розвиток *soft skills* може стикатися з низкою перешкод, серед яких: недостатня інтеграція екологічного компоненту в навчальні програми, низький рівень мотивації та зацікавленості студентів, обмежені ресурси та доступ до сучасних технологій, недосконалі методи оцінювання, а також соціокультурні й організаційні фактори [2-14].

Усвідомлення та системна робота над подоланням цих перешкод є необхідною умовою для ефективного розвитку когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових компонентів екологічної компетентності здобувачів освіти.

Недостатня інтеграція екологічного компонента у навчальні програми є одним із головних бар'єрів щодо інтеграції екологічного змісту та розвитку *soft skills*, що знижує ефективність формування компетентностей у студентів.

Низький рівень мотивації та зацікавленості студентів щодо проблем екології та міжособистісного розвитку може стати перешкодою для активного засвоєння *soft skills* та екологічної компетентності.

Обмежені ресурси та технології пов'язані з обмеженістю доступу до сучасних цифрових технологій, симуляційних платформ та практико-орієнтованих проєктів, що, своєю чергою, ускладнює розвиток практичних навичок та міжособистісної взаємодії.

Недосконалі методи оцінювання: відсутність систематичного та різнопланового оцінювання *soft skills* у студентів ускладнює контроль ефективності навчання та корекцію педагогічного процесу.

Соціокультурні та організаційні чинники: культурні установки, традиційні підходи до навчання та організаційні обмеження можуть стримувати активне використання інтерактивних та проєктних методів навчання, що впливає на формування екологічної компетентності.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що *soft skills* відіграють ключову роль у формуванні екологічної компетентності здобувачів освіти галузі охорони здоров'я та соціального забезпечення. Критичне та системне мислення, комунікативні навички, емпатія, соціальна відповідальність, адаптивність і навички самоосвіти формують цілісний комплекс когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності та сталого розвитку.

Реалізація педагогічних умов і методів, таких як інтегровані курси, проєктна та дослідницька діяльність, симуляційні заняття й волонтерські ініціативи, забезпечує практичне відпрацювання цих навичок та стимулює формування стійких моделей екологічної поведінки.

Перспективи подальших досліджень охоплюють розробку методик кількісного та якісного оцінювання сформованості *soft skills* у контексті екологічної компетентності, впровадження нових інтерактивних та цифрових технологій навчання, а також міждисциплінарних освітніх проєктів, що поєднують охорону здоров'я, соціальну сферу та екологічний компонент. Такий підхід сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх фахівців, які здатні відповідально реагувати на екологічні виклики сучасного суспільства.

Література:

1. Sancho-Cantus D., Cubero-Plazas L., Botella Navas M., Castellano-Rioja E., Cañabate Ros M. Importance of soft skills in health sciences students and their repercussion after the COVID-19 epidemic: Scoping review // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2023. Vol. 20, No. 6. P. 4901. URL: https://doi.org/10.3390/ijerph20064901

2. Leonardi G. S., Zeka A., Ashworth M., Bouland C., Crabbe H., Duarte-Davidson R., Etzel R. A., Giuashvili N., Gökdemir Ö., Hanke W., Jagals P., Khan E. A., Martin-Olmedo P., Pett J., van den Hazel P., Ruadze E., Santamaria M. G., Semenza J. C., Sorensen C., Vardoulakis S., Yip F., Lauriola P. Building competency to deal with environmental health challenges: experiences and a proposal // Front. Public Health. 2024. Vol. 12, Article 1373530. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1373530

3. Costa M. F. B., Cipolla C. M. Critical soft skills for sustainability in higher education: a multi-phase qualitative study // Sustainability. 2025. Vol. 17, No. 2. P. 377. https://doi.org/10.3390/su17020377

4. Filyanina N. The role of critical thinking in the environmental competence formation // Skhid. – 2017. – No. 6(146). https://doi.org/10.21847/1728-9343.2016.6(146).91802

5. Khrolenko N. Ecological competence of a future teacher as a component of educational programs: problems and prospects // Pedagogy and Education Management Review. 2021. №. 2. P. 90–98. https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-90

6. Слатвінська О. А. Формування екологічної компетентності студентів у професійних навчальних закладах через інтеграцію академічних дисциплін // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 5(31). P. 312–318

7. Shvedova V., Korotetska O., Kashkabash O. Soft skills: analysis of development in higher education acquires and ways of implementation in the educational process // Pedagogy and Psychology. 2022. https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/21654

8. Karimova N. U. Q. Soft skills development in higher education // Universal J. Educ. Res. 2020. Vol. 8, №. 5. P. 1916–1925. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528

9. Spirovska T. E. Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: knowledge beyond language learning // South East European University Review. 2015. Vol. 11, №. 2. https://sciendo.com/article/10.1515/seeur-2015-0031

10. van den Beuken M., Loos I., Maas E. et al. Experiences of soft skills development and assessment by health sciences students and teachers: a qualitative study // BMC Med. Educ. – 2025. – Vol. 25. – P. 724. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07289-2

11. Bertella G. Empathy and sustainability education beyond business as usual // Int. J. Sustainability Higher Educ. 2025. Vol. 24, №. 1. P. 102-118. https://doi.org/10.1080/08832323.2025.2470725

12. Moudatsou M., Stavropoulou A., Philalithis A., Koukouli S. The role of empathy in health and social care professionals // Healthcare. 2020. Vol. 8, No. 1. P. 26. https://doi.org/10.3390/healthcare8010026

13. Greiff S., Scheiter K., Scherer R., Borgonovi F. Adaptive problem solving: moving towards a new assessment domain in the second cycle of PIAAC. OECD Publishing. 2017. https://doi.org/10.1787/90fde2f4-en

14. Суховерхова О., Брацлавська А. Project activity as a means of developing adaptive competence // Вісник освіти і науки. 2023. Vol. 12(23). P. 1–10. https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01

15. Melnychuk O., Khmeliar I., Perekhodko N., Artemenko L., Demianchuk M., Kushnir L. Integrative learning in medical education: advancing interdisciplinary approaches through adaptive AI tools // Inf. Technol. Learn. Tools. 2025. Vol. 107, №. 3. P. 69–88. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6024

16. Villace-Molinero T., Fuentes-Moraleda L., Orea-Giner A., González-Sánchez R., Mazón A. Service learning via tourism volunteering at university: skill-transformation and SDGs alignment through rite of passage approach // Sustainability Accounting Management Policy J. 2025. Vol. 15. P. 34–62. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2022-0639

17. Baena-Morales S., Zeka A., Ashworth M., Bouland C., Crabbe H., Duarte-Davidson R., Etzel R. A., Giuashvili N., Gökdemir Ö., Hanke W., Jagals P., Khan E. A., Martin-Olmedo P., Pett J., van den Hazel P., Ruadze E., Santamaria M. G., Semenza J. C., Sorensen C., Vardoulakis S., Yip F., Lauriola P. Empathy and solidarity as a bridge between sustainable

development goals and strategic management of higher education institutions // Oeconomia Copernicana. 2025. Vol. 15, №. 3. P. 925–956. https://doi.org/10.24136/oc.2025.015

References:

1. Sancho-Cantus, D., Cubero-Plazas, L., Botella Navas, M., Castellano-Rioja, E., & Cañabate Ros, M. (2023). Importance of soft skills in health sciences students and their repercussion after the COVID-19 epidemic: Scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), 4901. https://doi.org/10.3390/ ijerph 20064901

2. Leonardi, G. S., Zeka, A., Ashworth, M., Bouland, C., Crabbe, H., Duarte-Davidson, R., Etzel, R. A., Giuashvili, N., Gökdemir, Ö., Hanke, W., Jagals, P., Khan, E. A., Martin-Olmedo, P., Pett, J., van den Hazel, P., Ruadze, E., Santamaria, M. G., Semenza, J. C., Sorensen, C., Vardoulakis, S., Yip, F., & Lauriola, P. (2024). Building competency to deal with environmental health challenges: Experiences and a proposal. *Frontiers in Public Health, 12*, Article 1373530. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1373530

3. Costa, M. F. B., & Cipolla, C. M. (2025). Critical soft skills for sustainability in higher education: A multi-phase qualitative study. *Sustainability, 17*(2), 377. https://doi.org/ 10.3390/su17020377

4. Filyanina, N. (2017). The role of critical thinking in the environmental competence formation. *Skhid, 6*(146). https://doi.org/10.21847/1728-9343.2016.6(146).91802

5. Khrolenko, N. (2021). Ecological competence of a future teacher as a component of educational programs: Problems and prospects. *Pedagogy and Education Management Review, 2*, 90–98. https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-2-90

6. Slatvinska, O. A. (2013). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv u profesiinykh navchalnykh zakladakh cherez intehratsiiu akademichnykh dystsyplin [Formation of ecological competence of students in vocational schools through the integration of academic disciplines]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies, 5*(31), 312–318 [in Ukrainian].

7. Shvedova, V., Korotetska, O., & Kashkabash, O. (2022). Soft skills: Analysis of development in higher education acquires and ways of implementation in the educational process. *Pedagogy and Psychology*. https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/ 21654

8. Karimova, N. U. Q. (2020). Soft skills development in higher education. *Universal Journal of Educational Research, 8*(5), 1916–1925. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080528

9. Spirovska, T. E. (2015). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. *South East European University Review, 11*(2). https://sciendo.com/article/10.1515/seeur-2015-0031

10. van den Beuken, M., Loos, I., Maas, E., et al. (2025). Experiences of soft skills development and assessment by health sciences students and teachers: A qualitative study. *BMC Medical Education, 25*, 724. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07289-2

11. Bertella, G. (2025). Empathy and sustainability education beyond business as usual. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 24*(1), 102–118. https://doi.org/ 10.1080/08832323.2025.2470725

12. Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A., & Koukouli, S. (2020). The role of empathy in health and social care professionals. *Healthcare, 8*(1), 26. https://doi.org/ 10.3390/healthcare8010026

13. Greiff, S., Scheiter, K., Scherer, R., & Borgonovi, F. (2017). Adaptive problem solving: Moving towards a new assessment domain in the second cycle of PIAAC. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90fde2f4-en

14. Sukhoverkhova, O., & Bratslavska, A. (2023). Proektna diialnist yak zasib rozvytku adaptivnoi kompetentnosti [Project activity as a means of developing adaptive competence]. *Visnyk osvity i nauky – Bulletin of Education and Science, 12*(23), 1–10. https://doi.org/10.33296/2707-0255-12(23)-01 [in Ukrainian].

15. Melnychuk, O., Khmeliar, I., Perekhodko, N., Artemenko, L., Demianchuk, M., & Kushnir, L. (2025). Integrative learning in medical education: Advancing interdisciplinary approaches through adaptive AI tools. *Information Technologies and Learning Tools, 107*(3), 69–88. https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6024

16. Villace-Molinero, T., Fuentes-Moraleda, L., Orea-Giner, A., González-Sánchez, R., & Mazón, A. (2025). Service learning via tourism volunteering at university: Skill-transformation and SDGs alignment through rite of passage approach. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal, 15*, 34–62. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-12-2022-0639

17. Baena-Morales, S., Zeka, A., Ashworth, M., Bouland, C., Crabbe, H., Duarte-Davidson, R., Etzel, R. A., Giuashvili, N., Gökdemir, Ö., Hanke, W., Jagals, P., Khan, E. A., Martin-Olmedo, P., Pett, J., van den Hazel, P., Ruadze, E., Santamaria, M. G., Semenza, J. C., Sorensen, C., Vardoulakis, S., Yip, F., & Lauriola, P. (2025). Empathy and solidarity as a bridge between sustainable development goals and strategic management of higher education institutions. *Oeconomia Copernicana, 15*(3), 925–956. https://doi.org/10.24136/oc.2025.015

УДК 378.016:327(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2486-2501

Холод Марія Володимирівна доктор філософії з публічного управління та адміністрування, викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук Одеського державного аграрного університету, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних наук Навчально-наукового інституту публічної служби та управління, Національний університет «Одеська політехніка» м. Одеса, https://orcid.org/0000-0001-7915-9935

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ ЗМІСТУ, МЕТОДИК ТА ВИКЛИКІВ

Анотація. У статті проведено комплексний аналіз трансформацій у викладанні дисциплін євроінтеграційного спрямування в закладах вищої освіти України. Цей процес розглядається крізь призму двох визначальних факторів: історичного набуття Україною статусу кандидата на членство в Європейському Союзі та безпрецедентних викликів, спричинених повномасштабною війною. Ці події стали потужним каталізатором для докорінного переосмислення підходів до підготовки фахівців, здатних забезпечити ефективний рух держави до повноправного членства в ЄС.

Центральним вектором змін стало дослідження трансформації змісту освітніх програм, де чітко простежується так званий «прагматичний поворот». Академічна спільнота відходить від викладання загальнотеоретичних, оглядових дисциплін на користь вузькоспеціалізованих та прикладно-орієнтованих курсів у галузях європейського права, публічного управління та адміністрування, а також міжнародних відносин. Йдеться про підготовку спеціалістів, які володіють конкретними навичками для роботи у сферах адаптації національного законодавства до acquis communautaire, управління проєктами міжнародної технічної допомоги та ведення секторальних переговорів.

Визначено ключову, системоутворюючу роль проєктів Erasmus+ напряму Жан Моне. Вони виступають не лише джерелом фінансування, а й головним інструментом впровадження в український освітній простір інноваційних тем, що відображають актуальний порядок денний ЄС. Серед них — Європейський зелений курс (European Green Deal), цифрова трансформація, зміцнення верховенства права та секторальна гармонізація в аграрній, транспортній та енергетичній сферах.

Проаналізовано також еволюцію методик викладання, що полягає у відмові від пасивних лекційних форматів на користь інтерактивних та практико-орієнтованих. Такі форми роботи, як симуляційні ігри (що моделюють засідання інституцій ЄС), змагання з міжнародного права (moot courts), кейс-стаді та воркшопи з реальними стейкхолдерами, дозволяють студентам здобувати практичні навички та занурюватися у професійний контекст.

Водночас ідентифіковано основні виклики, що стоять на заваді реформам. Це, зокрема, необхідність адаптації освітнього процесу до екстремальних умов воєнного стану (безпекові ризики, міграція студентів та викладачів), гостра потреба в систематичному оновленні науково-методичного забезпечення через динамічність євроінтеграційних процесів, а також недостатня гармонізація освітніх стандартів із реальними кадровими потребами держави.

Як стратегічний інструмент для вирішення цих проблем запропоновано розробку та імплементацію Національної рамки компетентностей для фахівців з європейської інтеграції. Такий документ має чітко визначити знання, уміння та навички, необхідні випускникам для успішної кар'єри, і стати основою для модернізації освітніх програм, забезпечуючи їхню якість та максимальну релевантність для потреб ринку праці та публічного сектору.

Ключові слова: європейська інтеграція, вища освіта, європейські студії, заклади вищої освіти, навчальні програми, методи викладання, Erasmus+, проєкти Жан Моне, воєнний стан, рамка компетентностей.

Kholod Mariia Volodymyrivna Doctor of Philosophy in Public Administration, Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Sciences, Odesa State Agrarian University, Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Sciences, ESI of Public Service and Administration, Odesa Polytechnic National University, Odesa, https://orcid.org/0000-0001-7915-9935

TEACHING EUROPEAN INTEGRATION SUBJECTS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: ANALYSIS OF CONTENT, METHODS AND CHALLENGES

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the transformations in the teaching of European integration disciplines within Ukrainian higher education institutions. This process is examined through the lens of two defining factors: Ukraine's historic acquisition of **EU candidate status** and the unprecedented challenges posed by the full-scale war. These events have

served as powerful catalysts for a fundamental rethinking of the approaches to training specialists capable of ensuring the nation's effective journey toward full EU membership.

A central vector of this change is the transformation of educational program content, where a distinct "pragmatic turn" is evident. The academic community is shifting away from general theoretical and survey-style courses toward highly specialized, application-oriented subjects in the fields of European law, public administration, and international relations.

This involves preparing experts with concrete skills for adapting national legislation to the acquis communautaire, managing EU-funded projects, and conducting complex sectoral negotiations.

The key, system-forming role of Erasmus+ Jean Monnet projects is identified. These initiatives act not merely as a source of funding but as the primary vehicle for introducing innovative topics that reflect the current EU agenda into the Ukrainian educational landscape. Key topics include the European Green Deal, digital transformation, strengthening the rule of law, and sectoral harmonization.

The evolution of teaching methods from passive lectures to interactive, practice-oriented formats is also analyzed. Methodologies such as simulation games (modeling the decision-making processes of EU institutions), moot courts focusing on EU law, case studies, and workshops with real-world stakeholders allow students to acquire practical competencies and immerse themselves in a professional context.

At the same time, the main challenges hindering these reforms are identified. These include the critical need to adapt the educational process to the extreme conditions of martial law (addressing security risks, displacement of students and faculty, and psychological trauma), the urgent requirement for systematic updates to academic and methodological support due to the dynamic nature of EU-Ukraine relations, and the insufficient harmonization of educational standards with the state's actual personnel needs.

To strategically address these issues, the development and implementation of a National Competence Framework for European Integration Specialists is proposed. Such a framework would clearly define the specific knowledge, skills, and abilities required for graduates to succeed professionally.

It would serve as a benchmark for modernizing curricula, ensuring that education is both high-quality and maximally relevant to the demands of the public sector and the labor market.

Keywords: European integration, higher education, European studies, higher education institutions, curricula, teaching methods, Erasmus+, Jean Monnet projects, martial law, competence framework

Постановка проблеми. Надання Україні статусу кандидата на членство в Європейському Союзі 23 червня 2022 року стало не лише історичним геополітичним рішенням, але й потужним каталізатором для системних трансформацій всередині країни [1]. Цей новий статус перевів євроінтеграційні прагнення України з площини політичних декларацій у формат структурованого, технічно складного та довготривалого процесу вступу, що висуває безпрецедентні вимоги до якості людського капіталу. Успішність переговорного процесу, ефективність імплементації тисяч актів та здатність держави повноцінно функціонувати в межах інституційної та правової системи ЄС напряму залежать від наявності нової генерації фахівців: державних службовців, юристів, дипломатів, економістів та менеджерів, які володіють не лише теоретичними знаннями про Євросоюз, а й практичними навичками, необхідними для навігації в його складних регуляторних та політичних ландшафтах.

У цьому контексті система вищої освіти України набуває стратегічного значення. Вона стає ключовим інструментом для формування кадрового потенціалу, здатного забезпечити європейське майбутнє держави.

Як зазначалося на експертних обговореннях, викладання європейських студій та поширення знань про європейську інтеграцію перетворилося на своєрідний «освітянський фронт» у боротьбі за незалежну Україну як демократичну європейську державу [2]. Ця боротьба ведеться не лише на полі бою, а й у сфері цінностей та інституційної спроможності, де освіта відіграє фундаментальну роль. Президент України Володимир Зеленський підкреслював, що підтримка інтеграції України є доказом того, що «Європа й надалі буде вільною, демократичною і... об'єднаною», що протистоїть російським наративам про неефективність європейських цінностей [3].

Відтак, ключова проблема, що потребує глибокого аналізу, полягає у можливому та вже існуючому розриві між високою політичною метою членства в ЄС та реальною спроможністю українських закладів вищої освіти (ЗВО) задовольнити відповідні кадрові потреби. Необхідно критично оцінити, чи є поточний зміст, методики викладання та інституційні рамки дисциплін євроінтеграційного спрямування достатньо адекватними практичним вимогам процесу вступу, особливо в екстремальних умовах повномасштабної війни, яка створює додаткові виклики для освітньої системи [2]. Дане дослідження спрямоване на системний аналіз цих аспектів з метою ідентифікації сильних сторін, слабких місць та розробки рекомендацій для подальшої модернізації євроінтеграційної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Академічний дискурс щодо європейських студій в Україні має значну історію та характеризується наявністю низки фундаментальних праць, які заклали основу для вивчення євроінтеграційних процесів. Яскравим прикладом є комплексні навчальні посібники, такі як «Вступ до європейських студій», виданий за підтримки Європейської Комісії. Ця праця охоплює широке коло питань: від філософського осмислення Європи як культурного феномену та аналізу її «видимих» і «невидимих» меж до детального розгляду інституційних реформ ЄС, його спільних політик, відносин з Україною та ціннісних основ європейської ідентичності [4]. Такі видання слугують базовим академічним ресурсом, що формує у студентів цілісне, мультидисциплінарне уявлення про європейський проєкт.

Водночас значна частина останніх розробок у сфері змісту та методології викладання євроінтеграційних дисциплін стимулюється зовнішніми інструментами, насамперед програмами Європейського Союзу. Центральну роль тут відіграє напрям Erasmus+ Жан Моне, метою якого є активізація євроінтеграційного дискурсу, сприяння досконалості євроінтеграційних студій та залучення ЗВО до дослідження відповідних процесів [5]. Згідно з даними Національного Еразмус+ офісу в Україні, у період з 2021 по 2025 рік понад 80 українських ЗВО отримали фінансування на реалізацію 275 проєктів Жан Моне [6]. Цей масштабний інструмент підтримки став потужним каталізатором для модернізації навчальних програм, впровадження нових курсів та поширення знань про ЄС серед широкої аудиторії [2]. Публікації та звіти, пов'язані з реалізацією цих проєктів, становлять важливий масив емпіричних даних про інновації в українській вищій освіті. Незважаючи на наявність значної кількості публікацій, присвячених окремим аспектам європейських студій, та звітів про реалізацію конкретних проєктів, у науковому полі спостерігається певна дослідницька лакуна. Відсутній комплексний, порівняльний аналіз стану викладання євроінтеграційних дисциплін, проведений після отримання Україною статусу кандидата в члени ЄС у 2022 році. Більшість наявних робіт фокусується або на загальнотеоретичних аспектах, або на описі досвіду окремих університетів чи проєктів. Системне дослідження, яке б синтезувало дані з провідних ЗВО різних профілів (право, міжнародні відносини, публічне управління) та аналізувало б взаємозв'язок між змістом програм, еволюцією педагогічних методик та стратегічними викликами, що постали перед Україною, залишається не проведеним. Ця стаття має на меті заповнити вказану прогалину, запропонувавши цілісний аналітичний огляд, що відображає адаптацію системи вищої освіти до подвійного виклику — війни та прискореної євроінтеграції.

Мета статті полягає в проведенні багатовимірного аналізу стану викладання дисциплін євроінтеграційного спрямування в закладах вищої освіти України в контексті нових стратегічних завдань, що постали перед державою після отримання статусу кандидата на членство в ЄС. Досягнення цієї мети передбачає вирішення таких дослідницьких завдань, згрупованих у три ключові аналітичні напрями:

Аналіз змістового наповнення та структури освітніх програм - дослідити тематичне ядро євроінтеграційних курсів, проаналізувати еволюцію навчальних планів від загальнотеоретичних до вузькоспеціалізованих дисциплін та визначити роль міжнародних проєктів, зокрема Erasmus+ Жан Моне, у розширенні та модернізації змісту освіти.

Дослідження еволюції методик викладання - вивчити перехід від традиційних лекційних форматів до інтерактивних та практико-орієнтованих педагогічних підходів, таких як симуляційні ігри, moot courts, воркшопи та літні школи, та оцінити їхню ефективність у формуванні практичних компетентностей у студентів.

Ідентифікація сучасних викликів та стратегій адаптації – проаналізувати ключові перешкоди, що стоять на шляху ефективного викладання євроінтеграційних дисциплін, зокрема виклики, пов'язані з воєнним станом, кадровим та науково-методичним забезпеченням, а також необхідністю гармонізації освітніх стандартів з практичними потребами процесу вступу до ЄС.

Кінцевою метою роботи є формулювання науково обґрунтованих висновків та розробка практичних рекомендацій для органів державної влади, керівництва закладів вищої освіти та науково-педагогічних працівників, спрямованих на підвищення якості, релевантності та ефективності євроінтеграційної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Основою євроінтеграційної освіти в українських ЗВО є комплекс базових дисциплін, що покликані сформувати у студентів фундаментальне, цілісне уявлення про Європейський Союз. Аналіз типових навчальних програм та посібників свідчить про наявність усталеного тематичного ядра, яке викладається на початкових етапах навчання. Так, навчальна дисципліна «Європейські студії» в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна має на меті формування уявлення про національні інтереси держав ЄС та механізми їх реалізації [8]. Зміст курсу охоплює такі ключові блоки, як інституційна архітектура та спільні політики ЄС (економічний і валютний союз, спільна зовнішня політика і політика безпеки, регіональна, соціальна, промислова політики), що дає студентам системне розуміння функціонування європейського інтеграційного об'єднання [8].

Подібний мультидисциплінарний підхід демонструє і структура навчального посібника «Вступ до європейських студій», розробленого консорціумом українських та польських науковців [4]. Окрім аналізу інституцій та політик, значна увага приділяється історико-культурним та ціннісним основам європейського проєкту. Розділи, присвячені темам «Європа як культурний феномен», «Європейські цінності та демократія», «Становлення прав людини і їх утвердження в системі європейської правової і політичної культури», формують у студентів глибинне розуміння цивілізаційних підвалин ЄС [4]. Важливою складовою таких базових курсів є окремий фокус на відносинах між Україною та Європейським Союзом. Завданням таких модулів є аналіз специфіки двосторонніх відносин на різних етапах, ключових законодавчих документів (зокрема, Угоди про асоціацію) та сучасних проблем і програм співробітництва [8]. Таким чином, базовий рівень євроінтеграційної освіти забезпечує необхідний теоретичний фундамент, поєднуючи універсальні знання про ЄС із національним контекстом. Із набуттям Україною статусу кандидата на членство в ЄС відбувається помітний зсув у змісті освітніх програм від загального країнознавчого підходу до вузькопрофільної підготовки фахівців, здатних вирішувати конкретні завдання в рамках процесу вступу. Цей «прагма-тичний поворот» особливо чітко простежується при порівняльному аналізі магістерських програм провідних українських університетів, де зміст дисциплін стає глибоко спеціалізованим залежно від галузі знань.

У галузі права яскравим прикладом є магістерська програма Національного університету «Києво-Могилянська академія». Навчальний план включає такі дисципліни, як «Право зовнішніх відносин ЄС (англійською мовою)», «Практичні аспекти звернень до Європейського суду з прав людини» та «Прецедентне право Європейського суду з прав людини» [9]. Такий підхід свідчить про фокус на підготовці юристів, які володіють інструментарієм роботи з європейським правом, розуміють механізми функціонування судових інституцій ЄС та Ради Європи і здатні застосовувати ці знання на практиці [9].

У сфері міжнародних відносин підготовка фахівців концентрується на політичних та безпекових аспектах європейської інтеграції. Освітньо-наукова програма «Регіональні студії» в Інституті міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка готує експертів із суспільно-політичних питань країн та регіонів світу, зокрема європейського [10]. Хоча окрема магістерська програма «Європейські студії» останніми роками не набиралася [11], її функції значною мірою виконують спеціалізовані треки в межах регіоналістики, які готують аналітиків для роботи в МЗС України, дипломатичних представництвах та міжнародних організаціях.

У напрямі публічного управління та адміністрування акцент робиться на імплементації європейських стандартів в українську систему державного управління. Магістерська програма Львівського національного університету імені Івана Франка готує управлінців для державної служби та органів місцевого самоврядування, які будуть безпосередньо залучені до процесу адаптації національного законодавства та адміністративних практик до вимог ЄС [13].

Ця диференціація навчальних програм є відповіддю на конкретний попит з боку держави та ринку праці на фахівців, які володіють не просто загальними знаннями про ЄС, а глибокими компетенціями у своїй професійній сфері, адаптованими до вимог євроінтеграції.

Таблиця 1

Порівняльна матриця євроінтеграційних дисциплін та методик у провідних ЗВО України *(сформовано автором за [8], [9], [10],[13],[15])*

Заклад вищої освіти (ЗВО)	**Освітня програма/ Спеціальність**	**Ключові дисципліни євроінтеграційного спрямування (вибірково)**	**Практико-орієнтовані методики та формати**
НаУ «Києво-Могилянська академія»	081 Право (магістр)	Право зовнішніх відносин ЄС; Прецедентне право ЄСПЛ; Практичні аспекти звернень до ЄСПЛ; Міжнародна юридична практика (англ. мовою) [9].	Moot Court Society; Навчання за програмами мобільності; Практика науково-дослідницька [9].
КНУ імені Тараса Шевченка (НН ІМВ)	291 Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії (магістр, ОНП «Регіональні студії»)	Дисципліни за вибором, що охоплюють окремі регіони світу (Європа); Процеси в країнах та регіонах внаслідок глобалізації [10].	Підготовка експертно-аналітичних матеріалів; Перекладацька практика [10].
ЛНУ імені Івана Франка	281 Публічне управління та адміністрування (магістр)	Дисципліни, спрямовані на формування навичок прийняття управлінських рішень на місцевому рівні з урахуванням євроінтеграційних вимог [13].	Проєктна робота в рамках модулів Жан Моне; Симуляційна гра «Модель роботи Європейської Ради»; Літні/Осінні школи; Круглі столи [15].

Заклад вищої освіти (ЗВО)	Освітня програма/ Спеціальність	Ключові дисципліни євроінтеграційного спрямування (вибірково)	Практико-орієнтовані методики та формати
ХНУ імені В.Н.Каразіна	Вибірковий курс «Європейські студії»	Спільні політики ЄС; Відносини Україна-ЄС; Законодавчі документи, що визначають відносини Україна-ЄС [8].	Аналіз проблемних ситуацій у відносинах Україна-ЄС; Опрацювання нормативних актів; Розв'язання практичних завдань [8].

Проєкти напряму Erasmus+ Жан Моне відіграють роль ключового драйвера інновацій у змістовому наповненні євроінтеграційної освіти. Вони дозволяють університетам оперативно реагувати на актуальні пріоритети політики ЄС та впроваджувати в навчальний процес нові, часто міждисциплінарні, теми, які виходять за межі традиційного канону. Аналіз тематики проєктів, що реалізуються в українських ЗВО, демонструє значне розширення горизонтів європейських студій.

Зокрема, з'являються курси, присвячені сталому розвитку та зеленій політиці ЄС, як-от модулі «SDGs 4 EUROINTEGRATION OF UKRAINE» у Львівському національному університеті [15] або «Політика сталого розвитку ЄС: досвід для українських міст та регіонів» у Дніпровській політехніці [16]. Це свідчить про інтеграцію в навчальний процес проблематики Європейського зеленого курсу (European Green Deal), що є надзвичайно важливим для майбутньої синхронізації економічної та екологічної політики України з політикою ЄС.

Іншим важливим напрямом є розробка курсів, сфокусованих на конкретних секторальних політиках та стратегіях гармонізації. Прикладами є модулі «EU Common Policies: Harmonization Strategies for Ukraine» (ЛНУ) [15] та «Митне право ЄС» (Дніпровська політехніка) [16]. Такі курси мають виразну практичну спрямованість і готують фахівців, здатних працювати над адаптацією українського законодавства до acquis communautaire у конкретних сферах.

Крім того, проєкти Жан Моне сприяють глибшому зануренню в соціальні та культурні виміри європейської інтеграції. Модулі, присвячені темам «Urban Revitalization – EU experience for Ukraine» (Відновлення міст – досвід ЄС для України) та «Creative Industries: European Experience» (Креативні індустрії: Європейський досвід) в ЛНУ [15], демонструють, що євроінтеграція розглядається не лише як політико-економічний, а і як

соціокультурний процес, що стосується якості життя, міського розвитку та культурної політики. Така модель розвитку навчальних програм створює своєрідну дворівневу систему. Перший рівень — це стабільне, акредитоване ядро освітніх програм, яке забезпечує фундаментальну підготовку. Другий рівень — це динамічний, інноваційний шар, що формується завдяки короткостроковим (зазвичай трирічним) проєктам Жан Моне [17]. Цей другий рівень забезпечує гнучкість, актуальність та швидку адаптацію до нових трендів. Однак така структура породжує і серйозний виклик — проблему сталості. Після завершення фінансування проєкту існує ризик, що унікальні курси, розроблені в його рамках, та накопичена експертиза не будуть повноцінно інтегровані в постійні навчальні плани. Це вимагає від університетів розробки стратегій інституціоналізації найуспішніших проєктних напрацювань.

Паралельно зі змістовою трансформацією навчальних програм відбувається помітна еволюція педагогічних підходів. Українські ЗВО все активніше відходять від пасивної, лекційно-семінарської моделі навчання на користь інтерактивних методик, спрямованих на формування практичних компетентностей. Цей процес є логічним продовженням «прагматичного повороту» в змісті освіти: якщо мета — підготувати фахівців, здатних діяти, то й методи навчання мають бути дієвими.

Одним з найефективніших інструментів є симуляційні ігри, які дозволяють студентам зануритися в реальні процеси ухвалення рішень в ЄС. Проведення симуляційної гри «Модель роботи Європейської Ради» в рамках проєкту Жан Моне в ЛНУ [15] є показовим прикладом. Учасники таких ігор не просто вивчають процедури, а вчаться вести переговори, шукати компроміси, формувати коаліції та відстоювати позиції, що є ключовими навичками для майбутніх дипломатів та державних службовців.

У юридичній освіті аналогічну роль відіграють змагання з судових дебатів (moot courts). Наявність сильного Moot Court Society в НаУКМА [9] свідчить про системну роботу з розвитку навичок правової аргументації, процесуальної поведінки та публічних виступів. Участь у таких змаганнях, особливо коли вони моделюють процеси в Суді ЄС або ЄСПЛ, дає майбутнім юристам безцінний практичний досвід, який неможливо отримати, вивчаючи лише теорію права.

Широкого розповсюдження набувають також академічні воркшопи та проєктна робота. Проведення воркшопу на тему «Діджиталізація у дослідженні та викладанні європейських студій» [15] демонструє не лише застосування інтерактивних методів, а й рефлексію над самою педагогікою. Залучення студентів до виконання групових проєктів, підготовки аналітичних записок чи розробки стратегій гармонізації законодавства

сприяє розвитку навичок дослідження, командної роботи та критичного мислення. Таким чином, вибір конкретних методик навчання диктується не просто бажанням «урізноманітнити заняття», а прагматичною метою — сформувати у випускників професійні компетенції, що безпосередньо вимагаються на ринку праці в контексті євроінтеграції.

Важливою складовою сучасної євроінтеграційної освіти стають інтенсивні позааудиторні формати, які дозволяють поглиблено вивчати окремі теми та створюють платформу для нетворкінгу. Літні та осінні школи є одним з найпопулярніших інструментів, що активно використовуються в рамках проєктів Жан Моне. Наприклад, в ЛНУ були організовані школи, присвячені таким темам, як «Urban Revitalization» та «Creative Industries» [15]. Такі заходи, що тривають від кількох днів до кількох тижнів, забезпечують ефект «глибокого занурення» в тему, поєднуючи лекції, практичні заняття, екскурсії та зустрічі з експертами-практиками. Це сприяє не лише здобуттю знань, а й формуванню професійної спільноти.

Круглі столи, семінари та публічні дискусії слугують іншим важливим форматом, що поєднує освітню та дисемінаційну функції. Регулярне проведення круглих столів, як це зафіксовано у звітах проєктів ЛНУ [15], дозволяє залучати до обговорення актуальних проблем євроінтеграції не лише студентів та викладачів, а й представників органів влади, громадянського суспільства та бізнесу. Це, з одного боку, збагачує навчальний процес практичними кейсами та різними перспективами, а з іншого — сприяє поширенню знань про ЄС за межами академічного середовища, що є однією з ключових цілей напряму Жан Моне [5].

Впровадження інноваційних методик викладання в українських ЗВО значною мірою стимулюється та підтримується через механізми міжнародної співпраці. Програма Erasmus+ та її напрям Жан Моне виступають не лише джерелом фінансування, а й потужним вектором для трансферу передових педагогічних практик [2]. Участь у спільних проєктах, мережах та центрах досконалості [15] надає українським викладачам можливість співпрацювати з європейськими колегами, проходити стажування, брати участь у спільних семінарах та конференціях. Ця взаємодія створює сприятливе середовище для запозичення, адаптації та імплементації в український освітній процес сучасних методик, які вже довели свою ефективність в університетах країн-членів ЄС. Йдеться про проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), кейс-стаді (case study method), перевернутий клас (flipped classroom) та інші підходи, що ставлять студента в центр навчального процесу. Таким чином, міжнародна академічна мобільність та проєктна діяльність створюють безперервний цикл професійного розвитку для викладачів, що, у свою чергу,

безпосередньо впливає на якість та сучасність освітнього процесу для студентів, які вивчають європейську інтеграцію.

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації 24 лютого 2022 року створило безпрецедентні виклики для всієї системи освіти України, і викладання євроінтеграційних дисциплін не стало винятком. Як зазначалося під час експертного круглого столу у травні 2022 року, виникла нагальна потреба в обговоренні «змін у форматах викладання і змістовому наповненні навчальних курсів» та «практик адаптації до нових умов» [2]. Першочерговими стали логістичні та організаційні виклики: необхідність швидкого переходу на дистанційний або змішаний формати навчання, забезпечення технічного доступу до занять для внутрішньо переміщених студентів та викладачів, а також робота в умовах постійних повітряних тривог та відключень електроенергії. Окрім цього, надзвичайно гостро постала проблема психологічної підтримки учасників освітнього процесу.

Водночас війна вимагає і глибокої тематичної адаптації навчальних програм. Значно зросла актуальність тем, пов'язаних із безпековим виміром європейської інтеграції. Курси, що аналізують Спільну зовнішню та безпекову політику ЄС, роль НАТО, гібридні загрози та енергетичну безпеку, набули нового, практичного значення. Розділи навчальних посібників, як-от «Держави Східної Європи в період неоімперської політики Росії» [4], перестали бути суто історичним екскурсом і перетворилися на інструмент для аналізу сьогодення. Крім того, на порядку денному постали нові теми: роль ЄС у підтримці України, санкційна політика, механізми притягнення агресора до відповідальності та, що найважливіше, майбутня участь Євросоюзу у повоєнній відбудові та модернізації України. Інтеграція цих питань у навчальні плани є критично важливою для підготовки фахівців, здатних працювати в нових геополітичних реаліях.

Стрімка еволюція змісту та методик викладання створює значний тиск на науково-педагогічних працівників. «Прагматичний поворот» вимагає від викладачів не лише глибоких академічних знань, а й актуальних, практичних інсайтів щодо динаміки процесу вступу України до ЄС. Ключовим викликом є забезпечення безперервного професійного розвитку викладацького складу, що має включати не лише наукові стажування, а й короткострокові практики в органах державної влади України, що опікуються євроінтеграцією, та, за можливості, в інституціях ЄС. Це дозволить скоротити розрив між академічним викладанням та реальною політичною і правовою практикою.

Не менш гострою є проблема науково-методичного забезпечення. Більшість наявних україномовних підручників та посібників з європейських студій потребують оновлення, оскільки вони не відображають реалій, що

склалися після 2022 року. Існує нагальна потреба у створенні нового покоління навчальних матеріалів: підручників, збірників кейс-стаді, цифрових навчальних ресурсів, які б базувалися на актуальному матеріалі переговорного процесу, аналізували б останні зміни в праві та політиках ЄС та були б написані сучасною, доступною мовою. Розв'язання цієї проблеми вимагає скоординованих зусиль з боку Міністерства освіти і науки, провідних університетів та міжнародних партнерів.

Висновки. Проведений аналіз викладання дисциплін євроінтеграційного спрямування в українських закладах вищої освіти дозволяє зробити низку узагальнюючих висновків. По-перше, зміст євроінтеграційної освіти зазнав суттєвої трансформації, здійснивши «прагматичний поворот» від загальнотеоретичних підходів до вузькоспеціалізованої підготовки фахівців, орієнтованих на практичні потреби процесу вступу до ЄС, що особливо помітно на магістерському рівні. По-друге, сформувалася дворівнева система розвитку навчальних програм, яка поєднує стабільне ядро базових дисциплін та динамічний шар, що створюється завдяки міжнародним проєктам, насамперед Erasmus+ Жан Моне. Така модель забезпечує гнучкість, однак створює виклик щодо сталості проєктних напрацювань. По-третє, методики викладання еволюціонують від пасивних до активних, компетентнісних форматів, як-от симуляційні ігри та воркшопи, що стимулюється міжнародною співпрацею. Нарешті, освітня система функціонує в умовах подвійного виклику — війни та прискореної євроінтеграції, що вимагає від неї надзвичайної гнучкості та адаптації до нових безпекових, логістичних і психологічних реалій.

На основі цих висновків можна сформулювати стратегічні рекомендації для різних рівнів освітньої системи. Міністерству освіти і науки України та Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти варто ініціювати розробку та впровадження Національної рамки компетентностей для фахівців з європейської інтеграції. Цей документ має стати орієнтиром для оновлення стандартів вищої освіти та акредитації програм відповідно до кадрових потреб держави.

Керівництву закладів вищої освіти рекомендується сприяти розвитку міждисциплінарних освітніх програм, розробити механізми інституціоналізації найуспішніших курсів, створених у рамках проєктів Жан Моне, та створити системи стимулювання для науково-педагогічних працівників, що включатимуть можливості для стажувань в органах державної влади та інституціях ЄС.

Водночас викладачам та розробникам освітніх програм слід активніше впроваджувати інтерактивні методики, систематично оновлювати зміст дисциплін відповідно до динаміки переговорного процесу Україна-ЄС

та об'єднувати зусилля для створення сучасних україномовних навчальних матеріалів. Реалізація цих рекомендацій дозволить підвищити якість та ефективність підготовки фахівців, здатних забезпечити успішне завершення інтеграції України до Європейського Союзу.

Література:

1. Вступ до європейських студій : навчальний посібник / М. Зайцев та ін.; за ред. Т. Сидорук, М. Зайцева. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. 268 с. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b43779b6-c4c9-4d1a-be75-6633b4af51ad/Handbook._Introduction_to_European_studies..pdf.

2. Круглий стіл «Європейські студії в часи війни: український вимір» (25.05.2022, онлайн). Націон. Еразмус+ офіс в Україні. 2022. URL: https://erasmusplus.org.ua/news/round-table-european-studies-in-the-times-of-war-ukrainian-dimension-25-05-2022-online/.

3. Магістерська програма «Право». Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: https://law.ukma.edu.ua/programs/magisterska-programa-pravo/.

4. Надання Україні статусу кандидата в члени ЄС може стати одним з ключових європейських рішень першої третини XXI століття – Президент. Офіційне інтернет-представництво Президента України. 16.06.2022. URL: https://www.president.gov.ua/news/nadannya-ukrayini-statusu-kandidata-v-chleni-yes-mozhe-stati-75849.

5. Напрям Жан Моне. Національний Еразмус+ офіс в Україні. URL: https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizaczij/napryam-zhan-mone/.

6. Освітні програми. Навчально-науковий інститут міжнародних відносин КНУ імені Тараса Шевченка. URL: https://www.iir.edu.ua/navchannya/osvitni-prohramy.

7. Освітньо-наукова програма «Регіональні студії». Київський національний університет імені Тараса Шевченка. 2021. URL: https://knu.ua/pdfs/official/accreditation/291/20812-regional-studies.pdf.

8. Проєкти напряму Жан Моне у ЛНУ ім. І. Франка. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: https://international.lnu.edu.ua/european-programmes-and-projects/erasmus/jean-monnet-actions/.

9. Публічне управління та адміністрування (магістр). Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: https://vstup.osvita.ua/y2024/r14/282/1364974/.

10. Робоча програма навчальної дисципліни «Зовнішня політика країн ЄС». Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. URL: https://international-relations-tourism.karazin.ua/themes/irtb/resources/472542e1dbfb958ca4168da7b002533a.pdf.

11. Україна – кандидат на членство в ЄС: які нові можливості це відкриває. ЛІГА:ЗАКОН Бізнес. 20.06.2022. URL: https://biz.ligazakon.net/analitycs/212037_yak-nov-mozhlivost-otrima-ukrana-v-yakost-kandidata-na-vstup-do-s.

12. Українські університети виграли 19 нових проєктів Жан Моне з питань впровадження європейської інтеграції в межах Програми ЄС Еразмус+. Національний Еразмус+ офіс в Україні. 23.09.2025. URL: https://erasmusplus.org.ua/news/ukrayinski-universytety-vygraly-19-novyh-proyektiv-zhan-mone-z-pytan-vprovadzhennya-yevropejskoyi-integracziyi-v-mezhah-programy-yes-erazmus/.

13. Erasmus+ та Jean Monnet Modules. Національний технічний університет «Дніпро́вська політе́хніка». URL: https://dpu.edu.ua/erasmus-ta-jean-monnet-modules.

14. Jean Monnet Activities in Ukraine: 38 new projects selected for EU funding. European Union External Action. 2020. URL: https://www.eeas.europa.eu/node/84391_en.

References:

1. Vstup do yevropeiskykh studii : navchalnyi posibnyk [Introduction to European Studies: a textbook]. (2020). Sydoruk, T. & Zaitsev, M. (Eds.). Ostroh : Vyd-vo NaUOA. Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b43779b6-c4c9-4d1a-be75-6633b4af51ad/Handbook._Introduction_to_European_studies..pdf [in Ukrainian].
2. Kruhlyi stil «Yevropeiski studii v chasy viiny: ukrainskyi vymir» [Round table "European Studies in Times of War: The Ukrainian Dimension"]. (2022). Natsionalnyi Erazmus+ ofis v Ukraini – National Erasmus+ Office in Ukraine. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/news/round-table-european-studies-in-the-times-of-war-ukrainian-dimension-25-05-2022-online/ [in Ukrainian].
3. Mahisterska prohrama «Pravo» [Master's program "Law"]. (n.d.). Natsionalnyi universytet «Kyievo-Mohylianska akademiia» – National University of "Kyiv-Mohyla Academy". Retrieved from https://law.ukma.edu.ua/programs/magisterska-programa-pravo/ [in Ukrainian].
4. Nadannia Ukraini statusu kandydata v chleny YES mozhe staty odnym z kliuchovykh yevropeiskykh rishen pershoi tretyny XXI stolittia – Prezydent [Granting Ukraine the status of a candidate for EU membership may become one of the key European decisions of the first third of the 21st century - President]. (2022). Ofitsiine internet-predstavnytstvo Prezydenta Ukrainy – Official Internet Representation of the President of Ukraine. Retrieved from https://www.president.gov.ua/news/nadannya-ukrayini-statusu-kandidata-v-chleni-yes-mozhe-stati-75849 [in Ukrainian].
5. Napriam Zhan Mone [Jean Monnet Action]. (n.d.). Natsionalnyi Erazmus+ ofis v Ukraini – National Erasmus+ Office in Ukraine. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/opportunities/mozhlyvosti-dlya-organizaczij/napryam-zhan-mone/ [in Ukrainian].
6. Osvitni prohramy [Educational Programs]. (n.d.). Navchalno-naukovyi instytut mizhnarodnykh vidnosyn KNU imeni Tarasa Shevchenka – Educational and Scientific Institute of International Relations of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Retrieved from https://www.iir.edu.ua/navchannya/osvitni-prohramy [in Ukrainian].
7. Osvitno-naukova prohrama «Rehionalni studii» [Educational and Scientific Program "Regional Studies"]. (2021). Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka – Taras Shevchenko National University of Kyiv. Retrieved from https://knu.ua/pdfs/official/accreditation/291/20812-regional-studies.pdf [in Ukrainian].
8. Proiekty napriamu Zhan Mone u LNU im. I. Franka [Jean Monnet projects at LNU named after I. Franko]. (n.d.). Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka – Ivan Franko National University of Lviv. Retrieved from https://international.lnu.edu.ua/european-programmes-and-projects/erasmus/jean-monnet-actions/ [in Ukrainian].
9. Publichne upravlinnia ta administruvannia (mahister) [Public Management and Administration (Master's degree)]. (n.d.). Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka – Ivan Franko National University of Lviv. Retrieved from https://vstup.osvita.ua/y2024/r14/282/1364974/ [in Ukrainian].
10. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Zovnishnia polityka krain YES» [Work program of the academic discipline "Foreign Policy of the EU Countries"]. (n.d.). Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina – V. N. Karazin Kharkiv National University. Retrieved from https://international-relations-tourism.karazin.ua/themes/irtb/resources/472542e1dbfb958ca4168da7b002533a.pdf [in Ukrainian].

11. Ukraina – kandydat na chlenstvo v YES: yaki novi mozhlyvosti tse vidkryvaie [Ukraine – a candidate for EU membership: what new opportunities it opens up]. (2022). LIHA:ZAKON Biznes – LIGA:ZAKON Business. Retrieved from https://biz.ligazakon.net/analitycs/212037_yak-nov-mozhlivost-otrima-ukrana-v-yakost-kandidata-na-vstup-do-s [in Ukrainian].

12. Ukrainski universytety vyhraly 19 novykh proektiv Zhan Mone z pytan vprovadzhennia yevropeiskoi intehratsii v mezhakh Prohramy YES Erazmus+ [Ukrainian universities have won 19 new Jean Monnet projects on the implementation of European integration within the EU Erasmus+ Program]. (2025). Natsionalnyi Erazmus+ ofis v Ukraini – National Erasmus+ Office in Ukraine. Retrieved from https://erasmusplus.org.ua/news/ukrayinski-universytety-vygraly-19-novyh-proyektiv-zhan-mone-z-pytan-vprovadzhennya-yevropejskoyi-integracziyi-v-mezhah-programy-yes-erazmus/ [in Ukrainian].

13. Erasmus+ ta Jean Monnet Modules [Erasmus+ and Jean Monnet Modules]. (n.d.). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet «Dniprovska politekhnika» – Dnipro University of Technology. Retrieved from https://dpu.edu.ua/erasmus-ta-jean-monnet-modules [in Ukrainian].

14. Jean Monnet Activities in Ukraine: 38 new projects selected for EU funding. (2020). European Union External Action. Retrieved from https://www.eeas.europa.eu/node/84391_en [in English].

УДК: 378.014.25:811:004.9

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2502-2515

Чернюк Анжеліка Петрівна аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-8617-0255

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Сучасна система вищої філологічної освіти перебуває в стані трансформації, зумовленої необхідністю поєднання традиційних академічних підходів із вимогами цифрової доби та ринку праці. Незважаючи на наявність теоретичних напрацювань щодо інтерактивних стратегій навчання, їх упровадження у фахову підготовку студентів філологічних спеціальностей часто має фрагментарний характер і не спирається на цілісно визначені дидактичні умови. Це знижує ефективність освітнього (навчального) процесу, ускладнює формування комунікативної, міжкультурної та цифрової компетентностей. У межах дослідження визначено сукупність дидактичних умов реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей та розглянуто їх зміст, зокрема: забезпечення педагогічно цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього (навчального) процесу як провідної умови реалізації інтерактивних стратегій навчання; активація мотивації навчання студентів філологічних спеціальностей як основи їхньої участі в інтерактивному освітньому (навчальному) процесі; оновлення змісту та процесу фахової підготовки майбутніх філологів за врахування принципів інтерактивності, міждисциплінарності та цифрової трансформації освіти; системне впровадження рефлексійно-оцінювального супроводу як чинника розвитку навчальної автономності та професійного саморозвитку. Останні три дидактичні умови з перерахованого переліку є супідрядними до провідної дидактичної умови. Створення зазначених дидактичних умов формує інтерактивне освітнє середовище, підсилює мотиваційну та комунікативну активність здобувачів вищої освіти, сприяє становленню їхньої міжкультурної й рефлексійної компетентностей та забезпечує підґрунтя для безперервного професійного зростання майбутніх філологів.

Ключові слова: дидактичні умови; інтерактивні стратегії навчання; стратегії навчання; мотивація навчання; студенти філологічних спеціальностей; цифровізація освіти; фахова підготовка.

Cherniuk Anzhelika Petrivna Postgraduate Student at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-8617-0255

DIDACTIC CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE STRATEGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHILOLOGY STUDENTS

Abstract. The contemporary system of higher philological education is undergoing a significant transformation, necessitated by the imperative to integrate traditional academic approaches with the evolving demands of the digital era and the labor market.

Although there exists a substantial body of theoretical research on interactive learning strategies, their implementation within the professional training of philology students remains fragmented and insufficiently supported by clearly explicit didactic conditions.

This fragmentation undermines the overall effectiveness of the educational process and hampers the development of communicative, intercultural, and digital competencies.

The purpose of this article is to identify a set of didactic conditions that, grounded in a comprehensive analysis of Ukrainian and international research, will facilitate the systematic and effective implementation of interactive training for prospective philologists.

The methodological foundation of the study is grounded in theoretical methods of analysis, systematization, and synthesis of psychological and pedagogical literature, which enabled the classification of pertinent didactic conditions in higher education.

The study presents the author's conceptualization of didactic conditions for the implementation of interactive strategies in the professional training of philology students and analyzes their components, specifically: (1) ensuring pedagogically purposeful subject-to-subject interaction among participants in the educational process as a leading condition for implementing interactive learning strategies; (2) stimulating the learning motivation of philology students as the foundation for their active engagement in the interactive educational process; (3) updating the content of professional training for future philologists in line with the principles of interactivity, interdisciplinarity, and digital transformation of education; and (4) providing systematic reflection and evaluative support as a factor fostering the development of learner autonomy and professional self-development. The last three didactic conditions from the list above are subordinate to the leading didactic condition.

Adhering to these conditions cultivates an interactive educational environment, strengthens students' motivation and communicative engagement, advances their intercultural and reflective competencies, and lays the groundwork for the ongoing professional development of future philologists.

Keywords: didactic conditions; interactive learning strategies; learning strategies; learning motivation; philology students; digitalization of education; professional training.

Постановка проблеми. Сучасне філологічне середовище розташоване між двома напрямами: запитом суспільства на фахівця, здатного орієнтуватися в багатомовному та міжкультурному просторі, й усталеною лекційно-репродуктивною практикою, що історично склалася в більшості закладів вищої освіти. Спроба подолати цей розрив актуалізує проблему розроблення й реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки, які переводять здобувача вищої освіти з позиції «об'єкта» в позицію «суб'єкта» освітньої взаємодії, формують його професійно-комунікативну компетентність і навчальну автономність.

Попри зростання кількості праць, присвячених окремим інтерактивним стратегіям навчання, освітня практика засвідчує фрагментарність їх упровадження: інтерактивні стратегії навчання з'являються епізодично, без чіткого узгодження з програмними результатами навчання, критеріями оцінювання та ресурсним забезпеченням. Відсутність системно визначених дидактичних умов зумовлює нерівномірність результатів: у різних аудиторіях ті самі стратегії навчання можуть як посилювати мотивацію здобувачів вищої освіти, так і залишати їх дезорієнтованими щодо цілей курсу. Разом із тим Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [10] зобов'язує сформувати у випускника здатність ефективно комунікувати, працювати в команді, критично осмислювати інформацію тощо (*у зв'язку з оновленням переліку галузей знань і спеціальностей згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти»* [4], *спеціальність «Філологія» нині має код В11, водночас чинним залишається Стандарт, ухвалений для попереднього коду 035*). Документ окреслює результати навчання, проте залишається суто декларативним у питанні навчальних стратегій, через реалізацію яких ці результати мають бути забезпечені. Саме ця нормативна прогалина фокусує наукову увагу на необхідності виокремлення дидактичних умов реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з виучуваної проблеми засвідчує збільшення уваги як українських, так і зарубіжних науковців до проблеми реалізації стратегій навчання, переважно під час вивченні мови. Умовно наукові здобутки можна класифікувати за кількома напрямами. Значну групу становлять відомі вчені, які протягом тривалого часу формують теоретико-методологічну базу сучасної педагогічної науки та досліджують реалізацію стратегій навчання (Н. Арістова, В. Боса, Н. Гагіна, М. Іконнікова, О. Любашенко, О. Малихін, О. Пометун, Р. Попов, В. Редько, О. Семеног, С. Сисоєва, Л. Шерстюк, М. Шмир). Окрему групу складають науковці, які аналізували проблему впровадження стратегій навчання в межах дисертаційної праці (Т. Вигранка, Т. Григор'єва, Ю. Гудима, О. Сухомлин, Д. Терещук, Н. Тонконог). Вагому складову становлять зарубіжні дослідники (N. J. Anderson, A. Chamot, S. Krashen, D. Nunan, R. Oxford, J. O'Malley, J. C. Richards, P. Skehan, R. E. Slavin, A. Wenden), чиї теоретичні моделі стратегічного навчання стали основою сучасних підходів до розвитку автономії/автономності здобувачів освіти. Загалом, наукові напрацювання зазначених авторів створюють комплексне уявлення про сутність, структуру та дидактичні умови реалізації стратегій навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Мета статті – на основі всебічного аналізу українських і зарубіжних досліджень визначити сукупність дидактичних умов реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, що забезпечить їх результативне впровадження в освітній (навчальний) процес.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку вищої філологічної освіти характеризується посиленням уваги до інтерактивних стратегій навчання як інструменту, що забезпечує реальне залучення студентів до освітнього (навчального) процесу, їхню суб'єктну позицію та формування фахово-комунікативної, міжкультурної й рефлексійної компетентностей. Проте ефективність реалізації цих стратегій безпосередньо залежить від створення відповідних дидактичних умов, які забезпечують їхню системність, змістову насиченість і педагогічну доцільність.

Визначення сукупності дидактичних умов, покладених в основу розроблення авторської структурно-функційної моделі реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, вимагає попереднього теоретичного аналізу сутності поняття «дидактичні умови».

У науковому просторі відсутнє усталене трактування цієї категорії, що зумовлено різними дослідницькими підходами, метою та завданнями конкретних наукових розвідок.

Так, дидактичні умови О. Малихін розглядає як «визначена сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей» [6]

Л. Перетяга інтерпретує поняття «дидактичні умови» як цілеспрямовано створені обставини освітнього (навчального) процесу, що є результатом свідомого вибору, структурного поєднання та застосування змістових компонентів, методів і засобів навчання, які забезпечують ефективне формування полікультурної компетентності здобувачів освіти [11].

У дисертаційній праці О. Сухомлин, присвяченій формуванню цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей, під дидактичними умовами формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей науковиця визначає цілеспрямовано створені педагогічні обставини, що забезпечують інтеграцію традиційних та інноваційних дидактичних ресурсів на основі їх гармонійного поєднання в освітньому (навчальному) процесі закладу вищої освіти, спрямовані на вдосконалення фахової підготовки майбутніх філологів відповідно до вимог XXI століття та формування у здобувачів освіти знань, умінь і навичок упевненого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, зокрема цифровими, необхідними для здійснення професійної діяльності в галузі філології [12].

Отже, беручи до уваги тлумачення зазначених понять, *у нашому дослідженні під дидактичними умовами реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей розуміємо педагогічно доцільні й науково обґрунтовані компоненти освітнього (навчального) середовища, які цілеспрямовано створюються та впроваджуються для забезпечення цілісної організації освітнього (навчального) процесу в закладах вищої освіти на засадах взаємодії, співтворчості й активної участі майбутніх філологів, що уможливлює результативне застосування інтерактивних форм, методів і прийомів навчання, орієнтованих на специфіку філологічної освіти та розвиток професійно релевантних знань, умінь і навичок, а також мовної, комунікативної й аналітичної компетентностей в умовах цифровізації освіти.*

Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей відбувається за створення певної сукупності ієрархізованих дидактичних умов. У межах цієї статті розглянемо їх зміст докладніше.

1. Забезпечення педагогічно цілеспрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього (навчального) процесу як провідної умови реалізації інтерактивних стратегій навчання. В Енциклопедії освіти суб'єкт-суб'єктна взаємодія характеризується як «міжособистісна педагогічна взаємодія, що реалізує базову потребу дитини в залученні її до соціуму та культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем (викладачем), характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння і взаємоповаги в процесі спілкування і діяльності [5].

Процес професійної підготовки майбутніх філологів повинен відбуватися через суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка базується на взаємоповазі, довірі, активному діалозі та співпраці [15]. Така взаємодія передбачає визнання активної ролі всіх учасників освітнього (навчального) процесу, забезпечення відкритого обміну думками, спільне конструювання знань і прийняття відповідальності за результати навчання. У межах суб'єкт-суб'єктного підходу викладач виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником і партнером у навчальній діяльності. Це сприяє формуванню освітнього (навчального) середовища в якому створюються умови для розвитку критичного мислення, рефлексії, професійного самовираження, уміння працювати в команді, а також позитивного ставлення до самонавчання.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «викладач – здобувач освіти» постає методологічною засадою та провідною детермінантою сучасного освітнього (навчального) процесу, що забезпечує подолання соціально-педагогічних суперечностей у контексті реформування національної освітньої системи. Такий тип взаємодії реалізує соціокультурну потребу особистості в інтеграції до суспільства через механізми рівноправного педагогічного партнерства, що ґрунтується на взаєморозумінні, довірі та взаємоповазі. Водночас суб'єкт-суб'єктний формат освітньої взаємодії сприяє збереженню та розвитку індивідуальних особистісних характеристик здобувача освіти, зокрема його унікальності, здібностей, інтересів і потреб, що зумовлює його ефективну участь в освітньому (навчально-виховному) процесі як активного, рівноправного учасника [3].

Особлива увага приділяється переходу від авторитарної моделі навчання до партнерської, що є фундаментом для реалізації інтерактивних стратегій навчання, спрямованих на підвищення ефективності навчання та професійного зростання майбутніх філологів. Отже, саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує продуктивну співпрацю між учасниками, активізує їх пізнавальну діяльність, сприяє розвитку навичок міжособистісного спілкування, що є необхідними умовою формування професійної компетентності студентів філологічних спеціальностей. Відтак, педагогічно цілеспрямована

суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступає не лише умовою, а й дієвим механізмом реалізації інтерактивного навчання в системі професійної підготовки філологів.

2. Активація мотивації навчання студентів філологічних спеціальностей як основи їхньої участі в інтерактивному освітньому (навчальному) процесі. З огляду на теоретичні засади тлумачення мотивації навчання, доцільно звернутися до визначення, запропонованого Н. Арістовою, де мотивація навчання – це «певна система зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання, ієрархія та взаємодія яких складається під впливом педагогічних умов, має багаторівневу структуру, рівні сформованості якої можна оцінити за визначеними критеріями та показниками, що відображають ставлення суб'єктів навчання до дисципліни, яку вони вивчають, та формування якої здійснюється в кілька послідовних етапів» [2]. Науковиця вважає, що успішність майбутньої професійної діяльності філолога визначається не лише рівнем засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а й наявністю сформованої внутрішньої мотивації, ціннісних орієнтацій на досягнення успіху та прагнення до самореалізації. Мотивація досягнення успіху виступає як складне системне утворення, що охоплює внутрішні й зовнішні мотиви, які взаємодіють між собою під впливом соціальних, особистісних та педагогічних чинників. Вона включає в себе не лише цільові настанови та потреби, але й особистісну впевненість у можливості досягнення позитивного результату, віру у власні сили, що є визначальним у професійному становленні. Успіх у майбутній професійній діяльності залежить не лише від інтелектуальних здібностей студента, а й від його готовності докладати зусиль, проявляти ініціативу, бути наполегливим і активним у досягненні поставлених цілей. Високий рівень мотивації досягнення успіху сприяє підвищенню навчальної активності, поглибленню пізнавального інтересу та ефективному засвоєнню знань. Наявність внутрішнього переконання в досяжності успіху та бажання реалізувати власний потенціал зумовлює активну життєву позицію студента, його готовність до професійного зростання та відповідальне ставлення до обраної спеціальності [1].

Посилення мотивації до навчання студентів філологічних спеціальностей значною мірою забезпечується впровадженням інтерактивних стратегій навчання, які сприяють особистісно орієнтованому та діяльнісному підходів в організації освітнього (навчального) процесу. Одним із провідних чинників є індивідуалізація навчання, що реалізується, зокрема, через використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту [13], які дають змогу адаптувати зміст і складність завдань до індивідуальних особливостей здобувачів освіти – їхнього рівня знань, темпу

опанування матеріалу та пізнавальних інтересів. Це позитивно впливає на формування внутрішньої мотивації та суб'єктної позиції студента в навчанні. Важливим мотиваційним ресурсом також виступає гейміфікація освітнього (навчального) процесу: застосування інтерактивних мобільних платформ (наприклад, Kahoot!, Blooket, Wayground), впровадження квестових завдань, системи балів і рейтингових таблиць сприяють формуванню змагального середовища, підвищенню емоційної залученості та активізації навчальної діяльності. Крім того, ефективним засобом стимулювання пізнавального інтересу є організація семінарських занять у форматі дискусій і дебатів із використанням інтерактивних інструментів (Mentimeter, Padlet, Google Docs, Miro, Genially), що забезпечує зворотний зв'язок, розвиває критичне мислення та навички комунікації [14]. У сукупності зазначені чинники сприяють формуванню стійкої мотивації до навчання, підтримці пізнавальної активності та розвитку професійної суб'єктності майбутніх філологів.

3. Оновлення змісту та процесу фахової підготовки майбутніх філологів за врахування принципів інтерактивності, міждисциплінарності та цифрової трансформації освіти. Оновлення змісту фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей полягає в концептуальному переосмисленні структури й наповнення освітніх програм за врахування сучасних тенденцій розвитку гуманітарної освіти та цифрової культури. Зміст підготовки має ґрунтуватися на компетентнісному підході, який передбачає інтеграцію знань, умінь і ціннісних орієнтацій, необхідних для професійного саморозвитку майбутнього філолога. Головна мета впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку студентів філологічних спеціальностей полягає у формуванні здатності й готовності особистості мобілізувати власні ресурси, як-от знання, уміння, навички, здібності та психічні якості для ефективного розв'язання професійних завдань на високому рівні відповідно до конкретних умов і цілей діяльності.

У цьому контексті компетентнісне навчання в закладі вищої освіти розглядається не як процес пасивного засвоєння готових знань, а як динамічна пізнавальна діяльність, що передбачає осмислення механізмів виникнення знання, його практичне застосування та самостійне формулювання студентами понять і підходів, необхідних для вирішення навчальних і професійних проблем [9]. Оновлення процесу фахової підготовки майбутніх філологів передбачає перехід від традиційної моделі передачі знань до інтерактивно-діяльнісної, у центрі якої – студент як активний суб'єкт навчання. Реалізація цього підходу вимагає створення педагогічного середовища, що ґрунтується на принципах інтерактивності, міждисциплінарності та цифрової інтегрованості. До освітнього (навчального) процесу

інтегруються сучасні цифрові інструменти та платформи, що забезпечують нові формати навчальної взаємодії, колаборації та оцінювання результатів. Активне застосування методів проєктного, проблемно-орієнтованого та змішаного навчання створює умови для формування автономії, творчості й дослідницької компетентності студентів. У підсумку процес фахової підготовки набуває динамічного, гнучкого та рефлексійного характеру, що відповідає викликам цифрової трансформації сучасної освіти.

Принцип інтерактивності трансформує традиційне уявлення про освітній (навчальний) процес, зосереджуючи увагу на суб'єкт-суб'єктній взаємодії між усіма його учасниками. В оновленому дидактичному контексті інтерактивність розглядається не лише як методологічна засада, а як концептуальний підхід до формування змісту фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Такий підхід орієнтований на побудову освітнього середовища, що стимулює діалог, партнерську взаємодію, співтворчість і самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Зміст фахової підготовки має бути структурований так, щоб кожен його компонент слугував основою для розвитку когнітивної активності, аналітичного мислення, рефлексійних умінь і комунікативної компетентності. У цьому контексті особливе значення набуває включення до навчальних програм завдань і матеріалів, які потребують інтерпретації, дискусії, аргументації, оцінювання та колективного розв'язання проблем. Такі дидактичні умови забезпечують інтерактивну насиченість освітнього (навчального) процесу, в якому здобувач освіти виступає не пасивним споживачем знань, а активним учасником навчального діалогу.

Врахування міждисциплінарності як принципу оновлення змісту та процесу фахової підготовки студентів-філологів зумовлює потребу в подоланні вузькогалузевого підходу до філологічної освіти. Йдеться про інтеграцію знань з інших галузей гуманітаристики та соціальних наук, зокрема психології, психолінгвістики, педагогіки, культурології, корпусної лінгвістики, соціолінгвістики, нейролінгвістики тощо, що дають змогу майбутнім філологам розглядати мовні, літературні та комунікативні явища в ширшому контексті. Використання міждисциплінарного підходу в освітньому (навчальному) процесі в закладах вищої освіти дає змогу формувати та розвивати як наукове, так і професійне мислення студентів, сприяє формуванню міждисциплінарних знань, необхідних для розв'язання складних науково-технічних проблем [17] . Міждисциплінарний підхід до навчання, поєднаний із практично орієнтованими завданнями, релевантними до сфери академічних і професійних інтересів здобувачів освіти, створює умови для глибшого залучення студентів в освітній (навчальний) процес. Такий формат сприяє підвищенню рівня мотивації, забезпечує

особистісну значущість освітнього досвіду та активізує різні канали сприймання інформації, що, в свою чергу, позитивно впливає на якість засвоєння знань. Взаємодія різних галузей знань під час розв'язання конкретних прикладних завдань стимулює розвиток когнітивної гнучкості, інтегративного мислення та здатності до практичного застосування набутих умінь у фаховій діяльності [16].

Цифрова трансформація освіти є одним із ключових векторів модернізації сучасної педагогічної практики. Відповідно до рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, важливою складовою професійної підготовки є розвиток здатності та готовності викладачів інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) і цифрові ресурси в освітній (навчальний) процес. Це включає інформаційну підготовку відповідно до вимог професійного стандарту, формування вмінь використовувати ІКТ у навчанні, розвиток методичної компетентності, а також ознайомлення з актуальними трендами цифровізації освіти [7] .

Зміст навчальних програм для майбутніх педагогів має охоплювати питання психолого-педагогічних засад цифровізації, структури цифрової компетентності вчителя, дидактичних можливостей сучасних форм, методів і засобів навчання. Особлива увага приділяється універсальним інструментам для організації освітнього процесу – Google Classroom, Moodle, Zoom, Google Meet, а також креативним сервісам на кшталт Canva, Padlet, Kahoot, Miro, LearningApps тощо. Водночас цифрова трансформація передбачає і поступове впровадження можливостей штучного інтелекту, як-от ChatGPT, MakeMyTale, Mubert, що відкриває нові перспективи для персоналізації навчання, створення інтерактивного контенту й автоматизованого оцінювання [7].

4. Системне впровадження рефлексійно-оцінювального супроводу як чинника розвитку навчальної автономності й професійного саморозвитку є однією з ключових умов формування мислення, креативності, гнучкості та здатності до навчання впродовж життя. «Рефлексія – це системоутворювальний компонент у професійній діяльності педагога, який формує професійну компетентність студента, як майбутнього педагога, і є неможливим без формування рефлексії, а це означає, і рефлексійної компетентності» [8] . Науковці зазначають, що рефлексійна компетентність педагога є ключовим чинником успішної професійної діяльності, адже вона виступає складовою професійної компетентності та характеризує здатність особистості до усвідомлення й аналізу власної діяльності. Ця здатність забезпечує не лише ефективне виконання педагогічних функцій, а й сприяє особистісному й професійному зростанню, розвитку творчого підходу в освітньому (навчальному) процесі [8].

Крім того, рефлексійна компетентність є необхідною умовою формування професійної готовності майбутніх філологів. Такий підхід передбачає цілеспрямовану організацію рефлексійної діяльності здобувачів освіти, спрямованої на усвідомлення власного досвіду навчання, визначення сильних і слабких сторін, постановку особистісно значущих цілей та шляхів їх досягнення. Оцінювання в цьому контексті розглядається не лише як контрольний інструмент, а як засіб формування здатності до самоаналізу, самокорекції й самоуправління власною навчальною діяльністю.

Оцінювальні практики, які супроводжують освітній (навчальний) процес (самооцінювання, взаємооцінювання, формувальне оцінювання), не лише підсилюють мотивацію до навчання, а й сприяють розвитку внутрішньої відповідальності за власні результати. Завдяки системному рефлексійно-оцінювальному супроводу студенти поступово набувають навичок навчальної автономності – здатності до самостійного визначення освітніх цілей, вибору засобів їх досягнення та оцінювання прогресу.

Висновки. Отже, на основі всебічного аналізу українських і зарубіжних досліджень визначено сукупність дидактичних умов реалізації інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, що забезпечують цілісну й результативну реалізацію інтерактивних стратегій навчання у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. Дотримання цих умов створює інтерактивне освітнє середовище, що стійко формує комунікативну, міжкультурну та цифрову компетентності здобувачів і підтримує їхню готовність до безперервного професійного саморозвитку. Подальші розвідки доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності кожної умови в педагогічному експерименті, удосконалення інструментарію моніторингу інтерактивних практик і розроблення методич-них рекомендацій для широкого впровадження результатів дослідження в закладах вищої освіти.

Література:

1. Арістова Н. Актуалізаційно-ціннісний компонент професійної суб'єктності майбутніх філологів. *Молодь і ринок*. 2018. № 4 (159). DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131337

2. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ: ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015.

3. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Суб'єкт-суб'єктні відносини «вчитель – учень» як партнерська взаємодія.*Партнерство в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи:матеріали міжвузівськоїнауково-практичної конференції.*2022.С.17-20.

4. Кабінет Міністрів України. Постанова № 1021 від 30 серпня 2024 р. «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти». Київ, 2024. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/1021-2024-%D0%BF

5. Кремень, В. Г. (Ред.). Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України. Київ: Юрінком Інтер, 2021.

6. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка.* 2013. Вип. 215 (203). С. 11–14.

7. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І. Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 4. С. 57–64. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

8. Малихін О., Герасимова О. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія.* Київ: Університет імені Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.

9. Малихін О., Гриценко І. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: Видавництво ТОВ «НВП Інтер-сервіс», 2015. 492 с.

10. Міністерство освіти і науки України. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальність 035 «Філологія» (затв. наказом МОН України від 20.06.2019 № 869). Київ, 2019. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf

11. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі.* 2009. Вип. 1. С. 345–349. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/1_2009.pdf#page=345

12. Сухомлин О. А. Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: дис. … докт. філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 263 с. URL:https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Dysertatsiia-Sukhomlyn-O.A..pdf

13. Топузов О., Алєксєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал.* 2024. № 1. С. 5–11. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

14. Чернюк А. Вплив інтерактивних стратегій фахової підготовки на мотивацію навчання студентів філологічних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі.* 2025. С. 453–456. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744849/1/Збірник_Дидактика_2024(2025).pdf#page=454

15. Чернюк А. Інтерактивні стратегії формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Education. Innovation. Practice.* 2024. Т. 12, № 8. С. 96–101. DOI:https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i8-013

16. Reić A., Kovačević S. Interdisciplinary approach in teaching English for specific purposes. *International Scientific Conference on Economy, Management and Information Technologies.* 2023. Vol. 1(1). P. 341–345. DOI: https://doi.org/10.46793/ICEMIT23.341R

17. Salnaia L., Sidelnik E., Lutsenko N. Interdisciplinary Approach in Teaching Foreign Languages at a Non-Linguistic University. In: Bataev D. K., Gapurov S. A., Osmaev A. D. et al. (Eds.). *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism.* Vol. 117.

European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher, 2021. P. 1336–1343. DOI: https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.11.176

References:

1. Aristova, N. (2018). Aktualizatsiino-tsinnisnyi komponent profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv. Molod i rynok, (4(159)). https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131337 [in Ukrainian].

2. Aristova, N. O. (2015). Formuvannia motyvatsii vyvchennia inozemnoi movy u studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv: Monohrafiia. Kyiv: TOV HLYFMEDIA. [in Ukrainian].

3. Boiko, A. M., & Demianenko, N. M. (2022). Subiekt-subiektni vidnosyny «vchytel-uchen» yak partnerska vzaiemodiia. In Partnerstvo v osviti ta sotsialnii roboti: Suchasni vyklyky ta perspektyvy: Materialy mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 17–20). [in Ukrainian].

4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2024). Resolution No. 1021: On amendments to the list of fields of knowledge and specialties for which higher and professional pre-higher education applicants are trained. Kyiv, Ukraine. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/go/1021-2024-%D0%BF

5. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity. Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].

6. Malykhin, O. V. (2013). Metodolohichni osnovy vyznachennia dydaktychnykh umov u doslidzhenniakh z teorii navchannia (u vyshchii shkoli). Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»: Pedahohika, 215(203), 11-14.http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_4[in Ukr].

7. Malykhin, O., Aristova, N., & Lipchevska, I. (2024). Tsyfrovyzatsiia profilnoi serednoi osvity yak instrument minimizatsii navchalnykh vtrat uchniv v umovakh voiennoho stanu. Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal, (4), 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64 [in Ukrainian].

8. Malykhin, O., & Herasymova, O. (2015). Formuvannia refleksyvnoi kompetentnosti studentiv v osvitnomu protsesi vyshchoi shkoly. Kompetentnisno zoriientovana osvita: Iakisni vymiry: Monohrafiia (pp. 128–150). Kyiv: Universytet imeni B. Hrinchenka. [in Ukrainian].

9. Malykhin, O. & Hrytsenko, I. (2015). Formuvannia zahalnokulturnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei: monohrafiia [Formation of general cultural competence of philology students: monograph]. Kyiv, 492 p. [in Ukrainian].

10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2019, June 20). Standart vyshchoi osvity Ukrainy: Pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 «Filolohiia» (zatverdzheno nakazom MON Ukrainy vid 20.06.2019 № 869). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/035-Filolohiya-bakalavr.28.07-1.pdf [in Ukrainian].

11. Peretiaga, L. Ye. (2009). Dydaktychni umovy formuvannia polikulturnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli, 1, 345–349. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/1/1_2009.pdf#page=345 [in Ukrainian].

12. Sukhomlyn, O. A. (2023). Dydaktychni zasady formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei: Dysertatsiia ... doktora filos.: 011 Osvitni, pedahohichni nauky, 263. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Dysertatsiia-Sukhomlyn-O.A..pdf [in Ukrainian].

13. Topuzov, O., & Alekseeva, S. (2024). Mozhlyvosti vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi zakladiv serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu. Ukrainskyi Pedahohichnyi Zhurnal, (1), 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11 [in Ukrainian].

14. Cherniuk, A. (2025). Vplyv inteaktyvnykh stratehii fakhovoi pidhotovky na motyvatsiiu navchannia studentiv filolohichnykh spetsialnostei. Svit dydaktyky: Dydaktyka v suchasnomu sviti, 453–456. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744849/1/Збірник_Дидактика_2024(2025).pdf#page=454 [in Ukrainian].

15. Cherniuk, A. (2024). Interaktyvni stratehii formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Education. Innovation. Practice, 12(8), 96–101. https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i8-013 [in Ukrainian].

16. Reić, A., & Kovačević, S. (2023). Interdisciplinary approach in teaching English for specific purposes. International Scientific Conference on Economy, Management and Information Technologies, 1(1), 341–345. https://doi.org/10.46793/ICEMIT23.341R

17. Salnaia, L., Sidelnik, E., & Lutsenko, N. (2021). Interdisciplinary approach in teaching foreign languages at a non-linguistic university. In D. K. Bataev et al. (Eds.), Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism (Vol. 117, pp. 1336–1343). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher. https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.11.176

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК 378.147:364-78

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2516-2529

Чорноштан Євгеній Валерійович викладач, Яготинський інститут Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», https://orcid.org/0000-0002-5515-0482

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. У статті проаналізовано сучасні наукові підходи до проблеми формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як стратегічного напряму розвитку професійної освіти. Визначено сутність поняття «фундаментальна професійна підготовка» у педагогічному та соціальному дискурсах, з'ясовано її місце в системі забезпечення професійної компетентності й готовності майбутніх соціальних працівників до ефективної діяльності.

Розглянуто теоретичні положення, що ґрунтуються на працях українських і зарубіжних науковців, де акцент зроблено на інтеграції гуманітарних, соціальних та психологічних знань, розвитку ціннісних орієнтацій, професійної рефлексії й здатності до безперервного навчання. Обґрунтовано, що фундаменталізація підготовки забезпечує формування цілісного світогляду, розвиток критичного мислення та адаптивності в умовах соціальних трансформацій.

Доведено значущість поєднання особистісно орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, інтегративного та діяльнісного підходів як методологічних орієнтирів підготовки соціальних працівників.

Наголошено, що багаторівнева структура методології (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і прикладний рівні) формує науково обґрунтований фундамент освітнього процесу та забезпечує його цілісність і результативність.

Сформовано висновки про необхідність уточнення педагогічних і правових засад підготовки соціальних працівників, узгодження освітніх програм із міжнародними стандартами та запитами соціальної практики. Перспективи подальших досліджень убачаються у виявленні педагогічних умов і механізмів практичної реалізації методологічних орієнтирів фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Ключові слова: фундаментальна підготовка, соціальний працівник, професійна компетентність, методологічні орієнтири, освітній процес, підходи.

Chernoshtan Yevheniy Valeriyovych Teacher The Yahotyn Institute of the Private Joint Stock Company «Higher education institution «The Interregional Academy of Personnel Management», https://orcid.org/0000-0002-5515-0482

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR FORMING FUNDAMENTAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE

Abstract. The article analyzes modern scientific approaches to the problem of forming fundamental training of future specialists in the social sphere as a strategic direction for the development of professional education. The essence of the concept of "fundamental professional training" in pedagogical and social discourses is determined, its place in the system of ensuring professional competence and readiness of future social workers for effective activity is clarified.

Theoretical provisions based on the works of Ukrainian and foreign scientists are considered, where the emphasis is on the integration of humanitarian, social and psychological knowledge, the development of value orientations, professional reflection and the ability to continuous learning. It is substantiated that the fundamentalization of training ensures the formation of a holistic worldview, the development of critical thinking and adaptability in the conditions of social transformations.

The significance of the combination of personally oriented, competency-based, axiological, integrative and activity approaches as methodological guidelines for the training of social workers is proven. It is emphasized that the multi-level structure of the methodology (philosophical, general scientific, specific scientific and applied levels) forms a scientifically sound foundation of the educational process and ensures its integrity and effectiveness.

Conclusions are drawn about the need to clarify the pedagogical and legal principles of training social workers, to harmonize educational programs with international standards and the demands of social practice. Prospects for further research are seen in identifying pedagogical conditions and mechanisms for the practical implementation of methodological guidelines for the fundamental training of future specialists in the social sphere.

Keywords: fundamental training, social worker, professional competence, methodological guidelines, educational process, approaches.

Постановка проблеми дослідження. Сучасна система підготовки фахівців соціальної сфери перебуває у стані постійної трансформації, зумовленої як глобальними викликами, так і внутрішніми суспільними змінами. Зростання ролі соціальної роботи у контексті кризових явищ, воєнного стану, масштабних міграційних процесів та ускладнення соціальних запитів громадян вимагає перегляду змісту й структури професійної освіти. Особливої уваги потребує фундаментальна підготовка майбутніх фахівців, яка виступає методологічною основою їх подальшого професійного розвитку та здатності відповідати на динамічні виклики соціальної практики.

Проблемою є відсутність єдиних методологічних орієнтирів, які б забезпечували цілісність освітнього процесу та узгодженість між академічною підготовкою, практичною діяльністю і сучасними науковими підходами. У вітчизняній науково-педагогічній літературі простежується фрагментарність у визначенні концептуальних засад фундаментальної підготовки соціальних працівників: з одного боку, акцент робиться на гуманістичних і ціннісних засадах професії, з іншого – на технологічній і прикладній складовій. Невизначеність методологічних орієнтирів знижує ефективність професійної підготовки, ускладнює формування єдиних стандартів та критеріїв якості освіти, а також гальмує інтеграцію національної системи підготовки у європейський та світовий освітній простір.

У цьому контексті виникає потреба у науковому обґрунтуванні методологічних засад формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, визначенні її концептуальних орієнтирів, структурних компонентів і принципів реалізації. Системне вирішення цієї проблеми дозволить забезпечити якісну професійну підготовку соціальних працівників, їхню конкурентоспроможність на ринку праці, а також підвищити рівень соціальної підтримки та захисту населення в умовах суспільних трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній науці проблема методологічних орієнтирів підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розглядається крізь призму різних концептуальних підходів. Зокрема, Н. Верченко [1] обґрунтовує значення особистісно-діяльнісної парадигми як базової передумови розвитку сучасної освіти, тоді як О. Дубасенюк [2] акцентує на діяльнісних засадах формування компетентності майбутніх фахівців в умовах глобальних викликів. Теоретико-методологічні основи педагогічних досліджень систематизовано у працях Т. Завгородньої та І. Стражнікової [3], де визначено ключові орієнтири наукового пізнання.

Специфіка соціальної роботи відображена у працях Т. Семигіної [10 та С. Чернети [11], які аналізують глобальні стандарти підготовки соціальних працівників та компетентнісні засади їхньої діяльності. Аксіологічний вимір професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлює Н. Шетеля [12].

Проаналізувавши наукові погляди вчених, можемо констатувати, що на сьогодні недостатньо висвітлено методологічні орієнтири формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті – аналіз методологічних орієнтирів формування фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як системної основи їхньої професійної компетентності та ефективної соціально-практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «фундаментальна професійна підготовка» у науковій літературі пов'язується з орієнтацією освіти на глибоке оволодіння здобувачами базовими знаннями та розвиток цілісного світогляду. Л. Поліщук зазначає, що саме фундаментальна підготовка забезпечує здатність майбутніх учителів інтегрувати теоретичні знання в практичну діяльність, розширює професійний кругозір та формує наукову культуру [7].

У контексті підготовки соціальних працівників В. Онищенко визначає фундаментальну професійну підготовку як процес набуття системних базових знань із гуманітарних, соціальних та психологічних наук, що формують цілісне бачення соціальної реальності та забезпечують здатність вирішувати професійні завдання на науковій основі [6]. Це створює підґрунтя для розвитку гнучкого та інноваційного мислення, водночас формуючи стійку потребу у саморозвитку впродовж життя та підвищуючи здатність до адаптації в умовах динамічних соціальних трансформацій. У цьому зв'язку постає необхідність уточнення змісту базового для дослідження поняття – «соціальний працівник», оскільки саме воно визначає стратегічні орієнтири професійної підготовки.

У науковій та нормативно-правовій літературі цей термін трактується як позначення фахівця соціальної сфери, діяльність якого спрямована на надання соціальної допомоги, підтримки й послуг різним категоріям населення. Зокрема, у Законі України «Про соціальні послуги» (2019 р.) закріплено, що соціальний працівник – це професійно підготовлений спеціаліст з відповідною кваліфікацією, уповноважений здійснювати надання соціальних послуг у державних та недержавних інституціях [9].

Виходячи з цього визначення, професійна підготовка соціального працівника постає як цілеспрямований освітній процес, покликаний сформувати у майбутнього фахівця комплекс знань, умінь, навичок та

цінностей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків у соціальній сфері. Таким чином, нормативне трактування поняття «соціальний працівник» безпосередньо корелює з педагогічним підходом до його професійної підготовки.

У сучасному науково-освітньому дискурсі соціальний працівник розглядається як «універсальний фахівець», який повинен не лише володіти знаннями з соціології, психології, педагогіки та права, а й орієнтуватися в соціальній політиці, розуміти організаційні засади надання соціальних послуг. При цьому акцент робиться на міждисциплінарності та інтеграції знань.

У педагогіці професійної освіти наголошується, що соціальний працівник має бути готовим до безперервної освіти та самоосвіти, характеризуватися високим рівнем емпатії, комунікативними здібностями й стійкими етичними переконаннями.

Отже, поняття «соціальний працівник» у контексті професійної підготовки окреслює образ випускника освітньої програми – компетентного, відповідального, здатного діяти в інтересах особистості та громади фахівця, підготовленого до вирішення складних соціальних проблем на професійному рівні. Для досягнення такого результату необхідним є осмислення методологічних засад підготовки, оскільки саме вони визначають принципи організації освітнього процесу та забезпечують його наукову обґрунтованість.

Методологія як наука має багаторівневу структуру, що відображає різні ступені узагальнення знання. У педагогічних та соціально-наукових дослідженнях загальноприйнятим є виокремлення чотирьох рівнів методології [3]. Розглянемо зміст кожного з них у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Так, філософський є найвищим рівнем методологічного знання, що охоплює загальні принципи пізнання, фундаментальні світоглядні ідеї та категоріальний апарат науки. На цьому рівні формуються базові орієнтири освіти – гуманізм, визнання цінності особистості, ідеї соціальної справедливості, розуміння природи пізнання і розвитку суспільства. У підготовці соціальних працівників філософський рівень визначає світоглядну основу, зокрема усвідомлення людини як найвищої соціальної цінності, прийняття морально-етичних імперативів професії, формування відповідальності за соціальні перетворення.

Наступний щабель методології є загальнонауковий рівень, що становлять міждисциплінарні теорії та підходи, спільні для багатьох наук. Він включає системний аналіз, синергетичні принципи, кібернетичні моделі, а також універсальні наукові категорії (розвиток, структура,

функція, зв'язок тощо). У професійній підготовці соціальних працівників загальнонауковий рівень реалізується через застосування універсальних наукових підходів до організації освітнього процесу. Так, системний підхід дозволяє розглядати освіту як цілісну систему; діяльнісний – орієнтує на активну роботу студентів; аксіологічний – підкреслює ціннісні основи освіти. Завдяки цьому відбувається інтеграція знань із суміжних дисциплін, зокрема, психології, соціології, менеджменту, що істотно збагачує підготовку соціальних працівників новими ідеями та інструментами.

Конкретно-науковий (спеціально-науковий) рівень власне галузевої методології, який включає принципи й методи, властиві педагогіці та теорії соціальної роботи. На цьому рівні визначається, як саме має здійснюватися підготовка майбутніх соціальних працівників, які навчальні плани формувати, які педагогічні технології впроваджувати, як інтегрувати практику в освітній процес. Даний рівень включає концепцію загальної соціальної роботи як основи бакалаврської підготовки, модель компетентнісного навчання, методики тренінгових занять з розвитку емпатії чи комунікативних умінь. Тобто, конкретно-науковий рівень забезпечує методологію самої науки про навчання соціальної роботи та практичне формування професійних компетентностей.

Прикладний рівень методології – методико-технологічний (технологічний), що охоплює конкретні методики, прийоми й техніки організації освітнього процесу. У цьому контексті йдеться про методи активного навчання (ділові ігри, кейси, проєктні технології), інструменти оцінювання знань, алгоритми проведення практик та стажувань, а також стандартизовані вимоги до оцінювання компетентностей. На цьому рівні знання набуває нормативного характеру, воно закріплюється у стандартах, процедурах і протоколах.

Отже, всі чотири рівні методології – від філософського до технологічного у своїй єдності визначають цілісну систему методологічних засад підготовки соціальних працівників. Філософський рівень формує світоглядні й гуманістичні орієнтири; загальнонауковий – забезпечує універсальні підходи та інструменти; конкретно-науковий – конкретизує галузеву специфіку педагогіки і соціальної роботи; технологічний – трансформує методологічні положення у прикладні освітні практики. Таким чином, багаторівнева структура методології створює науково обґрунтовану основу професійної підготовки соціальних працівників, забезпечуючи її цілісність, системність і результативність.

Однак для практичної реалізації методології важливо конкретизувати ті підходи, які безпосередньо визначають стратегію та зміст професійної освіти.

Методологічна основа професійної освіти розкривається через систему принципів, закономірностей і підходів, що формують концептуальне підґрунтя освітнього процесу та регулюють його організацію. У цьому контексті, ефективність підготовки соціальних працівників залежить від узгодженого поєднання різних методологічних підходів, кожен із яких акцентує увагу на певних аспектах формування професійної компетентності.

Згідно з сучасними дослідженнями, ключовими для професійної освіти соціальних працівників є особистісно орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, інтегративний та діяльнісний підходи. Так, у монографії О. А. Дубасенюка акцентується, що діяльнісний підхід забезпечує активну позицію студента в освітньому процесі, стимулює розвиток його суб'єктності та професійної ініціативності [2].

Компетентнісний підхід, за визначенням С. Чернети, передбачає формування інтегрованих знань, умінь і ціннісних орієнтацій, які дозволяють майбутньому фахівцеві ефективно виконувати професійні завдання у сфері соціальних послуг [11].

Отже, кожен із зазначених підходів спирається на певні педагогічні принципи й закономірності, а їхнє комплексне поєднання формує методологічний фундамент, що забезпечує науково обґрунтовану та практично ефективну систему підготовки соціальних працівників.

Нижче подано характеристику основних підходів, що утворюють методологічне підґрунтя фундаментальної підготовки соціальних працівників.

Особистісно орієнтований підхід є центральним елементом цього підходу виступає особистість студента з її унікальними потребами, індивідуальними особливостями та потенціалом розвитку. У межах особистісно орієнтованого навчання головною метою стає всебічний і гармонійний розвиток майбутнього фахівця, поєднання освітнього й виховного компонентів, формування здатності до рефлексії та самостійності у навчанні. Як наголошує О. А. Дубасенюк, впровадження цього підходу передбачає перехід від домінування викладача до партнерської взаємодії у форматі «викладач – студент», створення сприятливих умов для саморозкриття й самореалізації [2].

Подібну позицію висловлює Н. В. Поліщук, підкреслюючи, що особистісно орієнтоване навчання виступає методологічним імперативом сучасної освіти, спрямованим на розвиток студента як активного суб'єкта освітнього процесу [8, С. 207].

Практична реалізація цього підходу у підготовці соціальних працівників втілюється через індивідуальні освітні траєкторії, проєктне

навчання, тьюторство, організацію дискусій, що дозволяє врахувати життєвий досвід та позицію кожного студента. Отже, випускник формується як ініціативна, відповідальна особистість зі стійкою професійною позицією, здатна працювати з урахуванням унікальності кожного клієнта та поваги до його гідності.

Наступним ключовим підходом є компетентнісний, що визначає сучасну парадигму підготовки соціальних працівників. Він орієнтує освіту на результати, виражені у вигляді компетентностей, зокрема інтегрованих характеристик особистості, які поєднують знання, уміння, навички, способи мислення, цінності та здатність до практичної діяльності.

С. Чернета підкреслює, що у сфері соціальної роботи компетентнісний підхід забезпечує підготовку фахівців до надання якісних соціальних послуг, акцентуючи увагу на практичних уміннях, необхідних для оцінки потреб клієнтів, планування інтервенцій та здійснення соціального супроводу [11, С. 82].

Важливість компетентнісного підходу у підготовці соціальних працівників підкреслює Т. В. Семигіна, наголошуючи, що професійна компетентність є інтегративним утворенням, яке поєднує теоретичну підготовку та практичний досвід, а також забезпечує здатність виконувати професійні функції на рівні сучасних стандартів якості [10, С. 79]. Таким чином, компетентнісний підхід спрямовує зміст і методи навчання на досягнення конкретних результатів, формуючи готовність майбутнього фахівця діяти в умовах складних соціальних викликів.

Одним із ключових методологічних орієнтирів у підготовці соціальних працівників є аксіологічний підхід, який зосереджує увагу на ціннісних засадах освіти.

Він виходить із того, що навчальний процес не лише формує знання та вміння, а й транслює систему цінностей, що стають основою професійної діяльності.

У сфері підготовки соціальних працівників цей підхід передбачає цілеспрямоване виховання професійно значущих цінностей та етичних орієнтирів: гуманності, справедливості, милосердя, толерантності, поваги до прав людини, солідарності з уразливими групами.

Як підкреслює Н. Шетеля, аксіологічний підхід дає змогу визначити пріоритетні цінності у структурі підготовки фахівця та забезпечити їх відображення в освітньому процесі [12, С. 135].

Практична реалізація цього підходу відбувається через інтеграцію етичних дисциплін, аналіз реальних моральних дилем соціальної роботи, включення курсів із прав людини та соціальної політики, а також залучення студентів до волонтерської діяльності.

Логічним продовженням аксіологічної парадигми виступає інтегративний підхід, який орієнтує освітній процес на цілісність знань і міждисциплінарні зв'язки. Оскільки сучасна професійна діяльність соціального працівника є багатогранною та вимагає знань з різних галузей (права, психології, медицини, менеджменту), здатність синтезувати ці знання набуває першочергового значення.

Сучасні дослідження доводять, що модернізація професійної освіти потребує впровадження інтегративних підходів, які «об'єднують різні складові змісту підготовки» та забезпечують формування міждисциплінарних компетентностей [4, С. 183].

Важливим елементом інтеграції є паралельне поєднання теорії та практики: студенти не лише опановують теоретичні знання, а й відразу апробують їх у соціально-практичній діяльності.

Важливим компонентом методологічного підґрунтя фундаментальної підготовки соціальних працівників є діяльнісний (праксеологічний) підхід, що ґрунтується на ідеї: знання найефективніше засвоюються в процесі активної діяльності самого здобувача освіти. У професійній підготовці це означає необхідність включення студентів у різні види навчально-професійної діяльності, максимально наближені до реальної практики, з метою сформувати не лише систему знань, а й уміння, навички та досвід творчої роботи. Як зазначає Т. Олефіренко, діяльнісний підхід зарекомендував себе як ефективний інструмент розвитку фахових компетентностей у підготовці вчителів і соціальних педагогів [5, С. 262].

У сфері соціальної роботи цей підхід реалізується через створення освітнього середовища, у якому студенти вчаться «через дію»: виконують рольові ігри, моделюють реальні випадки з практики, проводять міні-дослідження, організовують волонтерські проєкти.

На думку О. А. Дубасенюк, принцип «навчання через діяльність» передбачає обов'язкове відпрацювання кожного теоретичного положення у практичній формі. Наприклад, вивчаючи методику соціальної роботи з молоддю, студенти розробляють і проводять тренінги для підлітків; опановуючи техніки консультування – відпрацьовують їх у змодельованих консультаціях під супроводом викладача [2]. Особливе значення у цьому процесі має рефлексія: аналіз власних дій, помилок і досягнень, що сприяє професійному зростанню та формує здатність до самооцінювання і самовдосконалення. У підсумку випускники набувають не лише знання «що робити», а й уміння «як робити», що формує впевненість у застосуванні професійних навичок у реальних і часто непередбачуваних умовах.

Окреслені підходи – особистісно орієнтований, компетентнісний, аксіологічний, інтегративний і діяльнісний не існують ізольовано, а тісно

взаємодіють і в освітньому процесі реалізуються комплексно. Сучасна парадигма підготовки соціальних працівників є поліметодологічною, оскількт поєднує різні методологічні орієнтири, які взаємодоповнюють один одного. Так, компетентнісний підхід неможливий без діяльнісного, оскільки компетентності формуються лише у процесі діяльності; особистісно орієнтований гармонійно узгоджується з аксіологічним, оскільки повага до унікальності особистості студента ґрунтується на ціннісних засадах; інтегративний виступає загальним методологічним принципом, що пронизує реалізацію всіх інших підходів.

Отже, система методологічних підходів задає стратегічні орієнтири для формування фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, забезпечуючи її наукову обґрунтованість, цілісність і практичну ефективність.

Методологічні засади підготовки соціальних працівників формувалися під впливом як національних освітніх традицій, так і глобальних тенденцій розвитку соціальної роботи як професії. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел дозволяє виявити як спільні риси, так і відмінності у підходах до фундаментальної професійної підготовки соціальних фахівців.

З одного боку, українські дослідники традиційно акцентують увагу на фундаменталізації змісту освіти, глибокій теоретичній підготовці та розвитку широкого світогляду майбутніх фахівців, що зумовлено історичною спадщиною національної педагогіки, яка надавала першорядного значення міцним знанням із базових наук та загальнокультурній підготовці.

Так, Л. Поліщук підкреслює, що фундаментальна професійна підготовка розширює професійний світогляд, забезпечує глибоке оволоді-ння теорією та успішне застосування знань у практичній діяльності [7]. У вітчизняній моделі освіти соціальних працівників закріплено акцент на академічності, системності знань і значному обсязі соціально-гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін.

Водночас важливу роль відіграє виховний компонент. Так, аксіологічний підхід виступає визначальною складовою методології підготовки. Крім того, українські науковці розвинули ідею «універсальності» соціального працівника. У зв’язку з цим підготовка має забезпечувати його мобільність, здатність працювати з різними групами клієнтів та у різних секторах (державному, громадському), а також переносити знання й уміння у нові сфери діяльності.

Відповідні вимоги закріплені й у державних стандартах вищої освіти України. Таким чином, український підхід можна схарактеризувати як орієнтований на ґрунтовність, широту й ціннісну насиченість освіти.

Отже, методологічні засади виконують функцію фундаменту, на якому вибудовується вся система професійної підготовки. Від чіткості та наукової обґрунтованості цього фундаменту залежить ефективність формування професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників. Теоретичний аналіз дозволяє окреслити низку ключових причин, що пояснюють визначальне значення методології у сфері професійної освіти. Методологічні орієнтири передусім забезпечують цілісність та системність освітнього процесу, визначаючи його концептуальні засади. Вони слугують основою для побудови узгодженої структури підготовки, у межах якої зміст навчання, форми, методи та система оцінювання інтегруються та спрямовуються на досягнення єдиних стратегічних цілей. Системний підхід, зокрема, задає алгоритм організації освітньої діяльності за принципом послідовності та циклічності (аналіз потреб, проєктування, реалізація, оцінювання, корекція), що дозволяє уникнути хаотичності, дублювання чи прогалин у змісті й забезпечує гармонійне поєднання теоретичних та прикладних компонентів.

Водночас методологія виконує роль критерію відбору змісту і технологій навчання. Саме вона визначає, які теми та дисципліни повинні увійти до освітніх програм і які методи будуть найбільш ефективними для формування компетентностей. Так, принцип фундаменталізації орієнтує на включення базових дисциплін, що формують науковий світогляд і глибоке розуміння соціальних процесів, тоді як компетентнісний підхід диктує необхідність зосередження на завданнях, безпосередньо пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Аксіологічний підхід, у свою чергу, вимагає включення етико-деонтологічних модулів, аналізу моральних дилем і розгляду реальних кейсів, що сприяє формуванню професійних цінностей. Крім того, систематизація методологічних підходів дозволяє викладачеві виступати організатором пізнавальної діяльності студентів і забезпечує якісний добір методичного інструментарію . Отже, методологія виконує функцію своєрідного «фільтра», залишаючи у навчальному процесі найбільш значущі знання, уміння та технології.

Ще однією важливою функцією методологічних засад є забезпечення адаптивності та інноваційності підготовки. У контексті швидких суспільних трансформацій освітні програми мають бути здатні до оновлення і гнучкого реагування на виклики. Поєднання інтегративного та діяльнісного підходів, зокрема, дозволяє ефективно впроваджувати міждисциплінарні курси, практики та інноваційні модулі, що відповідають актуальним потребам, зокрема соціальній роботі в умовах воєнного часу чи медико-соціальному супроводу під час пандемій. Компетентнісний підхід, орієнтований на результат, відкриває можливості для постійного оновлення очікуваних

результатів навчання відповідно до професійних стандартів. Філософсько-методологічні принципи безперервності, інноваційності та випереджального розвитку формують установку на постійне вдосконалення освітнього процесу, що стимулює впровадження нових технологій і проведення експериментальних досліджень.

Не менш важливою є функція методології як гарантії відповідності підготовки суспільним потребам та професійним стандартам. Тому чітка методологічна основа дозволяє гармонізувати освітні програми з вимогами ринку праці, етичними кодексами професії та міжнародними стандартами.

Зокрема, глобальні стандарти підготовки соціальних працівників акцентують на необхідності просування соціальної справедливості та прав людини, що безпосередньо відображається в цілях і змісті програм [10]. У протилежному випадку, коли методологічні орієнтири відсутні або є несистемними, існує ризик формування «ідеальних» фахівців за застарілими моделями, які не відповідають сучасним умовам.

Крім того, методологічна впорядкованість безпосередньо впливає на результативність навчання і професійне становлення випускників.

Навчання, побудоване на науково обґрунтованих принципах, забезпечує не лише механічне відтворення знань, а й формування усвідомлених умінь, стратегій діяльності та здатності до рефлексії.

Відповідно до сучасних досліджень, роботодавці відзначають кращу адаптованість і конкурентоспроможність випускників, підготовлених за сучасними методологічними моделями (компетентнісною, діяльнісною, практико-орієнтованою), порівняно з тими, хто навчався за традиційними схемами.

Висновки. Отже, методологічні засади функціонують як системоутворюючий чинник освітнього процесу, що визначає результативність формування професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників. Відсутність цілісних методологічних орієнтирів або їх неузгодженість знижує ефективність підготовки та ускладнює вирішення завдань професійної освіти. Натомість регулярне оновлення й упорядкування методологічних підходів сприяє оптимізації освітнього процесу, забезпечуючи його відповідність сучасним вимогам і тенденціям розвитку соціальної сфери.

Для підготовки соціальних працівників це має принципове значення, оскільки професійна діяльність у цій галузі потребує високого рівня сформованості не лише фахових, а й особистісних якостей. Саме на методологічно обґрунтованій основі можлива побудова освітньої системи, здатної забезпечити підготовку компетентних і професійно відповідальних фахівців, орієнтованих на реалізацію соціально значущих функцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні ефективних педагогічних умов і механізмів практичного впровадження методологічних орієнтирів фундаментальної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Література

1. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Вип. 4. С. 20–27.

2. Дубасенюк О.А. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

3. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.

4. Кузьменко П. І. Інтегративний підхід при підготовці майбутніх фахівців технологічної та професійної освіти. Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : ПНПУ, 2024. С. 182–185

5. Олефіренко Т. Реалізація діяльнісного підходу в систему професійної підготовки вчителя: теоретичні засади та практичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 259–267.

6. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.

7. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 122 с.

8. Поліщук Н. В. Особистісно орієнтований підхід у процесі підготовки майбутніх учителів технологій: сучасний стан й особливості впровадження. *Альтернативна педагогіка та історія педагогіки*. 2022. Вип. 47. С. 205–209.

9. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. Відомості Верховної Ради України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19

10. Семигіна Т. В. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. *Колективна наукова монографія*. 2021. С. 75–84

11. Чернета С. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг. *Social Work and Education*. 2021. Vol. 8, No. 1. С. 77–89.

12. Шетеля Н. Аксіологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі культури і мистецтв. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 133–138

References

1. Verchenko N. V. (2020) Osobystisno-diialnisnyi pidkhid yak holovna peredumova suchasnoi osvity [Personal-activity approach as the main prerequisite of modern education]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 4, 20–27. [in Ukrainian].

2. Dubaseniuk O.A. (2024) Diialnisni zasady pidhotovky maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv v umovakh suchasnykh vyklykiv [Activity principles of training future competent specialists in the conditions of modern challenges]: monohrafiia. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

3. Zavhorodnia T. K., Strazhnikova I. V. (2021) Metodolohichni zasady pedahohichnykh doslidzhen [Methodological principles of pedagogical research: educational and methodological manual]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

4. Kuzmenko P. I. (2024) Intehratyvnyi pidkhid pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity [Integrative approach in training future specialists of technological and vocational education]. Bezpeka zhyttia i diialnosti liudyny: teoriia ta praktyka : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf. Poltava : PNPU, 182–185 [in Ukrainian].

5. Olefirenko T. (2024) Realizatsiia diialnisnoho pidkhodu v systemu profesiinoi pidhotovky vchytelia: teoretychni zasady ta praktychni aspekty [Implementation of the activity approach in the system of professional teacher training: theoretical principles and practical aspects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* 6 (140), 259–267. [in Ukrainian].

6. Onyshchenko V. D. (2014) Fundamentalni pedahohichni teorii [Fundamental pedagogical theories] : monohrafiia. Lviv : Norma. [in Ukrainian].

7. Polishchuk L. P. (2010) Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v Anhlii v umovakh yevrointehratsii [Professional training of future primary school teachers in England in the context of European integration]. Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka. [in Ukrainian].

8. Polishchuk N. V. (2022) Osobystisno oriientovanyi pidkhid u protsesi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnolohii: suchasnyi stan y osoblyvosti vprovadzhennia [A personal-oriented approach in the process of training future teachers of technologies: current state and features of implementation]. *Alternatyvna pedahohika ta istoriia pedahohiky*. 47, 205–209. [in Ukrainian].

9. Pro sotsialni posluhy [On social services]: Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2671-19 [in Ukrainian].

10. Semyhina T. V. (2021) Hlobalni standarty pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv yak idealistychne bachennia rozvytku osvity iz sotsialnoi roboty [Global standards for training social workers as an idealistic vision of the development of social work education]. Kolektyvna naukova monohrafiia, 75–84 [in Ukrainian].

11. Cherneta S. (2021) Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv iz sotsialnoi roboty do nadannia sotsialnykh posluh [Competency-based approach to training future social work specialists to provide social services]. *Social Work and Education,* 8 (1), 77–89. [in Ukrainian].

12. Shetelia N. A(2022) ksiolohichnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv u haluzi kultury i mystetstv [Axiological approach to professional training of future specialists in the field of culture and arts]. *Molod i rynok,* 5 (203), 133–138. [in Ukrainian].

УДК 378:567/98;56

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2530-2542

Шишенко Валентина Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і професійної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3872-3840

ПОГЛЯДИ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ НА ДОЦІЛЬНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. Актуалізовано проблему інклюзії дітей з інвалідністю у досвіді міжнародних організацій і зарубіжних учених, якими порушено питання переваги інклюзії над сегрегацією. Наголошено на тому, що поширення інклюзивної освіти є не просто сучасною світовою тенденцією, а нагальною потребою у сприйнятті навчання, розвитку, спільноти і потенціалу учнів з особливими освітніми потребами. Адже «інклюзія» має за мету не просто розміщення таких учнів у загальноосвітніх класах, а фундаментальні зміни в освітньому середовищі, де шкільна спільнота підтримує та задовольняє індивідуальні потреби кожної дитини.

Показано роль міжнародних організацій, у тому числі, ЮНІСЕФ як світового лідера в захисті прав та інтересів дітей, яким запропоновано чотири ключових напрями з подолання розриву в освіті для дітей з інвалідністю, як-от: 1) адвокація; 2) підвищення обізнаності; 3) розвиток потенціалу; 4) підтримання впровадження. Зосереджено увагу на подоланні ключових перешкод для інклюзивної освіти у світовій практиці інклюзивного навчання як-от: переповненість класів; відсутність команд підтримки, жорстка система освіти або універсальна навчальна програма; прогалини в підготовці та невпевненості вчителів, яким доручено працювати з учнями, які мають додаткові та різноманітні потреби; упередження проти різноманітності у шкільних громадах, наприклад, проти дітей-біженців та іммігрантів, дітей з обмеженими можливостями навчання, цькування, гендерні стереотипи або незаможність; акцент на іспитах і результатах засвоєння навчальної програми; надання вчителям можливості вільно поширювати про свій досвід і долати труднощі.

Як висновок наведено слушні рекомендації, що можуть бути екстрапольовані у вітчизняну практику інклюзивного навчання в сучасній початковій школі України: 1) починати слід з існуючих практик і знань; 2) бачити відмінності як можливості для навчання; 3) ретельно вивчати перешкоди

щодо участі; 4) використовувати доступні ресурси для підтримання навчання; 5) розвивати мовні практики; 6) створювати умови, що заохочують до прийняття ризиків.

Ключові слова: інклюзія, сегрегація, початкова школа, учні з особливими освітніми потребами, діти з інвалідністю, зарубіжний досвід.

Shyshenko Valentyna Oleksiyivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Primary and Professional Education, Dean of the Faculty of Primary Education Department, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3872-3840

FOREIGN EDUCATORS' VIEWS ON THE FEASIBILITY OF ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN PRIMARY SCHOOLS

Abstract. The issue of inclusion of children with disabilities has been highlighted in the experience of international organizations and foreign scientists, who have raised the question of the advantages of inclusion over segregation. It is emphasized that the spread of inclusive education is not just a modern global trend, but an urgent need in the perception of learning, development, community, and the potential of students with special educational needs. After all, the goal of «inclusion» is not simply to place such students in general education classes, but to bring about fundamental changes in the educational environment, where the school community supports and meets the individual needs of each child.

The role of international organizations, including UNICEF as a global leader in protecting the rights and interests of children, is highlighted, with four key areas proposed for overcoming the education gap for children with disabilities, namely: 1) advocacy; 2) awareness raising; 3) capacity building; 4) implementation support. Focus on overcoming key barriers to inclusive education in global inclusive education practices: overcrowded classrooms; lack of support teams, rigid education system, or one-size-fits-all curriculum; gaps in training and uncertainty among teachers tasked with working with students who have additional and diverse needs; prejudice against diversity in school communities, for example, against refugee and immigrant children, children with learning disabilities, bullying, gender stereotypes, or poverty; emphasis on exams and curriculum outcomes; enabling teachers to freely share their experiences and overcome difficulties.

In conclusion, here are some useful recommendations that can be extrapolated to the domestic practice of inclusive education in modern primary

schools in Ukraine: 1) start with existing practices and knowledge; 2) see differences as opportunities for learning; 3) carefully study barriers to participation; 4) use available resources to support learning; 5) develop language practices; 6) create conditions that encourage risk-taking.

Keywords: inclusion, segregation, primary school, students with special educational needs, children with disabilities, international experience.

Постановка проблеми. За оцінками міжнародних організацій [3], у світі налічуються мільйони дітей з інвалідністю. Як і всі діти, діти з інвалідністю мають свої амбіції та мрії щодо майбутнього, потрібують якісної освіти, щоб розвивати навички і повністю реалізувати особистий потенціал. Однак дітей з інвалідністю часто ігнорують у процесі творення політики, що обмежує їхній доступ до освіти і здатність брати участь у соціальному, економічному і політичному житті суспільства. У всьому світі такі діти є одними з тих, хто найімовірніше не відвідують школу, оскільки стикаються з постійними перешкодами в отриманні освіти через дискримінацію, стигматизацію та відсутність безбар'єрного доступу.

За даними М. Пасік (Maida Pasic), право дітей на інклюзивну якісну освіту залишається проблемою для багатьох дітей у всьому світі. Це особливо стосується майже 11 мільйонів дітей з інвалідністю, які проживають у 55 країнах і територіях Європи і Центральної Азії [17]. У нещодавньому звіті ЮНІСЕФ представлені дані з дев'яти країн регіону і окреслено проблеми, з якими стикаються діти з інвалідністю в пошуках можливості для розвитку і навчання. Найбільш поширеними серед цих проблем є стигматизація, дискримінація та нехтування, що тривають протягом шкільних років [17].

Спільні освітні кампанії ЮНІСЕФ і ЄС, що спрямовані на сприяння інклюзії дітей з інвалідністю, у поєднанні з підтримкою проєкту Ради Європи «Розвиток потенціалу для інклюзії в освіті» (INCLUDE), закладають основу для розширення доступу до якісного навчання серед учнів із соціально незахищених категорій у дошкільній, початковій і середній освіті [17].

У Сербії проєкт, що фінансується ЄС і реалізується за підтримки ЮНІСЕФ, зміцнює потенціал 4000 фахівців у сфері освіти і 1000 фахівців у всіх міжгалузевих комітетах, охопивши дітей у кожній десятій школі по всій Сербії. Проєкт сприяє подальшому зміцненню національної політики і законодавства, упровадженню новітніх підходів до розвитку потенціалу вчителів, шкільних працівників та інших фахівців, створенню модельних шкіл для інклюзивної освіти, мереж на муніципальному рівні й Національної коаліції за інклюзивну освіту для сприяння змінам у становленні та

підтриманні інклюзивної освіти, а також створенню трьох ресурсних центрів для допоміжних технологій [17].

У Північній Македонії прийняття «Закону про початкову освіту», що слугує правовою основою для включення учнів з інвалідністю до системи загальної освіти, разом зі створенням спеціальної бюджетної статті для інклюзивної освіти в бюджеті Міністерства освіти і науки, сприяє обов'язковому включенню всіх дітей з інвалідністю до загальної освіти з 2023/2024 навчального року. Ще однією ключовою особливістю західноєвропейських реформ стає перетворення спеціальних шкіл на ресурсні центри, що наразі надають підтримку професійному розвитку вчителів, необхідному для забезпечення освітнього процесу інклюзивних класів [17].

З січня 2021 року по липень 2023 року фондом Британської Ради Польщі в партнерстві з CESIE (Італія), ESHA (Нідерланди), InterActing UK (Велика Британія), Платформою навчання протягом усього життя (Бельгія) і Університетом Гранади (Іспанія) реалізується міжнародний проєкт «Інклюзивні школи II». Проєкт фінансується Європейським Союзом у рамках програми Erasmus+ і базується на результатах проєкту «Інклюзивна школа» (www.inclusiveschools.net (2019-2021) [5].

Інвалідність є однією з найбільш серйозних перешкод для отримання освіти в усьому світі. Позбавлені права на навчання, діти з інвалідністю часто не мають можливості брати участь у житті своїх громад, а в перспективі – на робочому місці та у прийнятті рішень, що в подальшому має на них неабиякий вплив.

Поширення інклюзивної освіти – це не просто сучасна світова тенденція. Це зміна в нашому сприйнятті навчання, розвитку, спільноти і потенціалу. І коли кожен учень справді відчуває себе поміченим і вповноваженим, такий вплив виходить далеко за рамки академічних досягнень. «Інклюзія» означає не просто розміщення учнів з інвалідністю в загальноосвітніх класах.

Цей процес має включати фундаментальні зміни у способі, яким шкільна спільнота підтримує та задовольняє індивідуальні потреби кожної дитини. Тож ефективні моделі інклюзивної освіти не лише приносять користь учням з інвалідністю, але і створюють середовище, у якому кожен учень, включаючи тих, хто не має інвалідності, має можливість бути успішним [4].

У ряді країн проблема інклюзивної освіти розробляється близько 40 років, а в окремих країнах ця проблема тільки визначається. Заслуговує поширення досвід зарубіжних країн, де особи з інвалідністю не є окремою групою з особливими правами та обов'язками, а є звичайними громадянами держави, і це робить їх рівними.

Щоб подолати розрив в освіті для дітей з інвалідністю, ЮНІСЕФ підтримує зусилля уряду щодо сприяння та моніторингу інклюзивних систем освіти в чотирьох ключових напрямах:

1) *адвокація*: ЮНІСЕФ сприяє інклюзивній освіті в дискусіях, заходах високого рівня та інших формах інформаційно-просвітницької роботи, що спрямовані на політиків і широку громадськість;

2) *підвищення обізнаності*: ЮНІСЕФ привертає увагу до потреб дітей з інвалідністю, проводячи дослідження та круглі столи, семінари та інші заходи для урядових партнерів;

3) *розвиток потенціалу*: ЮНІСЕФ розширює потенціал систем освіти в країнах-партнерах шляхом навчання вчителів, адміністраторів і громад, а також надаючи технічну допомогу урядам;

4) *підтримання впровадження*: ЮНІСЕФ допомагає з моніторингом і оцінюванням у країнах-партнерах, щоб подолати розрив між політикою держав і практикою впровадження [3].

Світова практика інклюзивного навчання зосереджена на подоланні ключових перешкод для інклюзивної освіти, серед яких варто зазначити такі:

– переповненість класів;

– відсутність команд підтримки, жорстко регламентована система освіти або універсальна навчальна програма;

– прогалини в підготовці та невпевненість учителів, яким доручено працювати з учнями, які мають додаткові та різноманітні потреби;

– упередження проти різноманітності у шкільних громадах, наприклад, проти дітей-біженців та іммігрантів, дітей з обмеженими можливостями навчання, цькування, гендерні стереотипи або бідність;

– акцент на іспитах і результатах засвоєння навчальної програми;

– надання вчителям можливості вільно поширювати про свій досвід і долати труднощі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Р. Фастінга (Rolf B. Fasting), література з інклюзивної освіти переважно знаходиться на метарівні, змістово має узагальнений характер і не є легкодоступною або безпосередньо застосованою.

Проблема полягає не в дефіциті знань чи згоди щодо необхідності адаптації інклюзивної освіти до різноманітності дітей, а в тому, як перенести стратегії та знання у школи і класи.

Як наслідок, виникає розрив між педагогічною теорією та цінностями, а також утруднення при впровадженні інклюзивної освіти у школах, що подекуди змушує адміністрацію і вчителів вдаватися до власних уявлень щодо очікувань [5].

Т. Бут (T. Boot) і М. Ейнскоу (M. Ainscow) виділяють важливі елементи проєктування шкіл, що адаптовані до різноманіття дітей: створення інклюзивної культури через розбудову спільноти і встановлення інклюзивних цінностей; розроблення інклюзивної політики через розвиток школи для всіх і організацію підтримки різноманіття; поширення інклюзивних практик через розроблення навчальних програм для всіх та відповідну організацію навчання [6].

Одним із найбільш відомих і резонансних досліджень є огляд 800 метадосліджень Дж. Хетті (J. Hattie) [8]. Менш відомим є огляд Девіда Мітчелла (D. Mitchell) щодо спеціальної та інклюзивної освіти [9]. Такі дослідження презентують великий обсяг інформації про те, що важливо для розвитку інклюзії у шкільній освіті.

В огляді результатів упровадження освітньої політики, що проведений Р. Вієннетом (R. Viennet) і Б. Понтом (B. Pont), підсумовано утруднення, що виникають на практиці, та запропоновано чотири рекомендації для плідного переходу до інклюзії в початковій школі:

1) розумне розроблення політики через логічні та доцільні рішення: запропонована деконструкція інклюзивного навчання, залученість громад, а отримані результати є спробою розробити гнучку політику для досягнення цих цілей;

2) інклюзивна взаємодія зацікавлених сторін шляхом визнання та залучення ключових сторін до процесу: вертикальна вісь запропонованої моделі зосереджена на впливі зацікавлених сторін на різних адміністративних рівнях – державному, регіональному (муніципальному), шкільному і класному (педагогічному) – з метою максимального включення зацікавлених сторін;

3) сприятливий інституційний, політичний і суспільний контекст визнає вплив існуючого політичного середовища: упровадження інклюзії, ймовірніше, набуде ефективності за умови врахування контексту;

4) узгоджена стратегія впровадження для охоплення інклюзією шкіл: узгоджене і дієве об’єднання всіх елементів державної політики на рівні школи [10, с. 42–43].

Переглянута інклюзивна практика є результатом спільних зусиль і дій персоналу, що спрямовані на сприяння спілкуванню, участі, залученості та результативності для всіх учнів. Процес залежить від участі керівництва школи і колективного аналізу вчителями стану поточної практики. Крім того, Дж. Робертсон (J. Robertson) стверджує, що суттєво різниця полягає в тому, чи визнають керівники школи, що вони є частиною процесу змін, чи вони «думають» про те, що процеси змін є виключно відповідальністю персоналу [11].

Окреме значення в інклюзії зарубіжні дослідники надають професійним навчальним спільнотам. Так, С. Хорд (S. Hord) і В. Соммерс (W. Sommers) виокремлюють три важливих елементи, що визначають професійні навчальні спільноти: об'єднання фахівців, створення єдиної спільноти і взаємне навчання. У шкільних умовах це передбачає поширення практики роботи окремих учителів у класі на вчительську спільноту шляхом обговорення стратегій і практик викладання. Вони діляться досвідом і співпрацюють для вдосконалення своїх стратегій і методів навчання, а також для покращення самопочуття та навчання учнів [12].

Натомість Д. Шен (D. A. Schön) популяризує рефлексивні практики в організації інклюзивного навчання [13]. У цьому контексті А. Харгрівз (A. Hargreaves) стверджує, що співпраця вчителів повинна зосереджуватися на внеску школи в загальне навчання та благополуччя учнів, має бути довірливою, а не примусовою. Ці процеси спрямовані на досягнення щонайменше двох цілей. По-перше, це розширює навички і знання адміністрації та вчителів через узаємні, спільні діалоги і обмін ідеями, знаннями і досвідом. По-друге, покращує успішність і благополуччя учнів завдяки передовим методам викладання та узгодженому керівництву класом [14].

Дж. Кастон-Захаріс (Julie Causton-Theoharis) і Дж. Захаріс (George Theoharis) досліджують питання створення інклюзивної школи для всіх учнів, формування в них справжнього відчуття приналежності для покращення навчання в різних закладах США. Науковці розглядають інклюзію та приналежність як важливі умови для навчання кожної дитини, а також презентують узагальнений аналіз проведення інклюзивної шкільної реформи з позитивними результатами. Серед причин, через які школи стають інклюзивними, вони називають законодавче зобов'язання «Закону про освіту осіб з інвалідністю», тиск щодо досягнення належного щорічного прогресу, підтримка від сімей і бачення адміністрації школи [15]. Разом із Норманом Кунком – автором книги «Реструктуризація для турботливої та ефективної освіти» (1992 р.) – вони розглядають інклюзію як цінування різноманітності в дитячій спільноті: «Коли інклюзивна освіта повністю прийнята, ми відмовляємося від ідеї, що діти повинні стати «нормальними», щоб зробити свій внесок у світ. … Ми починаємо дивитися далі стереотипних способів стати цінними членами спільноти і, роблячи це, починаємо усвідомлювати досяжну мету – забезпечити всім дітям справжнє відчуття приналежності» [15].

Також заслуговують на увагу описані Н. Фредікс (Nicole Eredics) десять переваг інклюзивного навчання:

1. Усі діти мають рівний доступ до освіти.

2. Усі діти навчаються разом зі своїми однолітками.

3. Основна увага в освіті зосереджена на здібностях дитини, а не на її вадах.

4. Діти починають приймати і розуміти здібності, таланти, особливості й потреби один одного.

5. Змістові стосунки і дружба розвиваються, коли учні якісно проводять час один з одним.

6. Учні розвивають упевненість у своїй здатності взаємодіяти один з одним і з навколишнім світом.

7. Учителі інклюзивних шкіл мають високу кваліфікацію та необхідні навички для реалізації відповідної, орієнтованої на учня навчальної програми через диференційовані види діяльності адекватно до рівня здібностей.

8. Окрім класного вчителя, учнів з інвалідністю підтримують вчителі інклюзивної освіти, помічники фахівців і окремі фахівці, зокрема, логопеди.

9. Учням інклюзивних шкіл доступні різні ресурси і допоміжні технології, щоб охопити і навчати всіх без виключення учнів.

10. Інклюзивні школи цінують внесок і участь усієї громади, а не лише учнів [16].

Мета статті полягає в аналізі поглядів зарубіжних педагогів на доцільність організації інклюзивного навчання для впровадження кращих ідей у сучасній початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Як показує світова освітня практика, кожна дитина заслуговує на міцний, упевнений і ефективний шкільний досвід, де вона почуватиметься справді приналежною до громади. Однак для багатьох сімей знайти справді гостинне і сприятливе середовище може бути надто складно. Саме тут і виникає справжня інклюзивна освіта: початкові школи мають бути підготовлені так, щоб кожна дитина могла стати успішною. Спробуємо розглянути, що таке інклюзивні школи, чому вони важливі та на що слід звернути увагу в пошуках найкращого місця для навчання дитини з особливими освітніми потребами. «Коли ми говоримо про інклюзивні школи, ми маємо на увазі модель освіти, що враховує різні потреби і створює освітнє середовище, де кожна дитина має місце і прогрес. Інклюзивні школи часто відзначають унікальні сильні сторони кожного учня та визнають цінність того, як кожен індивідуальний погляд може покращити навчальний досвід для всіх» [1].

Щоб зробити школу справді інклюзивною, окрім індивідуальної підтримки потрібно, щоб інклюзивна школа сприяла розвитку спільноти, де: «кожен учень відчуває себе цінним, підтриманим та активно залученим; учителі визнають унікальні сильні сторони кожної дитини; навчальні

завдання розроблені з урахуванням потреб учнів із різними здібностями; різноманітність і взаєморозуміння заохочуються та пропагуються; усі види внесків і успіхів відзначаються та підтримуються» [1].

Досвід інклюзивного навчання, ініційований зарубіжними організаціями, зокрема, King's InterHigh, підтверджує, що для батьків вибір інклюзивної школи означає вибір середовища, у якому дитину з особливими освітніми потребами справді приймуть, підтримають і поважатимуть такою, якою вона є. Це шанс дати дітям важливу перспективу в громаді, безбар'єрний доступ до навчання, яке задовольнятиме її освітні потреби. Навіть якщо дитина схильна навчатися в тому самому темпі, що і решта учнів класу, вона має свої бажані способи навчання. В інклюзивній школі, де навчання адаптовано для кожного учня з особливими освітніми потребами, вони матимуть набагато більше можливостей прокласти індивідуальну освітню траєкторію, опанувати знання та досягти успіху [1].

Наведемо кілька способів, за допомогою яких, на думку сучасних зарубіжних учених [4], інклюзивна освітня практика розвиває потенціал початкової школи в ефективному навчанні всіх без виключення учнів:

Диференційоване навчання підвищує залученість учнів. Один із найбільш важливих принципів інклюзивної освіти полягає в тому, що немає двох однакових учнів, тому інклюзивні школи надають великого значення створенню можливостей для учнів навчатися та бути оцінюваними різними способами. Тому вчителі інклюзивних шкіл повинні враховувати широкий спектр методів навчання (візуальних, слухових, кінестетичних тощо) під час розроблення індивідуального плану навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Безумовно, це покращує спосіб, у який учителі надають підтримку та адаптацію для таких учнів, але також урізноманітнює освітній досвід усіх інших учасників освітнього процесу.

Академічна підтримка допомагає кожному учневі отримати доступ до повної навчальної програми. У цю епоху відповідальності та складних тестів для освітян важливо забезпечити, щоб кожен учень досягав відповідних результатів і цілей у всій навчальній програмі. Тож інклюзивні школи надають академічну підтримку (гнучкий темп навчання, групи фахівців, репетиторство тощо), що створює сприятливе середовище для всіх учнів. Відразу зрозуміло, як така підтримка допомагає учням з особливими освітніми потребами створювати більш адаптивне освітнє середовище.

Поведінкова підтримка допомагає створювати позитивне освітнє середовище для всіх. Ще одним важливим фактором ефективної інклюзивної освіти є впровадження послідовної поведінкової підтримки в освітньому середовищі початкової школи.

Така послідовність є важливою для досягнення успіху учнями з особливими освітніми потребами в загальношкільному освітньому середовищі, але поведінкова підтримка в масштабах усієї школи також допомагає реалізувати високі очікування в усієї шкільної спільноти.

Повага до різноманітності створює сприятливе середовище для всіх. Інклюзивна освіта для учнів з особливими освітніми потребами може бути успішною лише тоді, коли ці учні відчувають себе справжньою частиною шкільної спільноти. Це вимагає відкритого і чесного обговорення відмінностей, а також інституційної поваги до дітей різного походження і здібностей. В інклюзивних школах створення такого клімату приносить користь усім, сприяє створенню середовища, де учнів з особливими освітніми потребами та їхні родини цінують такими, якими вони є.

Інклюзивні практики ефективно використовують ресурси школи. У минулому спеціальна освіта часто передбачала сегрегацію учнів з інвалідністю. Така модель спеціальної освіти в окремому середовищі не лише позбавляє учнів з особливими освітніми потребами взаємодії з однолітками і повного доступу до навчальної програми, але й може дублювати системи і ресурси, утримання яких є занадто вартісним для шкіл. Інклюзивна освіта може забезпечити більш ефективне використання ресурсів початкової школи, максимізуючи доступність персоналу і матеріалів для всіх без виключення учнів.

Американська консалтингова організація Education and Training Resources (ETR) сприяє впровадженню інклюзії на таких засадах:

– усі діти відрізняються один від одного, і це стосується як дітей без інвалідності, так і дітей з інвалідністю;

– інклюзивна школа – це місце, де кожна дитина може навчатися так, як їй найкраще, тож в інклюзивній школі ми підтримуємо дітей у тому, що вони можуть робити;

– інклюзія відрізняється від інтеграції, адже не діти повинні навчатися за шкільною системою, а шкільна система повинна краще підтримувати кожну дитину;

– батьки дітей з інтелектуальними вадами вже давно вимагають інклюзивних шкіл;

– у багатьох європейських країнах діти з інтелектуальною недостатністю досі навчаються в окремих школах: у цих школах вони сегреговані, і не отримують такої самої освіти, як у звичайних школах;

– інклюзивна Європа хоче, щоб усі країни мали інклюзивні школи і припинили сегрегацію дітей з особливими освітніми потребами;

– учителі повинні розуміти, що всі діти можуть навчатися разом, навіть якщо вони різні [2].

Висновки. Узагальнення зарубіжного досвіду з упровадження інклюзивного навчання у практику початкової освіти дозволяє акцентувати увагу на таких напрямах розв'язання окресленої проблеми, що з погляду вчених Манчестерського університету («Understanding the Development of Inclusive Schools») є слушними: 1) починати слід з існуючих практик і знань; 2) бачити відмінності як можливості для навчання; 3) ретельно вивчати перешкоди щодо участі в інклюзії; 4) використовувати доступні ресурси для підтримання навчання; 5) розвивати мовні практики; 6) створювати умови, що заохочують до прийняття ризиків.

Отже, спільне навчання дітей із типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами – це проблема, що наразі перебуває на стадії розроблення. Для її розв'язання потрібна участь не тільки фахівців, учених, а й інших важливих суб'єктів освітнього процесу, найперше, дітей і батьків. Розуміння та задоволення їхніх потреб допоможе суспільству в цілому і системі початкової освіти України, зокрема, зробити спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами не тільки можливим, але й ефективним. Одним із важливих завдань учителя початкових класів стає формування ціннісного ставлення до інклюзивної освіти не тільки в дітей, але й у батьків.

Література:

1. Inclusive schools: What are they and how do they work? URL: https://kingsinterhigh.co.uk/blog/articles/inclusive-schools/ (дата звернення: 22.10.2025)
2. Education – ETR. URL: https://www.inclusion-europe.eu/education-etr/ (дата звернення: 22.10.2025)
3. Inclusive education. Every child has the right to quality education and learning. URL: https://www.unicef.org/education/inclusive-education (дата звернення: 22.10.2025)
4. Together We Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children. URL: https://inclusiveschools.org/resource/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/ (дата звернення: 23.10.2025)
5. Does your school community value inclusivity and diversity? URL: https://www.inclusiveschools2.net/ (дата звернення: 23.10.2025)
6. Rolf B. Fasting. Developing Inclusive Schools and Classroom. URL: https://www.intechopen.com/chapters/1209868 (дата звернення: 23.10.2025)
7. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Cambridge: Index for Inclusion Network
8. Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge
9. Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. 2nd ed. London: Routledge
10. Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. In: OECD Education Working Papers, No. 162. Paris: OECD Publishing;
11. Robertson, J. (2013). Learning leadership. Leading & Managing, 19 (2), 54–69

12. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

13. Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass

14. Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell

15. Julie Causton-Theoharis, & George Theoharis. Creating Inclusive Schools For All Students. URL: https://www.aasa.org/resources/resource/creating-inclusive-schools-for-all-students (дата звернення: 24.10.2025)

16. Nicole Eredics. 10 Reasons for Inclusive Schools. URL: https://www.reading rockets.org/topics/inclusion/articles/10-reasons-inclusive-schools (дата: 24.10.2025)

17. Maida Pasic. Inclusive schools pave the way for inclusive societies. URL: https://www.unicef.org/eca/stories/inclusive-schools-pave-way-inclusive-societies (дата звернення: 25.10.2025)

References:

1. Inclusive schools: What are they and how do they work? URL: https://kingsinterhigh.co.uk/blog/articles/inclusive-schools/ [in English].

2. Education – ETR. URL: https://www.inclusion-europe.eu/education-etr/ [in English].

3. Inclusive education. Every child has the right to quality education and learning. URL: https://www.unicef.org/education/inclusive-education [in English].

4. Together We Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children. URL: https://inclusiveschools.org/resource/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/ [in English].

5. Does your school community value inclusivity and diversity? URL: https://www.inclusiveschools2.net/ [in English].

6. Rolf, B. Fasting. Developing Inclusive Schools and Classroom. URL: https://www.intechopen.com/chapters/1209868 [in English].

7. Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Cambridge: Index for Inclusion Network [in English].

8. Hattie, J. (2009). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge [in English].

9. Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies. 2nd ed. London: Routledge [in English].

10. Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. In: OECD Education Working Papers, No. 162. Paris: OECD Publishing [in English].

11. Robertson, J. (2013). Learning leadership. Leading & Managing, 19 (2), 54–69 [in English].

12. Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press [in English].

13. Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass [in English].

14. Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell [in English].

15. Julie Causton-Theoharis, & George Theoharis. Creating Inclusive Schools For All Students. URL: https://www.aasa.org/resources/resource/creating-inclusive-schools-for-all-students [in English].

16. Nicole Eredics. 10 Reasons for Inclusive Schools. URL: https://www.readingrockets.org/topics/inclusion/articles/10-reasons-inclusive-schools [in English].

17. Maida Pasic. Inclusive schools pave the way for inclusive societies. URL: https://www.unicef.org/eca/stories/inclusive-schools-pave-way-inclusive-societies [in Eng].

УДК 377.147:61:316.77

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2543-2552

Шквир Оксана Леонідівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м.Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічної академія, https://orcid.org/0000-0003-0683-6557

Поліщук Олександр Сергійович доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м.Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічної академія, https://orcid.org/0000-0002-9838-7105

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ - СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Анотація. У статті проаналізовано значення комунікативних здібностей у структурі професійної компетентності майбутніх медичних працівників. Підкреслено, що в умовах воєнного стану, соціально-економічних викликів та інтенсивного розвитку медичних технологій традиційна орієнтація на суто фахові знання вже не забезпечує ефективної професійної діяльності. Особливого значення набувають комунікативні навички, які визначають якість взаємодії між медичним працівником і пацієнтом, впливають на ефективність лікування, формують довіру до системи охорони здоров'я. Ефективність діяльності фахівців у сфері охорони здоров'я значною мірою визначається рівнем загальних професійних умінь та здатністю до комунікативної організації своєї трудової діяльності. Комунікативні знання та вміння дозволяють медичним працівникам ефективно спілкуватися з клієнтами та пацієнтами, приймати виважені та відповідальні клінічні рішення, засновувати медичну практику на засадах психологічної та комунікативної компетентності. Відсутність або недостатній обсяг цих знань негативно позначається на процесі професійного становлення фахівця, ускладнюючи його адаптацію в лікувально-профілактичних закладах, і навіть може спричинити зміну професії. Обґрунтовано, що комунікативна компетентність охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий та етичний компоненти, а її формування має бути цілеспрямованим і системним на всіх етапах професійної підготовки. Узагальнено наукові підходи до проблеми, які акцентують на ролі емпатії, толерантності, емоційної стабільності та

навичок ефективної взаємодії в медичній практиці. Наголошено на необхідності впровадження особистісно орієнтованих та інноваційних методів навчання, симуляційних тренінгів і цифрових технологій для розвитку комунікативних умінь студентів медичних закладів освіти. Зроблено висновок, що розвиток комунікативних здібностей є не лише важливим педагогічним завданням, а й стратегічним чинником підвищення ефективності системи охорони здоров'я, що сприяє підготовці конкурентоспроможних, етично відповідальних фахівців, здатних забезпечити якісну та людяну медичну допомогу.

Ключові слова: комунікативні здібності, професійна компетентність, медичні працівники, емпатія, комунікація, професійна підготовка, медична освіта.

Shkvyr Oksana Leonidivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy**,** Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0003-0683-6557

Polishchuk Oleksandr Serhiyovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for scientific and pedagogical work of the Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy, https://orcid.org/0000-0002-9838-7105

COMMUNICATION SKILLS - A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF MEDICAL WORKERS

Abstract. The article analyzes the importance of communication skills in the structure of professional competence of future medical workers. It is emphasized that in conditions of martial law, socio-economic challenges and intensive development of medical technologies, the traditional focus on purely professional knowledge no longer ensures effective professional activity. Communicative skills are of particular importance, which determine the quality of interaction between a medical worker and a patient, affect the effectiveness of treatment, and form trust in the healthcare system. The effectiveness of health care professionals is largely determined by the level of general professional skills and the ability to communicatively organize their work. Communicative knowledge and skills allow medical workers to effectively communicate with clients and patients, make informed and responsible clinical decisions, and base medical practice on the principles of psychological and communicative competence. The absence or insufficient amount of this knowledge negatively affects the process

of professional development of a specialist, complicating his adaptation in medical and preventive institutions, and may even lead to a change of profession. It is substantiated that communicative competence includes cognitive, emotional, behavioral and ethical components, and its formation should be purposeful and systematic at all stages of professional training. Scientific approaches to the problem are summarized, which emphasize the role of empathy, tolerance, emotional stability and skills of effective interaction in medical practice. The need to introduce personally oriented and innovative teaching methods, simulation trainings and digital technologies for the development of communication skills of students of medical educational institutions is emphasized. It is summarized that the development of communication skills of future medical workers is not only a pedagogical task, but also a strategic condition for increasing the efficiency of the healthcare system of Ukraine. The formation of this component of professional competence should be carried out purposefully, systematically and consistently at all stages of medical personnel training - from professional college to postgraduate education. The formation of communication skills of future doctors is one of the main conditions for successful professional activity. The presence of communication problems with different categories of participants in the medical and health-improving process negatively affects the professional development of specialists and the treatment process.

Keywords: communication skills, professional competence, medical workers, empathy, communication, professional training, medical education.

Постановка проблеми. Необхідність безперервного вдосконалення професійної компетентності медичних працівників об’єктивно зумовлена низкою соціальних факторів: військовою агресією росії проти нашої держави, несприятливими умовами життя людей, що призводить до виникнення нових хвороб і зростання захворюваності, низькою валеологічною культурою людей, , розвитком медицини та нових лікарських засобів, технологій. Система охорони здоров’я основну увагу спрямовує на поповнення професійних знань та умінь лікарів, фельдшерів, сестер за рахунок усіх тих нововведень, які накопичила медицина. Тим часом акцент на «медичному» аспекті вдосконалення професіоналізму медичних працівників неминуче призводить до труднощів у відносинах з пацієнтами і колегами.

Сучасні реалії життя загострюють міжособистісні взаємини, що позначається як на результатах лікування пацієнтів, так й на сталвенні населення до медичної допомоги, до медичних працівників. З одного боку, медичні працівники здійснюють свою професійну діяльність в умовах жорсткого ліміту часу, фінансових обмежень, нестачі ліків та обладнання,

що не стимулює їх до сприятливого спілкування з пацієнтами. З іншого, в їхніх руках щоденно перебуває доля пацієнтів.

Перетворення, що відбуваються в суспільстві, особливо в соціальній сфері, висувають нові вимоги до різних галузей професійної діяльності. Це безпосередньо стосується і вітчизняної охорони здоров'я, оскільки важливою стає не тільки якість та результат медичного обслуговування, а й сам зміст цього процесу. Ефективність діяльності фахівців у сфері охорони здоров'я значною мірою визначається рівнем загальних професійних умінь та здатністю до комунікативної організації своєї трудової діяльності. Комунікативні знання та вміння дозволяють медичним працівникам ефективно спілкуватися з клієнтами та пацієнтами, приймати виважені та відповідальні клінічні рішення, засновувати медичну практику на засадах психологічної та комунікативної компетентності. Відсутність або недостатній обсяг цих знань негативно позначається на процесі професійного становлення фахівця, ускладнюючи його адаптацію в лікувально-профілактичних закладах, і навіть може спричинити зміну професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування комунікативних здібностей як складової професійної компетентності медичних працівників перебуває на вістрі сучасної наукової дискусії у педагогіці та медичній освіті. Дослідники звертаються до обґрунтування сутності комунікативної компетентності та методів її формування у майбутніх медичних спеціалістів (І. Борак [1], І. Ворона, І. Прокоп [2] та ін.), визначаючи важливість інтеграції м'яких навичок у професійну підготовку.

Вагомим напрямом є дослідження особливостей розвитку комунікативних здібностей студентів медичних коледжів та університетів на основі особистісно орієнтованого підходу (М. Демянчук, Д. Лисиця, Л. Артеменко [4]; Т. Ільницька [5] та ін.), що передбачає комплексне використання інноваційних освітніх технологій, зокрема цифрових платформ та симуляційних тренінгів. Значну увагу науковці приділяють систематизації компонентів комунікативної компетентності, виділяючи когнітивний, емоційно-вольовий та соціально-практичний аспекти (Ю. Данилевич [3]; І. Кінаш [6] та ін.).

Окремі дослідження акцентують на ролі комунікативних здібностей та емпатії як ключових факторів ефективної взаємодії медичних працівників із пацієнтами та колегами (П. Мазур, О. Батюх [7]; Т. Павлюк, Т. Толокова [8]). У науковій думці наголошується, що формування комунікативних здібностей є необхідною умовою професійної самореалізації майбутніх медичних фахівців та забезпечення високої якості медичної допомоги (Х. Томашевська [9]). Системний огляд літератури свідчить про необхідність комплексного підходу до формування комунікативної компетентності, що

поєднує теоретичну підготовку, практичні тренінги та інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес. Водночас існує потреба у подальших узагальнюючих дослідженнях, які б пояснювали роль комунікативних здібностей у формуванні професійної компетентності медичних працівників на різних етапах навчання та практичної діяльності.

Мета статті – проаналізувати роль комунікативних здібностей у професійній компетентності майбутніх медичних працівників. у підготовці фахівців у фахових медичних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна охорона здоров'я висуває високі вимоги до професійної та особистісної сфери медичних. Сформованість комунікативних умінь майбутніх медиків – одна із основних умов успішної професійної діяльності. Наявність проблем комунікації з різними категоріями учасників лікувально-оздоровчого процесу негативно впливає на професійне становлення спеціалістів та лікувальний процес.

Комунікація виступає смисловим аспектом будь-якої соціальної взаємодії. Оскільки будь-яка індивідуальна дія здійснюється в умовах прямих чи непрямих відносин з іншими людьми, вона включає комунікативний аспект.

Основні функції комунікаційного процесу в медицині полягають у досягненні соціальної спільності за збереження індивідуальності кожного її елемента.

Структуру найпростішої комунікації можна наступним чином:

1) учасники комунікативного процесу;

2) ситуація (або ситуації), яку вони прагнуть осмислити та зрозуміти;

3) слова, що виражають сенс ситуації у мові чи елементах цієї семіотичної системи;

4) мотиви та цілі, які роблять слова спрямованими, тобто те, що спонукає суб'єктів звертатися один до одного;

5) процес матеріальної передачі слів. Комунікація – це обмін уявленнями, інтересами, почуттями тощо. В ній кожен учасник комунікативного процесу постає як суб'єкт спілкування. Особливу роль у цьому процесі має важливість інформації, вплив на поведінку партнера, у результаті якого відбувається зміна типу відносин.

Сучасні дослідження значення комунікативних здібностей в структурі професійної компетентності медичних працівників наголошують, що в загальному розумінні до комунікативних здібностей відносять когнітивні та поведінкові вміння прийняття клінічних рішень, професійну взаємодію з пацієнтами, їх родичами та колегами, морально-етичні установки на рівні сучасних досягнень медицини, дотримання прав пацієнта, знання в галузі медичної етики та деонтології та ін.

Велике значення для медичного працівника мають вербальна та невербальна комунікація. Медичний працівник повинен пам'ятати, що від грамотної організації комунікативної взаємодії з пацієнтами залежить їхнє одужання. У зв'язку з цим доречно назвати комунікативну взаємодію медичного працівника з пацієнтом терапевтичною взаємодією [3].

Важливим є також володіння медиками власними емоціями, здатність зберігати впевненість, контролювати свої реакції та поведінку в цілому. Адекватна медична комунікація передбачає правильне розуміння психічного життя хворого та відповідне реагування на його поведінку. Незалежно від того, в якому душевному стані перебуває пацієнт, чи відчуває він гнів чи смуток, занепокоєння, тривогу чи розпач, лікар повинен вміти з ним взаємодіяти, адекватно будувати стосунки, домагаючись вирішення професійних завдань.

У зв'язку з цим професійно значущою якістю медичного працівника в структурі комунікативних здібностей є *комунікативна толерантність* (як один із аспектів професійної компетентності). Наявність комунікативної толерантності показує, якою мірою медичний працівник переносить суб'єктивно небажані, неприйнятні йому індивідуальні особливості пацієнтів, негативні якості, звички, чужі стилі поведінки і стереотипи мислення. Хворий може викликати різні почуття, подобатися або не подобатися, може бути приємний або неприємний медичному працівнику, але в будь-якому випадку психологічна підготовка має допомогти впоратися з ситуацією, запобігти конфлікту або виникненню неформальних відносин, коли замість рольової структури «медичний працівник-хворий» виникають відносини дружби, психологічної близькості.

Комунікативні здібності у структурі професійної компетентності медичних фахівців відбиваються у вміннях психологічно правильно будувати відносини з хворим, а й навичках у процесі цих відносин залишатися у межах професійної ролі.

Для формування комунікативних здібностей майбутніх медиків така психологічна характеристика особистості, як прагнення перебувати разом з іншими людьми, належати до будь-якої соціальної групи, встановлювати емоційні взаємини з оточуючими, бути включеним в систему міжособистісних взаємин. У конфліктних ситуаціях, у разі загострення взаємин, присутність поруч емоційно близьких людей стабілізує картину світу та самооцінку, зміцнює позиції, дозволяє більш точно та адекватно реагувати на події, що відбуваються. Ця психологічна риса, потреба в інших людях, прагнення взаємодії з ними, у літературі позначається терміном «афіліація».

У роботі медичного працівника, що відрізняється тривалістю і інтенсивністю різноманітних соціальних контактів, ця риса допомагає

зберегти живе і зацікавлене ставлення до пацієнтів, прагнення співчувати їм і співпрацювати з ними, а також захищає від професійних деформацій, байдужості і формалізму, утримує від такого підходу до хворого, коли він починає розглядатися як безособовий предмет.

Іншою психологічною характеристикою, що забезпечує професійну компетентність майбутніх медичних працівників у структурі комунікативних здібностей є це емоційна стабільність, врівноваженість за відсутності імпульсивності, надмірної емоційної експресивності зі збереженням контролю над емоційними реакціями та поведінкою в цілому. Емоційна стабільність допомагає медикам у взаєминах із хворими уникати «психологічних зривів», неконструктивних конфліктів. Пацієнти і тривожністю, невпевненістю, занепокоєнням, лабільністю емоційних реакцій потребують впевненості медика.

Важливою якістю, що забезпечує адекватну комунікацію в системі взаємовідносин «медичний працівник-хворий», є також емпатія, здатність до співчуття, співпереживання, співчуття, своєрідна психологічна «включеність» у світ переживань хворого.

Емпатію слід розуміти, як можливість осягнення емоційного стану, проникнення у внутрішній світ іншої людини. Виділяють три види емпатії: емоційну емпатію, засновану на механізмах ототожнення та ідентифікації; когнітивну (пізнавальну) емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння та аналогії), і преди-кативну емпатію, що виявляється у здатності до прогностичного уявлення про іншу людину, засновану на інтуїції. Емоційна співучасть допомагає медикам встановити психологічний контакт з хворим, отримати більш повну і точну інформацію про нього, про його стан, навіяти впевненість у компетентності лікаря, адекватності здійснюваного ним лікувально-діагностичного процесу, вселити віру в одужання.

Зміни, що відбуваються в українському суспільстві, торкнулися всіх сфер, в тому числі охорони здоров’я. Надання населенню якісної медичної допомоги завжди було актуальною проблемою у будь-якій країні світу. В даний час в системі середньої та вищої медичної освіти є серйозні протиріччя між цілями формування всебічно розвиненої творчої високопрофесійної особистості фахівця та реальними можливостями сучасної предметної системи навчання; між необхідністю сформувати високопрофесійну, гуманну особистість медичного працівника та предметною системою навчання, а також відсутністю інтегративних курсів, що забезпечують цілісне сприйняття досліджуваного матеріалу; між потребою в конкурентоспроможних фахівцях, які мають розвинені комунікативні здібності, володіють ефективними комунікативними технологіями, та

недостатнім рівнем підготовки студентів у цьому аспекті; між важливістю особистісно орієнтованого підходу до комунікативних взаємодій в діаді «медичний працівник (молодший, середній і вищий персонал) – пацієнт» та реальною ситуацією комунікації.

Медперсонал, що зіштовхується з переліченими проблемами, не готовий адекватно на них реагувати. Все це вимагає пошуку оптимальних шляхів удосконалення навчального процесу у закладах медичної освіти, розробки програми цілеспрямованого формування професійної компетентності студентів, однією з найважливіших складових якої є розвинені комунікативні здібності.

Висновки. Аналіз наукової літератури та існуючих реалій надання медичної допомоги свідчить, що комунікативні здібності є ключовою складовою професійної компетентності медичних працівників. Сучасна система охорони здоров'я, яка функціонує в умовах воєнного стану, економічних викликів та постійного оновлення медичних технологій, вимагає від фахівців не лише високого рівня спеціалізованих знань і клінічних навичок, а й сформованої комунікативної культури. Саме здатність до ефективної міжособистісної взаємодії визначає якість надання медичної допомоги, сприяє налагодженню конструктивних відносин між медичним працівником та пацієнтом, знижує рівень конфліктності та підвищує рівень довіри до медичної системи в цілому.

Комунікативні здібності майбутніх медиків передбачають сформованість когнітивних, емоційних, поведінкових та етичних умінь, що забезпечують адекватне реагування на психологічний стан пацієнта, професійну стійкість та здатність приймати виважені рішення в складних умовах. Особливе значення мають емпатія, толерантність, емоційна стабільність, здатність до саморегуляції та дотримання професійної етики – як базові характеристики особистості медичного працівника. Таким чином, розвиток комунікативних здібностей майбутніх медичних працівників є не лише педагогічним завданням, а й стратегічною умовою підвищення ефективності системи охорони здоров'я України. Формування цієї складової професійної компетентності має здійснюватися цілеспрямовано, системно та послідовно на всіх етапах підготовки медичних кадрів – від фахового коледжу до післядипломної освіти. Це сприятиме формуванню високопрофесійних, етично відповідальних, комунікативно зрілих фахівців, здатних забезпечити якісну та людяну медичну допомогу.

Література:

1. Борак І. В. (2025). Комунікативні здібності (м'які навички) та особливість їх формування у майбутніх фахівців медсестринської справи. *Академічні візії*, (43). URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1948 (дата звернення: 22.10.2025)

2. Ворона І. І., Прокоп І. А. (2023). Поняття та структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців галузі медицини. *Медична освіта*, (4), 105–111. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13641

3. Данилевич Ю. О. (2023). Комунікативні навички та комунікативна компетентність, їх роль у здобутті освіти і формуванні комунікативних навичок упродовж професійної діяльності. *Медсестринство*, (2), 56–65. DOI: https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.2.14330

4. Демянчук М. Р., Лисиця Д. Л., Артеменко Л. В. (2024). Формування комунікативних здібностей у студентів медичних коледжів на засадах особистісно орієнтованого підходу. *Health & Education*, (номер). URL: https://journals.medacad.rivne.ua/index.php/health-education/article/view/257 (дата звернення: 22.10.2025)

5. Ільницька, Т. С. (2023). Дослідження ефективності підготовки майбутніх медсестер до професійної діяльності в умовах цифровізації медичних коледжів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 35–42. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-35-42

6. Кінаш І. О. (2020). Формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів на етапі професійної підготовки. *Медична освіта*, 3, 11445. DOI: https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.11445

7. Мазур П. Є., Батюх О. В. (2023). Дослідження рівня розвитку комунікативних схильностей у студентів та медичних сестер. *Українські медичні вісті*, 2(6). DOI: https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.6

8. Павлюк, Т. В. & Толокова, Т. І. (2018). Емпатія у професійній діяльності медичних сестер. *Медсестринство*, (1), 53–56. DOI: https://doi.org/10.11603/2411-1597.2018.1.9103 (дата звернення: 22.10.2025).

9. Томашевська Х. (2017). Комунікативні здібності як професійно необхідні у роботі майбутніх медсестер. *Студентський науковий вісник*, (42), 77–79. (дата звернення: 22.10.2025).

References

1. Borak, I. V. (2025). Komunikatyvni zdibnosti (m'iaki navychky) ta osoblyvist yikh formuvannia u maibutnikh fakhivtsiv medsestrynskoi spravy [Communicative abilities (soft skills) and the peculiarities of their formation among future nursing specialists]. *Akademichni vizii*, (43). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1948. [in Ukrainian].

2. Vorona, I. I., & Prokop, I. A. (2023). Poniattia ta struktura inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv haluzi medytsyny [The concept and structure of foreign language communicative competence of future medical specialists]. *Medychna osvita*, (4), 105–111. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.4.13641. [in Ukrainian].

3. Danylevych, Yu. O. (2023). Komunikatyvni navychky ta komunikatyvna kompetentnist, yikh rol u zdobutti osvity i formuvanni komunikatyvnykh navychok uprodovzh profesiinoi diialnosti [Communicative skills and communicative competence, their role in education and development of communication skills during professional activity]. *Medsestrynstvo*, (2), 56–65. https://doi.org/10.11603/2411-1597.2023.2.14330. [in Ukrainian].

4. Demianchuk, M. R., Lysytsia, D. L., & Artemenko, L. V. (2024). Formuvannia komunikatyvnykh zdibnostei u studentiv medychnykh koledzhiv na zasadakh osobystisno

oriientovanoho pidkhodu [Formation of communicative abilities in medical college students based on a person-oriented approach]. *Health & Education/* https://journals.medacad.rivne.ua/index.php/health-education/article/view/257/ [in Ukrainian].

5. Ilnytska, T. S. (2023). Doslidzhennia efektyvnosti pidhotovky maibutnikh medsester do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii medychnykh koledzhiv [Research of the effectiveness of training future nurses for professional activity in the context of digitalization of medical colleges]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 35–42. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-35-42. [in Ukrainian].

6. Kinash, I. O. (2020). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh likariv na etapi profesiinoi pidhotovky [Formation of communicative competence of future doctors at the stage of professional training]. *Medychna osvita*, (3), 11445. https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2020.3.11445. [in Ukrainian].

7. Mazur, P. Ye., & Batiukh, O. V. (2023). Doslidzhennia rivnia rozvytku komunikatyvnykh skhylnostei u studentiv ta medychnykh sester [Study of the level of development of communicative tendencies in students and nurses]. *Ukrainski medychni visti*, 2(6). https://doi.org/10.32782/umv-2023.2.6. [in Ukrainian].

8. Pavliuk, T. V., & Tolokova, T. I. (2018). Empatiia u profesiinii diialnosti medychnykh sester [Empathy in the professional activity of nurses]. *Medsestrynstvo*, (1), 53–56. https://doi.org/10.11603/2411-1597.2018.1.9103. [in Ukrainian].

9. Tomashevska, Kh. (2017). Komunikatyvni zdibnosti yak profesiino neobkhidni u roboti maibutnikh medsester [Communicative abilities as professionally necessary in the work of future nurses]. *Studentskyi naukovyi visnyk*, (42), 77–79. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 373.2:37.013.42:7.071.4

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2553-2566

Шульга Людмила Миколаївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

Шпак Марина Сергіївна здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТОРСЬКОГО АЛЬБОМУ ПОСІБНИКА

Анотація. У статті розкрито педагогічні умови формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасних освітніх викликів і оновлених вимог Державного стандарту дошкільної освіти. Уточнено сутність поняття «мистецько-творча компетентність» як інтегративного утворення, що поєднує емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, художньо-образне мислення, креативність і здатність до самовираження засобами різних видів мистецтва. Теоретично обґрунтовано необхідність створення педагогічних умов, які забезпечують гармонійне поєднання емоційного, пізнавального й діяльнісного компонентів мистецько-творчого розвитку дитини, сприяють її самореалізації, естетичному сприйняттю світу та становленню індивідуального художнього стилю.

Розкрито значення ефективного методичного супроводу в забезпеченні розвитку мистецько-творчої компетентності дітей в очній, дистанційній та змішаній формах освітньої взаємодії. Представлено авторський навчально-методичний ресурс – «Альбом-посібник для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку», розроблений відповідно до комплексної освітньої програми «Світ дитинства». Науково обґрунтовано його потенціал як інструмента реалізації педагогічних умов розвитку дитини в мистецько-творчій діяльності.

Зазначено, що структура посібника побудована за принципом сезонної тематичної послідовності та включає малювання, аплікацію, ліплення та художнє конструювання. Окреслено педагогічні умови: системність і послідовність художньо-творчого розвитку; активізацію емоційно-

ціннісного сприймання мистецтва; індивідуалізацію творчого самовираження; методичну підтримку педагога й батьків; інтеграцію емоційного, пізнавального та діяльнісного компонентів у процесі художньо-практичної діяльності.

Ключові слова: дошкільна освіта, мистецько-творча компетентність, художньо-творчий розвиток, педагогічні умови, альбом-посібник.

Shulha Liudmyla Mykolaivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Department of Preschool and Primary Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, https://orcid.org/0000-0002-2504-0944

Shpak Maryna Serhiivna Master's Degree Student, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN USING THE AUTHOR'S EDUCATIONAL ALBUM-GUIDE

Abstract. The article reveals the pedagogical conditions for the formation of artistic and creative competence in older preschool children in the context of modern educational challenges and the updated requirements of the State Standard of Preschool Education. The concept of artistic and creative competence is clarified as an integrative formation that combines emotional and value-based attitudes toward art, artistic and imaginative thinking, creativity, and the ability for self-expression through various art forms. The study theoretically substantiates the necessity of creating pedagogical conditions that ensure the harmonious integration of emotional, cognitive, and activity-based components of a child's artistic and creative development. Such conditions promote self-realization, aesthetic perception of the world, and the formation of an individual artistic style.

The article highlights the significance of effective methodological support for fostering artistic and creative competence in face-to-face, distance, and blended educational formats. It presents an original educational and methodological resource – "Album-Guide for Developing the Creative Abilities of Older Preschool Children", developed in accordance with the comprehensive educational program "World of Childhood." The potential of this resource as a tool for implementing pedagogical conditions in the development of children's artistic and creative activity is scientifically substantiated. The structure of the

guide is based on a seasonal thematic sequence and includes activities in drawing, appliqué, modeling, and artistic design. The key pedagogical conditions are defined as follows: systematic and sequential artistic and creative development; activation of emotional and value-based perception of art; individualization of creative self-expression; methodological support for teachers and parents; and the integration of emotional, cognitive, and activity components in artistic practice.

Keywords: preschool education, artistic and creative competence, artistic and creative development, pedagogical conditions, album-guide.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням уваги до творчого розвитку особистості дитини, що узгоджується з ідеями Нової української школи та положеннями Базового компонента дошкільної освіти (2021). У Державному стандарті підкреслюється важливість формування у дітей дошкільного віку здатності до самовираження, ініціативності, креативного мислення, що є складниками розвитку їхньої мистецько-творчої компетентності як інтегрованої характеристики особистісного становлення.

Водночас сучасна дошкільна освіта стикається з новими викликами, зумовленими змінами суспільного життя, зокрема поширенням дистанційних та змішаних форм освітньої взаємодії. Це потребує пошуку інноваційних засобів, які б дозволяли зберегти емоційно-ціннісний зміст художньо-естетичного виховання й забезпечити активну участь дитини у творчому процесі незалежно від формату навчання.

Оновлення змісту мистецької освіти в дошкільній ланці вимагає переосмислення методів і підходів, та розроблення нових навчально-дидактичних матеріалів, зорієнтованих на розвиток креативності, уяви, художнього бачення світу. У цьому контексті особливої актуальності набуває створення й упровадження посібників для образотворчої діяльності, які сприяють індивідуалізації мистецького досвіду, стимулюють самостійність і творчу активність дітей старшого дошкільного віку.

Отже, проблема формування мистецько-творчої компетентності дошкільників із використанням сучасних дидактичних засобів постає як одна з пріоритетних у теорії й практиці дошкільної освіти, що зумовлює необхідність її наукового аналізу та експериментального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових працях проблема формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку розглядається з позицій цілісного розвитку особистості та інтеграції художньо-естетичного, емоційного й когнітивного досвіду. Так, О. Дронова обґрунтовує організаційно-методичні засади формування художньо-естетичної компетентності, підкреслює значення сприймання

творів мистецтва для розвитку просторових уявлень та естетичного сприйняття [1]. І. Біла розкриває психологічні механізми творчого самовираження дитини, визначаючи уяву й емоційність як базові компоненти дитячої художньої діяльності [2]. У працях О. Половіної наголос зроблено на формуванні у дітей старшого дошкільного віку естетичного ставлення до мистецтва та розвитку їхньої художньо-творчої активності шляхом систематичного ознайомлення з творами живопису, а також на організації педагогічного супроводу образотворчої діяльності, що відповідає положенням Державного стандарту дошкільної освіти щодо розвитку мистецько-творчої компетентності як інтегрованої характеристики особистісного розвитку дитини [3]. А. Федорович досліджує проблеми розвитку художнього конструювання та описує структуру мистецько-творчої компетентності дошкільників як педагогічної категорії [4]. Л. Шульга пропонує діяльнісний, технологічний і синергетичний підходи до розвитку творчих здібностей, акцентуючи на важливості створення умов для самовираження дитини та інтеграції різних видів мистецтва [5]. Узагальнення наукових позицій зазначених авторів дає підстави стверджувати, що ефективне формування мистецько-творчої компетентності потребує системного поєднання психолого-педагогічних і методичних засобів, серед яких особливе місце займають сучасні навчально-дидактичні матеріали для образотворчої діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку та представлення авторського альбому-посібника для розвитку творчих здібностей як ефективного дидактичного засобу у процесі образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці розглядається як один із ключових аспектів цілісного розвитку особистості. Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти (2021), мистецько-творча компетентність визначається як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності, яка формується на основі: розвинених емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, вміння елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час освітньої та самостійної діяльності [3].

Мистецтво як феномен людської культури має двокомпонентну структуру, що включає пасивний та активний складники. Пасивна компонента відображає процес естетичного сприймання, який охоплює емоційні реакції на мистецькі твори – споглядання, милування, переживання, відчуття

гармонії, задоволення та естетичної насолоди. Активна компонента реалізується у художній діяльності, що передбачає творче відтворення дійсності засобами різних видів мистецтва, вияв індивідуального естетичного досвіду, ініціативи та самовираження [4].

Особливе значення у формуванні мистецько-творчої компетентності має емоційна сфера дитини, адже саме через емоції відбувається сприйняття, переживання і розуміння мистецтва. Емоційні стани активізують мислення, уяву, стимулюють внутрішню мотивацію до творчості [2]. Пріоритетним завданням мистецького напряму в дошкільній освіті виступає формування емоційно-ціннісного ставлення на основі інтересу до мистецької діяльності [3], задоволення від неї, емоційного відгуку на прояви краси, ціннісного особистісного ставлення та елементарних уявлень про види мистецтва [6]. Завдання з формування елементарних мистецьких навичок спрямоване на забезпечення можливості художньо-творчого самовираження кожної дитини. За умов гармонійного поєднання емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів відбувається цілісний процес становлення мистецько-творчої компетентності та розвиток творчих здібностей дошкільників [6].

У дітей дошкільного віку виявляється природна потреба у художньому самовираженні. Це зумовлено як віковими особливостями їхнього мислення та уяви, так і прагненням передати власні почуття та враження у доступних формах – за допомогою кольору, лінії, руху, звуку, слова. Самовираження в образотворчій діяльності забезпечує дитині можливість особистісного відкриття світу і водночас формує здатність до емоційного співпереживання, співтворчості, естетичного ставлення до довкілля [7]. Створення умов для такого самовираження є важливим компонентом педагогічного процесу в дошкільній освіті.

Ефективна реалізація художньо-творчого потенціалу дитини можлива лише за умови цілеспрямованої організації відповідного освітнього середовища. Педагогічні умови мають забезпечувати активне включення дитини в художньо-творчу діяльність, що передбачає: організацію творчого самовираження дітей у процесі художньо-практичної діяльності; відкритий доступ до використання художніх матеріалів і засобів виразності; створення простору для художнього експериментування, де дитина може вільно пробувати, помилятися й відкривати нові способи зображення; педагогічну підтримку, спрямовану на саморозвиток і креативність, що становить основу формування мистецько-творчої компетентності [5].

У центрі педагогічної взаємодії перебуває єдність пізнання, переживання та спілкування, унаслідок чого діти активно творять знання, набувають нових вражень, емоційного досвіду, практичних умінь і навичок

у сфері мистецької діяльності. Такий підхід сприяє формуванню нового типу взаємин між педагогом і дитиною, що ґрунтуються на взаємній допомозі, співробітництві та спільному творчому освоєнні світу. Важливим чинником цього процесу виступає діалогічне спілкування дитини з природою, мистецтвом і навколишнім світом, у ході якого розкриваються її внутрішні тенденції розвитку, індивідуальний стиль творчої діяльності та емоційно-ціннісне ставлення до художньої культури.

Отже, створення педагогічних умов для активного залучення дітей до художньо-творчої діяльності є базовою передумовою розвитку їхньої мистецько-творчої компетентності. Проте ефективність цього процесу значною мірою залежить від методичного супроводу освітньої діяльності педагога, який має бути науково обґрунтованим, гнучким і здатним адаптуватися до сучасних викликів освітнього простору. В умовах цифровізації, поширення дистанційної та змішаної освіти особливої актуальності набуває питання забезпечення якісного методичного інструментарію, що дозволяє педагогам підтримувати мистецько-творчу активність дітей навіть у віртуальному середовищі. Сучасний педагог має володіти не лише традиційними методами організації художньої діяльності, а й умінням інтегрувати інтерактивні, мультимедійні та цифрові ресурси у процес розвитку креативності й емоційно-естетичного досвіду дитини.

Ефективний методичний супровід у цьому контексті передбачає: розроблення та використання авторських посібників, дидактичних матеріалів і візуальних ресурсів, адаптованих до онлайн-формату; підтримку педагогічної взаємодії та емоційного зв'язку з дітьми через засоби цифрової комунікації; забезпечення доступності мистецької діяльності незалежно від умов навчання; створення ситуацій успіху, що мотивують дітей до творчої самореалізації в різних формах навчання. Методичний супровід, який поєднує педагогічну майстерність, технологічну компетентність і художньо-естетичну чутливість педагога, стає ключовим чинником підтримки безперервного розвитку мистецько-творчої компетентності дитини у сучасному освітньому середовищі.

Інноваційним підходом у методичному забезпеченні формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку є створення друкованого навчально-методичного ресурсу «Альбом-посібник для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку» (Л. Шульга, М. Шпак), розробленого відповідно до положень Державного стандарту дошкільної освіти (2021), комплексної освітньої програми «Світ дитинства» [8] та сучасних наукових підходів до розвитку творчої особистості дитини. Зміст і структура посібника узгоджені з вимогами сучасного освітнього середовища, що передбачає варіативність форм

навчання – очну, дистанційну та змішану [9]. Завдяки цьому альбом-посібник набуває універсального характеру, поєднуючи традиційні та інноваційні засоби організації мистецько-творчої діяльності.

Методичний ресурс побудований за принципом сезонної тематичної послідовності та включає три частини – «Осінь», «Зима», «Весна», кожна з яких містить матеріали з чотирьох основних видів образотворчої діяльності: малювання, аплікації, ліплення та художнього конструювання. Кожен розділ представлений добіркою занять, що реалізують системний і поступовий розвиток художньо-творчого досвіду дітей, сприяючи формуванню в них естетичних почуттів, креативного мислення та навичок самовираження.

Кожне заняття у структурі альбому-посібника передбачає поєднання різних видів завдань, спрямованих на розвиток художньо-творчих і когнітивних навичок дітей дошкільного віку. Методичною особливістю є включення логіко-асоціативних вправ, елементів пантоміми, ігрових завдань та вправ на дрібну моторику, що забезпечує комплексне стимулювання пізнавальної активності та художнього самовираження. Такий підхід дозволяє дитині взаємодіяти з матеріалом у формі творчої діяльності, поєднуючи навчальні та ігрові процеси, що сприяє глибшому засвоєнню знань і навичок. Важливим складником методичного супроводу є образотворчо-технологічні матеріали, які демонструють етапи виконання творчих завдань і можуть використовуватися педагогами або батьками як орієнтири у процесі організації художньої діяльності. Це забезпечує послідовність виконання роботи, полегшує запам’ятовування та повторення етапів створення образу, а також сприяє формуванню у дітей самостійності та впевненості у власних діях.

У структурі занять передбачено спеціально організований простір для індивідуального художнього самовираження, що дозволяє кожній дитині реалізувати власні творчі ідеї, розвивати уяву, емоційність та власне художнє бачення. Використання оформленого художнього паспарту підтримує естетичне сприйняття завершеної роботи, сприяє формуванню почуття власної значущості творчого продукту, мотивує до подальшої діяльності та розвитку креативності. Такий прийом одночасно формує первинні уявлення про композиційне оформлення мистецького твору, розвиває гармонійне сприйняття, увагу до деталей і акуратність, забезпечуючи комплексний розвиток мистецько-творчих компетентностей дітей дошкільного віку.

Особливу увагу слід приділити методичному супроводу альбому, який передбачає орієнтовні розгорнуті конспекти для кожного заняття. Вони включають художнє слово, запитання для активізації мислення, бесіди, опис послідовності створення художнього образу та рекомендації

для обговорення композиції. Використання таких методичних інструментів забезпечує емоційне налаштування дітей, поглиблює сприйняття мистецького образу, полегшує підготовку педагога та сприяє узгодженню змісту й методики проведення занять. У контексті дистанційного або змішаного навчання цей супровід дозволяє батькам активно долучатися до творчого процесу, підтримуючи розвиток мистецько-творчої компетентності дитини та її самовираження.

Альбом-посібник виступає ефективним педагогічним ресурсом, що створює оптимальні умови для інтеграції емоційного, пізнавального та творчого компонентів діяльності дитини. Наукові дослідження у сфері дошкільної освіти підтверджують, що формування мистецько-творчої компетентності потребує середовища, яке одночасно стимулює емоційні переживання, забезпечує доступ до систематизованого пізнання та сприяє активному самовираженню [3; 5].

Застосування розробленого альбому-посібника забезпечує такі педагогічні умови: системність і послідовність художньо-творчого розвитку; активізація емоційно-ціннісного сприймання мистецтва; індивідуалізація творчого самовираження; методична підтримка педагога і батьків; інтеграція емоційного, пізнавального та діяльнісного компонентів.

Системність і послідовність художньо-творчого розвитку. Структура альбому-посібника організована за сезонною тематичною логікою, що забезпечує поступове ускладнення завдань та комплексний підхід до розвитку художньо-творчих навичок. Така організація сприяє формуванню у дітей елементарних уявлень про композицію, послідовність дій та закономірності художньо-практичної діяльності, та всебічному розвитку особистості: когнітивного, емоційного, соціального, творчого та моторного компонентів. Поступова ускладненість завдань дозволяє дитині опановувати нові знання та навички в комфортному темпі, розвивати увагу, концентрацію, творче мислення, а також інтегрувати отриманий досвід у власну практичну діяльність. Таким чином, системність і послідовність художньо-творчого розвитку стають ключовим фактором формування цілісного мистецько-творчого досвіду дошкільника, що забезпечує гармонійне поєднання пізнавального та емоційно-ціннісного складників розвитку.

Активізація емоційно-ціннісного сприймання мистецтва. Альбом-посібник включає високоякісні ілюстрації творів живопису, графіки та декоративно-ужиткового мистецтва, що створює візуально насичене середовище для емоційного та естетичного досвіду дитини. Методичний супровід занять передбачає орієнтовні конспекти з художнім словом, структурованими рекомендаціями для проведення бесід, запитаннями для

обговорення композицій та художніх образів, а також завданнями на відтворення та інтерпретацію побаченого. Така організація діяльності стимулює активне емоційне залучення дітей у процес пізнання, сприяє розвитку асоціативного мислення, здатності до співпереживання, формує естетичну чутливість сприймання мистецьких явищ, а також підтримує розвиток особистісної оцінки художніх об'єктів. Крім того, систематична робота з різними видами мистецтва розвиває у дітей здатність до багатовимірного сприйняття світу, емоційну гнучкість та креативність, що є необхідними компонентами формування мистецько-творчої компетентності.

Індивідуалізація творчого самовираження. Запропонована система занять забезпечує індивідуалізацію творчого самовираження, що є необхідною умовою гармонійного розвитку дошкільника. Дитина активно сприймає та інтерпретує мистецькі образи, бере участь у творчих вправах як рефлексії художнього сприйняття, включаючи рухові та образотворчі компоненти. Методичний супровід передбачає орієнтовні відкриті запитання, завдання для бесід та аналізу художніх образів, що стимулюють критичне та емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва. Дитині надається можливість обирати художні засоби, техніки та прийоми, що сприяє реалізації індивідуальних ідей, розвитку уяви, емоційної чутливості та креативності. Використання відривних аркушів і етапів для домальовування, аплікацій та конструювання забезпечує свободу вибору, створює умови для самостійного творчого процесу та розвитку активного творчого мислення. У сукупності емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти формують основу мистецько-творчої компетентності, що інтегрує емоційне переживання, когнітивне пізнання та активне творче самовираження дитини.

Методична підтримка педагога і батьків. Ефективне формування мистецько-творчої компетентності дошкільників неможливе без чітко організованого методичного супроводу, який забезпечує педагогам і батькам науково обґрунтовані орієнтири діяльності. В умовах дистанційної та змішаної освіти це набуває особливого сенсу. Альбом-посібник містить структуровані конспекти занять, технологічні рекомендації та орієнтовні запитання для бесід, що значно полегшує підготовку педагога, спрямовує його педагогічну творчість у концептуальному напрямі, гарантує послідовність змісту і методики та забезпечує системність реалізації художньо-творчих завдань. Методичний супровід передбачає деталізацію послідовності дій, поетапне використання художніх засобів, рекомендації щодо залучення дітей до диференційованої та інтерактивної діяльності, що сприяє індивідуалізації навчання. Для педагогів це створює умови творчої

реалізації власного потенціалу, дозволяє експериментувати з формами та методами роботи, адаптувати завдання до потреб і рівня розвитку дітей, а також формувати активний діалог із вихованцями, орієнтований на розвиток емоційно-ціннісного сприйняття мистецтва, уяви та креативності.

Для батьків наявність чітких методичних рекомендацій та покрокових інструкцій забезпечує можливість ефективного супроводу дітей у дистанційних або змішаних форматах освіти. Активна участь батьків у творчому процесі сприяє розширенню пізнавального простору дитини, стимулює її самовираження та підвищує мотивацію до творчої діяльності. Взаємодія педагога, дитини та батьків у процесі художньо-творчої діяльності створює умови для інтеграції емоційного, когнітивного та практичного досвіду, формує навички самостійного прийняття рішень, розвитку критичного мислення та креативності. Таким чином, методична підтримка забезпечує не лише ефективну організацію занять, а й активізацію творчого потенціалу педагогів та батьків, що стає ключовим чинником у формуванні комплексної мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Такий підхід відповідає сучасним вимогам освітніх стандартів і підкреслює значущість інтеграції творчого компонента як для розвитку дитини, так і для професійної самореалізації педагогів

Інтеграція емоційного, пізнавального та діяльнісного компонентів. Альбом-посібник виступає комплексним засобом, який сприяє одночасному включенню трьох ключових компонентів розвитку дитини: емоційного, пізнавального та діяльнісного. Завдяки поєднанню високоякісних ілюстрацій, орієнтовних конспектів занять та практичних завдань, діти сприймають художні образи, переживають естетичні враження, активно осмислюють їх, формулюють власні творчі ідеї та реалізують їх у конкретних образотворчих проектах. Така інтеграція дозволяє дитині розвивати цілісний мистецько-творчий досвід, у якому емоційне співпереживання органічно поєднується з пізнанням і творчою активністю. Цей підхід відповідає сучасним педагогічним концепціям, що акцентують на активній ролі дитини як суб'єкта власного розвитку та творчої діяльності й уможливлює одночасне залучення емоційної чутливості, пізнавальної активності, комунікації, практичної діяльності, оскільки лише так формується здатність до комплексного художнього осмислення світу та творчого самовираження. Отже, використання авторського альбому-посібника забезпечує формування педагогічного середовища, у якому дитина має можливість гармонійно поєднувати емоційне переживання, пізнання та активне творче самовираження. Завдяки системному поєднанню художньо-естетичних завдань, технологічного супроводу та орієнтовних методичних реко-мендацій альбом сприяє поступовому розвитку уяви,

креативності, емоційної чутливості та навичок самовираження. У такому середовищі дитина стає активним суб'єктом власного творчого процесу: вона не лише сприймає мистецтво, а й осмислює його закономірності, експериментує з різними художніми засобами, реалізує власні ідеї та проявляє індиві-дуальний стиль творчості. Педагог, використовуючи методичні орієнтири альбому, здатен організувати заняття так, щоб поєднувати індивідуальну самостійність дитини із колективним досвідом, сприяти розвитку соціальної взаємодії, співпраці та спільного освоєння мистецьких практик. Таким чином, альбом-посібник виступає інструментом створення цілісної педагогічної системи, яка забезпечує комплексний розвиток дошкільника, інтегруючи емоційний, пізнавальний та діяльнісний компоненти. Це підкреслює його роль як ефективного ресурсу для формування мистецько-творчої компетентності, розвитку творчого потен-ціалу та самовираження дітей старшого дошкільного віку, що відповідає сучасним вимогам освітніх стандартів і науково-педагогічних концепцій.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних і методичних джерел свідчить, що формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку є комплексним процесом, який передбачає інтеграцію емоційного, пізнавального та діяльнісного компонентів розвитку. Сучасні наукові дослідження підкреслюють, що цілісний розвиток дитини неможливий без поєднання художньо-естетичного досвіду з активною практичною діяльністю, що реалізується в процесі різних видів образо-творчої творчості: малювання, аплікації, ліплення та конструювання.

У статті обґрунтовано, що ефективне формування мистецько-творчої компетентності передбачає створення педагогічних умов, у яких дитина має можливість гармонійно поєднувати емоційне переживання, пізнання та активне творче самовираження. Важливими компонентами таких умов є: системність і послідовність художньо-творчого розвитку; наявність багато-вимірного, емоційно насиченого середовища; індивідуалізація творчого самовираження; активізація емоційно-ціннісного сприймання мистецтва; методична підтримка педагогів і батьків. Кожен із цих елементів сприяє розвитку креативності, естетичної чутливості, самостійності та впевненості дітей у власних творчих здібностях.

Особливу роль у створенні зазначених педагогічних умов відіграє навчально-методичний ресурс – друкований альбом-посібник, розроблений для розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Його структура та методичний супровід дозволяють педагогам поєднувати традиційні та сучасні технології навчання, включно з інтерактивними, мультимедійними та цифровими ресурсами, що забезпечує адаптивність освітнього процесу до очної, дистанційної та змішаної форм організації

занять. Альбом забезпечує поступовий розвиток художніх умінь, розкриття індивідуального потенціалу дитини, створює умови для активного пізнання, художньо-творчого самовираження та співпраці з педагогом і однолітками.

Таким чином, запропонована система занять із використанням альбому-посібника демонструє ефективність у забезпеченні цілісного, інтегрованого підходу до формування мистецько-творчої компетентності. Реалізація таких педагогічних умов сприяє формуванню у дітей здатності до самовираження, розвитку уяви, креативності, емоційної чутливості та естетичного ставлення до навколишнього світу, що відповідає сучасним вимогам Державного стандарту дошкільної освіти та сучасних педагогічних концепцій. Застосування авторського альбому-посібника як методичного ресурсу створює системне та ефективне середовище для розвитку творчого потенціалу дітей, підкреслюючи необхідність інтеграції теоретичних знань і практичних інструментів у роботі педагогів. Таким чином, впровадження запропонованого навчально-методич-ного ресурсу може бути рекомендо-ване для використання в освітньому процесі дошкільних закладів як ефективний інструмент розвитку мистецько-творчої компетентності та всебічного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Перспективи подальшого дослідження у сфері формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку поля-гають у комплексному вивченні ефективності застосування розроблених навчально-методичних ресурсів у різних умовах освітнього процесу. Зокрема, доцільним є проведення емпіричних досліджень щодо: впливу використання альбому-посібника на розвиток конкретних складників мистецько-творчої компетентності: естетичної чутливості, креативності, здатності до самовираження та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; порівняння ефективності формування компетентностей у дітей при застосуванні традиційних методів художньо-творчої діяльності та інтегрованих мультимедійно-інтерактивних ресурсів, включно з дистан-ційними та змішаними форматами занять; визначення оптимальних педагогічних умов і моделей взаємодії з дітьми, що сприяють розвитку творчого потенціалу, враховуючи індивідуальні особливості та інтереси кожної дитини; дослідження ролі батьківського супроводу та співпраці педагогів із родинами у формуванні цілісного мистецько-творчого досвіду дітей. Подальші дослідження мають на меті підвищення рівня педагогічної компетентності в частині розвитку творчих здібностей дітей засобами образотворчої діяльності. Це сприятиме підвищенню якості художньо-естетичного виховання та забезпечить науково обґрунтовану основу для подальшого впровадження інноваційних методик у дошкільному серед-овищі.

Література:

1. Ніколаєску І.О., Дронова О.О. Організаційно-методичні засади формування основ художньо-естетичної компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць* / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. Випуск 41. С. 10-16.
2. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
3. Половіна О. А. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання.* 2021. № 2. С. 3-8.
4. Федорович А. В. Мистецько-творча компетентність дошкільника як педагогічна проблема. *Baltija Publishing.* 2022. №4. С. 402-430. URL: http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/ 123456789/4302/1/210-Chapter%20Manuscript-12173-1-10-20220429%20%281%29.pdf (дата звернення: 20.10.2025).
5. Шульга Л. М. Творче самовираження дітей у художньо-практичній діяльності: синергетичний підхід. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* Запоріжжя : ЗНУ, 2020. № 3 (36), Ч. І. С. 182-188.
6. Шульга Л. М. Діяльнісний підхід у формуванні мистецько-творчої компетентності дитини дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. 37, том 3, 2021. С. 304-309.
7. Шульга Л. М. Розвиток художньо-творчого потенціалу як природна потреба дитини дошкільного віку. *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної та змішаної освіти у 2020/2021 н.р.:* метод. рек. у 3-х ч. /відп. ред. О. В. Варецька Ч. ІІІ. Запоріжжя : СТАТУС, 2020. С. 42-57.
8. Світ дитинства: комплексна освітня програма для закладів дошкільної освіти / упоряд.: А.М. Богуш, О.М. Байєр, Г.І. Григоренко, З.П. Дорошенко, Н.В. Погрібняк, А.С.Шевчук, Л.М. Шульга; наук. керівник акад. А.М. Богуш. Запоріжжя: СТАТУС, 2024. 428 с.
9. Шульга Л.М. Методичний супровід образотворчої діяльності дітей старшого дошкільного віку в умовах очної, змішаної та дистанційної освіти. *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» в умовах очної, дистанційної і змішаної освіти у 2025/2026 н.р.*: метод. рек.: у 3-х ч. / відп. ред. О. В. Варецька; Ч. ІІІ. Запоріжжя : СТАТУС, 2025. С. 76-100.

References:

1. Nikolaiesku, I. O., & Dronova, O. O. (2019). Organizational and methodological foundations of forming the basics of artistic and aesthetic competence of preschool children [Orhanizatsiino-metodychni zasady formuvannia osnov khudozhno-estetychnoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku]. *Pedagogical Almanac: Collection of Scientific Works,* 41, 10–16. Kherson: Kherson Academy of Continuing Education [in Ukrainian].
2. Bila, I. M. (2014). Psychology of children's creativity [Psykholohiia dytiachoi tvorchosti]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
3. Polovina, O. A. (2021). The child in the world of art: Implementing the updated State Standard of Preschool Education [Dytyna u sviti mystetstva: Vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool Education, 2,* 3-8. [in Ukrainian].

4. Fedorovych, A. V. (2022). Artistic and creative competence of preschoolers as a pedagogical problem [Mystetsko-tvorcha kompetentnist doshkilnyka yak pedahohichna problema]. *Baltija Publishing*, 4, 402-430. Retrieved from http://ir.dspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/4302/1/210-Chapter%20Manuscript-12173-1-10-20220429%20%281%29.pdf [in Ukrainian].

5. Shulha, L. M. (2020). Creative self-expression of children in artistic and practical activities: A synergetic approach [Tvorche samovyrazhennia ditei u khudozhno-praktychnii diialnosti: synerhetychnyi pidkhid]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*, 3(36) (1), 182-188. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].

6. Shulha, L. M. (2021). Activity-based approach in forming artistic and creative competence of preschool children [Diialnisnyi pidkhid u formuvanni mystetsko-tvorchoi kompetentnosti dytyny doshkilnoho viku]. *Current Issues of the Humanities: Interuniversity Collection of Scientific Works of Young Scientists of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University*, 37(3), 304-309 [in Ukrainian].

7. Shulha, L. M. (2020). Development of artistic and creative potential as a natural need of preschool children [Rozvytok khudozhno-tvorchoho potentsialu yak pryrodna potreba dytyny doshkilnoho viku]. In O. V. Varetska (Ed.), *Main guidelines for the development of the education system in Zaporizhzhia region in the context of the New Ukrainian School concept in full-time, distance and blended learning in 2020/2021 academic year*: Methodical recommendations (Part III, pp. 42–57). Zaporizhzhia: STATUS [in Ukrainian].

8. Bohush, A. M., Baier, O. M., Hryhorenko, H. I., Doroshenko, Z. P., Pohribniak, N. V., Shevchuk, A. S., & Shulha, L. M. (2024). The world of childhood: A comprehensive educational program for preschool institutions [Svit dytynstva: kompleksna osvitnia prohrama dlia zakladiv doshkilnoi osvity]. Zaporizhzhia: STATUS [in Ukrainian].

9. Shulha, L. M. (2025). Methodological support of visual arts activities of older preschoolers in full-time, blended, and distance learning formats [Metodychnyi suprovid obrazotvorchoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh ochnoi, zmishanoi ta dystantsiinoi osvity]. In O. V. Varetska (Ed.), *Main guidelines for the development of the education system in Zaporizhzhia region in the context of the New Ukrainian School concept in full-time, distance and blended learning in 2025/2026 academic year*: Methodical recommendations (Part III, pp. 76–100). Zaporizhzhia: STATUS [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 37.091.12:004

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2567-2575

Ясногурська Людмила Михайлівна кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0003-3039-447X

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТЬ «ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА»

Анотація. У статті розглядаються поняття «іншомовна компетенція» та «іншомовна культура», їх суть та характеристики. Процес формування іншомовної компетенції окреслює застосовування новітніх методів навчання, інтерактивних технологій, цифрових освітніх ресурсів та міждисциплінарного підходу. Характерну функцію виконує практична направленість навчання, що дозволяє студентам вживати іншомовні знання у професійних контекстах — під час стажувань, міжнародних проєктів, наукової діяльності.

Інформаційна культура фахівця включає сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для цілеспрямованої роботи з інформацією та використання для її отримання, обробки, передачі сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій; усвідомлення матеріальних та духовних цінностей попереднього покоління з інформатизації суспільства, здатність перетворювати навколишнє професійне інформаційне середовище та оцінювати свій особистий внесок у культуроутворюючий процес.

Комунікативна функція іншомовної культури, з допомогою якої людина може вступати як у безпосереднє, і у опосередковане спілкування з людьми. Носіями комунікативної функції виступають головним чином словесна мова, «паперові та електронні компоненти» педагогічного програмного комплексу. До паперової компоненти можна віднести звичайний підручник, навчальний посібник, лекції, розповідь викладача. Як електронна компонента може виступати: навчальна програма, електронний підручник, моделююча програма, електронний задачник, тестова система.

Іншомовна культура студентів із використанням цифрових освітніх ресурсів є важливим аспектом сучасної професійної підготовки, спрямованим на розвиток здатності ефективно спілкуватися в іншомовному середовищі з урахуванням культурних особливостей. Формування іншомовної культури передбачає не лише оволодіння мовними знаннями, а й розуміння традицій, цінностей, норм поведінки носіїв мови. Цифрові

ресурси, такі як онлайн-курси, інтерактивні платформи, відеолекції та віртуальні подорожі, створюють можливості для занурення студентів у реальні культурні контексти, що сприяє глибшому розумінню мови як соціокультурного явища.

Ключові слова: іншомовна компетенція, іншомовна культура, підготовка фахівців, іноземна мова.

Yasnogurska Lyudmyla Mykhailivna Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Rivne State Humanitarian University, Rivne, https://orcid.org/0000-0003-3039-447X

THEORETICAL ASPECTS OF THE CONCEPTS: "FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE" AND "FOREIGN LANGUAGE CULTURE"

Abstract. The article examines the concepts of "foreign language competence" and "foreign language culture", their essence and characteristics. The process of forming foreign language competence outlines the use of modern teaching methods, interactive technologies, digital educational resources and an interdisciplinary approach. A characteristic function is performed by the practical orientation of training, which allows students to use foreign language knowledge in professional contexts - during internships, international projects, scientific activities.

The information culture of a specialist includes a set of knowledge, skills and abilities necessary for purposeful work with information and the use of modern means of information and communication technologies for its receipt, processing, transmission; awareness of the material and spiritual values of the previous generation in the informatization of society, the ability to transform the surrounding professional information environment and evaluate one's personal contribution to the culture-forming process.

The communicative function of foreign language culture, with the help of which a person can enter into both direct and indirect communication with people. The carriers of the communicative function are mainly verbal language, "paper and electronic components" of the pedagogical software complex. The paper component can include an ordinary textbook, a training manual, lectures, and a teacher's story. The electronic component can be: a curriculum, an electronic textbook, a modeling program, an electronic problem book, a test system.

Foreign language culture of students using digital educational resources is an important aspect of modern professional training, aimed at developing the ability to communicate effectively in a foreign language environment, taking into

account cultural characteristics. The formation of a foreign language culture involves not only mastering language knowledge, but also understanding the traditions, values, and norms of behavior of native speakers. Digital resources, such as online courses, interactive platforms, video lectures, and virtual trips, create opportunities for students to immerse themselves in real cultural contexts, which contributes to a deeper understanding of language as a socio-cultural phenomenon.

Keywords: foreign language competence, foreign language culture, specialist training, foreign language.

Постановка проблеми. Теоретичні аспекти іншомовної підготовки фахівців ґрунтуються на положеннях сучасної педагогіки, лінгводидактики та компетентнісного підходу. Іншомовна підготовка розглядається як цілеспрямований процес формування в майбутніх фахівців іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для професійного спілкування, участі в міжнародних проєктах і доступу до світових інформаційних ресурсів. Теоретичне підґрунтя цього процесу складають принципи інтеграції мовної, когнітивної та професійної діяльності, а також використання інноваційних педагогічних технологій, зокрема цифрових освітніх ресурсів.

Зміст іншомовної підготовки фахівців визначається необхідністю поєднання мовних знань із професійно орієнтованими вміннями, що забезпечують ефективну міжкультурну комунікацію в конкретній галузі. У теоретичному вимірі така підготовка передбачає реалізацію компетентнісного, діяльнісного та культурологічного підходів, які сприяють розвитку у студентів здатності застосовувати іноземну мову як інструмент професійного та особистісного саморозвитку. Таким чином, іншомовна підготовка виступає важливою складовою професійної освіти, що забезпе-чує конкурентоспроможність майбутнього фахівця в умовах глобалізованого освітнього простору.

Мета статті: розкрити теоретичні основи понять «іншомовна компетенція» та «іншомовна культура», визначити їх суть та характеристики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у вивчення питань іншомовної підготовка фахівців зробили такі вчені, як Я. Андрейко, Р. Гришкова, В. Малик, Л. Овчаренко, А. Плужнік, Н.Слюсаренко, Н. Сура, А. Тіщенко, Н. Юхно та інші.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо іншомовну компетенцію майбутніх фахівців, вона є вагомим складником їхньої професійної підготовки, адже опанування іноземною мовою забезпечує перспективу

ефективної комунікації в умовах глобалізації та міжнародної співпраці. Вона включає не тільки знання лексики та граматики, але й уміння застосовувати мову в різних професійних ситуаціях, розуміння культурних особливостей спілкування, здатність до міжкультурного діалогу. Розвиток іншомовної компетенції допомагає формуванню мобільності, конкурентоспроможності та адаптивності майбутнього фахівця на ринку праці [7].

Сутністю іншомовної компетенції є інтегрована характеристика готовності студента до ефективної іншомовної комунікації, яка залучає знання, уміння, навички та мотивацію.

Іншомовна компетенція має такі характеристики, як**:** лінгвістична (лексика, граматика, фонетика); соціокультурна (знання традицій та культурних особливостей іншомовного середовища); комунікативна (здатність до взаємодії у різних комунікативних ситуаціях); стратегічна (здатність до самокорекції, використання компенсаторних стратегій у комунікації).

Н. Юхно визначає, що, *іншомовна компетенція* — це сформована здібність індивіда виконувати іншомовне спілкування, оперуючи мовними прийомами відповідно до якоїсь обставини [13].

На думку Р. Гришкової, *іншомовна компетенція* — це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну комунікацію іноземною мовою з урахуванням соціокультурного контексту [4].

В свою чергу Я. Андрейко зазначає, що *комунікативна (іншомовна) компетенція* залучає не тільки знання мови, а й уміння застосовувати її доречно у визначених умовах спілкування [1].

На нашу думку, іншомовна компетенція — це здатність людини вправно використовувати іноземну мову в різних обставинах спілкування, що визначає володіння мовними знаннями (лексичними, граматичними, фонетичними), мовленнєвими навичками (аудіювання, говоріння, читання, письмо) та соціокультурними вміннями.

Зростання серед майбутніх фахівців розуміння необхідності практичного використання іноземної мови у своїй професійній діяльності зазначено у багатьох дослідженнях. Практика роботи показує, що за роки навчання у ЗВО у більшості студентів немовних спеціальностей не вдається належним чином сформувати вміння та навички іншомовної комунікації. У зв'язку з цим гостро актуальною стає проблема організації всього освітнього процесу при навчанні іноземної мови на немовних факультетах ЗВО, що тягне за собою необхідність комплексної перебудови всіх компонентів системи викладання іноземної мови (на рівні цілей, змісту, технології навчання, поетапної структури курсу, використання навчально-методичного комплексу) [9].

Таким чином, під іншомовною професійно орієнтованою компетенцією майбутніх фахівців розуміємо інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей, здатності та готовності здійснювати ефективну іншомовну професійну комунікацію з метою реалізації педагогічних функцій.

Іншомовна культура є складовою загальної культури сучасного фахівця. У цьому особистісно-творчий підхід дозволяє трактувати засвоєння іншомовної культури як процес особистісного відкриття, у якому відбувається актуалізація закладених у ній смислів на особистісному рівні [11].

Іншомовна культура майбутнього фахівця має об'єктивну та суб'єктивну сторону. Об'єктивна сторона входить у вимоги, які суспільство пред'являє до діяльності сучасного спеціаліста. Суб'єктивна сторона іншомовної культури майбутнього фахівця є відображенням об'єктивної, але відображенням неповним, індивідуалізованим, що залежать, перш за все, від рівня сформованої у майбутнього спеціаліста потреби у вдосконаленні своєї іншомовної культури [10].

Науковці акцентують увагу на таких складових іншомовної культури:

- мовна компетентність (знання мови, здібність спілкуватись у різних ситуаціях);
- соціокультурна компетентність (знання про культуру носіїв мови);
- комунікативна поведінка — здібність взаємодіяти мовою з урахуванням культурного контексту (наприклад, адаптуватися до етикету, норм спілкування іншої мовної спільноти);
- мотиваційно-ціннісний аспект — ставлення до іншої культури, готовність до міжкультурної комунікації.

Зокрема, В. Малик визначає іншомовну культуру як «…сукупність знань, умінь, навичок, цінностей і моделей поведінки, які пов’язані з застосуванням іноземної мови, а також з ознайомленням із культурою носіїв цієї мови» [8].

А. Тіщенко вважає іншомовну культуру складником мовної особистості, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та комунікативну компетентності [12].

На нашу думку, іншомовна культура - це здібність індивіда не лише володіти іноземною мовою на рівні спілкуквання, а й розуміти культурні відзнаки народу-носія мови, його традиції, правила, цінності, а також уміти діяти відповідно до них у міжкультурному спілкуванні.

Іншомовна культура допомагає зважати на контекст, традиції й норми іншої мовної спільноти; зараджує розвитку міжкультурної компетентності, формує справжню мовну індивідуальність, культурну чутливість, здатність до адаптації, толерантність.

Іншомовна культура фахівця перебуває у взаємодії з професійною та інформаційною культурою.

Професійна культура включає індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації насправді, способи вирішення завдань праці для переведення його з реального стану на цільовий.

Інформаційна культура фахівця включає сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для цілеспрямованої роботи з інформацією та використання для її отримання, обробки, передачі сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій; усвідомлення матеріальних та духовних цінностей попереднього покоління з інформатизації суспільства, здатність перетворювати навколишнє професійне інформаційне середовище та оцінювати свій особистий внесок у культуроутворюючий процес.

Інформатизація соціуму у сенсі є процес перебудови у суспільства на основі дедалі більше повного використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання переважають у всіх суспільно значимих видах людської діяльності. Цей процес включає перебудову гарматної основи людської діяльності в різних предметних областях на основі повсюдного поширення інформаційних технологій [6].

Однією з особливостей інформатизації суспільства є зростання ролі індивідуальної праці. Розвиток автоматизованих систем поширення, зберігання та обробки інформації на базі комп'ютерних телекомунікацій створює умови забезпечення вільного доступу людини до різноманітних інформації. Люди привчаються жити в умовах світу, що постійно змінюється. Цей процес призводить до швидкої зміни характеру технологічних процесів, що потребує постійного оновлення знань та вмінь для освоєння нових технологій, підвищення вимог до рівня загальнокультурної та загальнонаукової підготовки всіх учасників громадського виробництва [5].

Іншомовна підготовка студентів із використанням цифрових освітніх ресурсів — це інноваційний процес формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти, який здійснюється на основі інтеграції традиційних і цифрових технологій навчання.

Вона передбачає використання цифрових освітніх ресурсів (ЦОР) — електронних підручників, онлайн-платформ, мультимедійних тренажерів, інтерактивних курсів, віртуальних комунікаційних середовищ тощо — для розвитку мовних, мовленнєвих, соціокультурних і професійно орієнтованих умінь студентів.

Таке навчання сприяє індивідуалізації освітнього процесу, підвищенню мотивації, розвитку автономності у вивченні мови, формуванню цифрової грамотності та готовності студентів до ефективного іншомовного спілкування в умовах сучасного інформаційного суспільства [3].

Застосування цифрових освітніх ресурсів у процесі формування іншомовної культури сприяє розвитку міжкультурної компетентності студентів. Вони можуть брати участь у міжнародних форумах, онлайн-конференціях, спілкуватися з іноземними студентами через соціальні мережі чи навчальні платформи. Такі інструменти як YouTube, Coursera, BBC Learning English, TED Talks дають змогу знайомитися з культурними реаліями різних країн, аналізувати мовну поведінку носіїв, розвивати толерантність і повагу до культурного розмаїття [2].

Висновки. Отже, цифрові освітні ресурси є потужним засобом формування іншомовної культури студентів, оскільки забезпечують інтерактивність, автентичність і доступність навчального матеріалу. Вони допомагають інтегрувати мову, культуру та технології в єдиний освітній процес, що відповідає вимогам глобалізованого світу. Завдяки цифровим технологіям студенти стають не лише користувачами мови, а й активними учасниками міжкультурної комунікації, здатними ефективно взаємодіяти в умовах полікультурного простору.

Література

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018, 63, 238–241.

2. Боклах Д. Роль цифрових технологій у формуванні іншомовних компетенцій майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. 63(1). 226-229.

3. Бондар, Н. В. Роль цифрових технологій у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Т. 2, Вип. 40. 73–77.

4. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007.

5. Кобися, В., Чепелевська, М. Удосконалення іншомовної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі за допомогою цифрових технологій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. 30-39.

6. Котелянець Н. В. Використання web-технологій під час іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. 9. 316-320.

7. Малик В. М. Виховання іншомовної комунікативної культури студентів в умовах освітнього простору університету : дисертація … д-ра філософії : 01 – освіта / педагогіка за спеціальністю 011 – освітні / педагогічні науки, спеціалізація – теорія і методика виховання / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2024. 299.

8. Малик В. М. Поняття іншомовної комунікативної культури й особливості її розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2021. 39. 248–251.

9. Овчаренко Л.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей.*Проф. освіта: проблеми і перспективи.*2016.11.104-110.

10. Слюсаренко, Н. Цифровізація іншомовної підготовки у закладах вищої освіти України. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич: ВД Гельветика, 2022. 14/46. 48-56.

11. Сура Н.А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*, 2003. 4(60), 190–192.

12. Тіщенко, А.В. Структурні компоненти вихованості іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей. *Науково-методичний журнал «Нова педагогічна думка».* Рівненський державний гуманітарний університет. 2019. 134-138.

13. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. 51. 113-120.

References

1. Andreyko YA. V. (2018). Inshomovna profesiyna komunikatyvna kompetentsiya [Foreign language professional communicative competence].*Pedahohichninauky.*63,238-241[Ukr]

2. Boklakh D. (2023). Rol′ tsyfrovykh tekhnolohiy u formuvanni inshomovnykh kompetentsiy maybutnikh fakhivtsiv [The role of digital technologies in the formation of foreign language competences of future specialists]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk.* 63(1). 226-229. [in Ukrainian].

3. Bondar, N. V. (2025). Rol′ tsyfrovykh tekhnolohiy u formuvanni profesiyno oriyentovanoyi inshomovnoyi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsial′nostey [The role of digital technologies in the formation of professionally oriented foreign language competence of students of non-philological specialties]. *Zakarpat·s'ki filolohichni studiyi*. T. 2, Vyp. 40. 73–77. [in Ukrainian].

4. Hryshkova R.O. (2007). Formuvannya inshomovnoyi sotsiokul′turnoyi kompetentsiyi studentiv nefilolohichnykh spetsial′nostey [Formation of foreign language sociocultural competence of students of non-philological specialties]. Monohrafiya. Mykolayiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly. [in Ukrainian].

5. Kobysya, V., Chepelevs′ka, M. (2022). Udoskonalennya inshomovnoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv turystychnoyi haluzi za dopomohoyu tsyfrovykh tekhnolohiy [Improving foreign language training of future tourism industry specialists using digital technologies]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 30-39. [in Ukrainian].

6. Kotelyanets′ N. V. (2021). Vykorystannya web-tekhnolohiy pid chas inshomovnoyi pidhotovky studentiv nefilolohichnykh spetsial′nostey [Using web technologies during foreign language training of students of non-philological specialties]. *Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal «Hraal' nauky».* 9. 316-320. [in Ukrainian].

7. Malyk V. M. (2024). Vykhovannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul′tury studentiv v umovakh osvitn′oho prostoru universytetu [Raising foreign language communicative culture of students in the conditions of the educational space of the university]: dysertatsiya … d-ra filosofiyi : 01 – osvita / pedahohika za spetsial′nistyu 011 – osvitni / pedahohichni nauky, spetsializatsiya – teoriya i metodyka vykhovannya / Vinnyts′kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Mykhayla Kotsyubyns′koho. Vinnytsya. 299. [in Ukr].

8. Malyk V. M. (2021). Ponyattya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul′tury y osoblyvosti yiyi rozvytku [The concept of foreign language communicative culture and features of its development]. *Innovatsiyna pedahohika*. 39. 248–251. [in Ukrainian].

9. Ovcharenko L.R. (2016). Formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsial′nostey [Formation of foreign language communicative competence of students of non-language specialties]. *Profesiyna osvita: problemy i perspektyvy*. 11. 104-110. [in Ukrainian].

10. Slyusarenko, N. (2022). Tsyfrovizatsiya inshomovnoyi pidhotovky u zakladakh vyshchoyi osvity Ukrayiny [Digitalization of foreign language training in higher education institutions of Ukraine]. *Lyudynoznavchi studiyi: zb. nauk. prats' DDPU imeni Ivana Franka.* Drohobych: VD Hel′vetyka. 14/46. 48-56. [in Ukrainian].

11. Sura N.A. (2003). Inshomovna profesiyna kompetentnist′: holovni pryntsypy ta komponenty protsesu navchannya profesiyno-oriyentovanoho spilkuvannya [Foreign language professional competence: main principles and components of the process of teaching professionally-oriented communication]. *Visnyk Luhans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. T. H. Shevchenka*,. 4(60), 190–192. [in Ukrainian].

12. Tishchenko A.V. (2019). Strukturni komponenty vykhovanosti inshomovnoyi komunikatyvnoyi kul′tury studentiv humanitarnykh spetsial′nostey [Structural components of the foreign language communicative culture of students of humanitarian specialties]. *Naukovo-metodychnyy zhurnal «Nova pedahohichna dumka».* Rivnens′kyy derzhavnyy humanitarnyy universytet.. 134-138. [in Ukrainian].

13. Yukhno N. V. (2022). Sut′ ta struktura inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti fakhivtsiv [The essence and structure of foreign language communicative competence of specialists]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. 51. 113-120. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of science and education

СЕРІЯ «ІСТОРІЯ ТА АРХЕОЛОГІЯ»

УДК 94(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2576-2592

Аксьонова Наталя Володимирівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри українознавства, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, https://orcid.org/0000-0001-8876-2197

Стоянова Галина Миколаївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри культурології, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, https://orcid.org/0000-0002-1832-2265

Саламаха Ігор Павлович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри права та інформаційної діяльності, Національний лісотехнічний університет України, https://orcid.org/0000-0002-4191-5800

ПОВСЯКДЕННЕ ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ У РАДЯНСЬКИЙ ПЕРІОД: МІЖ ТРАДИЦІЯМИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЄЮ

Анотація. У дослідженні здійснено концептуальний огляд сучасної історіографії, котра присвячена аналітиці повсякденних практик українців у радянський період. Реалізовано всебічний та об'єктивний аналіз загальних тенденцій динаміки повсякденності. Вивчена специфіка усвідомлення етнічної ідентичності та прояву менталітету в радянський період.

Встановлено основну причину сповільнення розвитку української нації – тиск комуністичної диктатури. Розглянуто особливості повсякденної діяльності різних суспільних прошарків досліджуваного часового відрізку. Встановлено, що тривала ізоляція радянського союзу від зовнішнього світу, домінування почуття підсвідомого страху у населення та інтеграція у свідомість соціуму яскравих прокламацій та соціальних гасел дозволили на тривалий час мінімізувати етнічно-соціальні конфлікти. Досліджено повсякденне життя та культуру міського населення, закцентовано його діалектичний вплив на розвиток національної свідомості. Доведено, що житлові умови та побутові потреби, умови праці, особливості розвитку медицини і освіти суттєво впливали на динаміку самобутності українського населення. Вивчено особливості синергії традиційного українського контексту та модернізації у повсякденному житті досліджуваного періоду.

З'ясовано, що нав'язлива тривала ідея створення «радянського народу» стала причиною зросійщення, державної та етнічної уніфікації, радянізації побуту і повсякдення українців. Обґрунтовано, що повсякденне життя українського суспільства впродовж радянського періоду, загалом, було просякнуто асиміляційною та шовіністичною політикою.

Ключові слова: повсякдення українців, модернізація, радянський період, традиції, етнічна ідентичність, уніфікація, національна свідомість.

Aksonova Natalia Volodymyrivna Ph.D. of Sciences in History, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Ukrainian Studies V. N. Karazin Kharkiv National University, https://orcid.org/0000-0001-8876-2197

Stoianova Halyna Mykolaivna PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Cultural Studies, Odesa I.I. Mechnikov National University, https://orcid.org/0000-0002-1832-2265

Salamakha Ihor Pavlovych Candidate of Historical Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Assistant Professor of the Department of Law and Information Activities, Ukrainian National Forestry University, e-mail: ig.sal@ukr.net, https://orcid.org/0000-0002-4191-5800

DAILY LIFE OF UKRAINIANS IN THE SOVIET PERIOD: BETWEEN TRADITIONS AND MODERNIZATION

Abstract. The study provides a conceptual overview of modern historiography, which is dedicated to the analysis of everyday practices of Ukrainians in the Soviet period. A comprehensive and objective analysis of the general trends in the dynamics of everyday life has been carried out. The specifics of the awareness of ethnic identity and the manifestation of mentality in the Soviet period have been studied. The main reason for the slowdown in the development of the Ukrainian nation has been established - the pressure of the communist dictatorship. The features of the everyday activities of various social strata of the studied time period have been considered. It has been established that the long-term isolation of the Soviet Union from the outside world, the dominance of a sense of subconscious fear among the population, and the integration of bright proclamations and social slogans into the consciousness of society have allowed for a long time to minimize ethnic and social conflicts. The daily life and culture of the urban population are studied, its dialectical influence on the development of national consciousness is emphasized. It is proved that living conditions and

everyday needs, working conditions, features of the development of medicine and education significantly influenced the dynamics of the identity of the Ukrainian population. The features of the synergy of the traditional Ukrainian context and modernization in the daily life of the studied period are studied. It is found out that the obsessive long-term idea of creating a "Soviet people" became the cause of Russification, state and ethnic unification, Sovietization of the life and everyday life of Ukrainians. It is substantiated that the everyday life of Ukrainian society during the Soviet period was, in general, permeated with assimilationist and chauvinistic policies.

Keywords: everyday life of Ukrainians, modernization, Soviet period, traditions, ethnic identity, unification, national consciousness.

Постановка проблеми. Поглиблення інтересу до повсякденного життя населення радянського періоду в сучасній українській історіографії є науково виправданим з точки зору впливу радянського способу життя на сьогодення. Зазначена тенденція репрезентує, з однієї сторони, актуальний процес зростання ваги загальної демократизації гуманітарної сфери у суспільній свідомості, водночас, з іншої – демонструє усвідомлене прагнення пострадянського суспільства дослідити власне коріння. Поле повсякденності дає можливість для реалізації рефлексивного самозаглиблення, позиціонуючись джерелом активних пошуків відповідей щодо ідентичності.

Левова частка XX століття припала на тривалу ізоляцію України в складі Радянського союзу від зовнішнього світу. Свідомість населення піддавалась викривленню прокламаціями та соціальними гаслами, домінантними були процеси уніфікації та радянізації. Зберігала актуальність проблема соціального розшарування.

У таких умовах етнічна самобутність українського народу, його автентична культура та національна ідентичність зазнавали суттєвого тиску. Разом із тим, побут пересічного українця, не зважаючи на динаміку під впливом процесів модернізації, зумів зберігати традиційну концептуальність. Будь-яка соціальна трансформація є очікуваним результатом впливу інновацій на усталені структури суспільства, на традиційні форми взаємодії та регулятори суспільних відносин, а також на формування ціннісних властивостей як окремих людей, так і спільноти в цілому.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого дослідження аспектів повсякденного життя українців як призми трансформацій та адаптацій традиційності в умовах радянської модернізації, пропаганди та інтернаціоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням способу життя українців у радянський період присвячено численні наукові напрацювання

Ольги Коляструк [1]. Більшість дослідників приділяють увагу матеріально-побутовому середовищу, особливостям соціального забезпечення, динаміці рівня життя та добробуту населення [2; 3; 4]. Окремі науковці вказують на вагомі чинники впливу повсякденного життя на пробудження національної свідомості в умовах українізації [5]. Оксана Гуменюк розглядає проблеми, пов'язані з специфікою споживання, повсякденних справ, практик святкувань та обрядій людей із різних областей України, висвітлюючи традиційні аспекти та історію становлення національної самобутності українців навіть у часи радянщини [6]. Провідні українські дослідження радянської повсякденності різних періодів зреалізовані наступними ученими: Антоном Щелкуновим [7], Амаром Аль-Анні та Наталією Кузіною [8], Володимиром Кузьменком [9], Оксаною Овсіюк [10].

Радянська історіографія була репрезентована дослідженнями матеріального середовища та добробуту населення, проблем побуту та зайнятості, що не дозволяє сформувати цілісну картину повсякденного життя українців того періоду. Проблематиці повсякденних практик присвячена публікація Євгена Ящука [11]. Потужну роботу з виявлення локальних особливостей повсякденності повоєнного періоду провела Оксана Годованська та Василь Даниленко [12; 13].

Інформацію про повсякденне життя українців у радянському суспільстві можна знайти в публікаціях, де автори зосереджують увагу на культурних особливостях, цінностях повсякденності та способі життя громадян.

Зокрема, процеси конструювання «радянської людини» в умовах повсякденності вивчали Юрій Каганов та Ганна Лавриненко [14; 15].

У наукових напрацюваннях Олени Ісайкіної та Володимира Вовка досліджуються побут і дозвілля населення України в різні періоди радянщини [16; 17]. Водночас, Володимир Старка досліджує повсякденне життя західноукраїнського села в умовах тоталітарних режимів [18]. Марина Герасимова аналізує повсякденність життя населення окремих регіонів у цей період [19]. Наукові пошуки Світлани Хоменко акцентують увагу на побуті та дозвіллі українських селян в 60-х–80-х рр. XX століття [20].

У колективних монографіях під егідою Станіслава Кульчицького [21], Василя Ільницького [22], Василя Даниленка [23; 24], досліджується повсякденне українське радянське суспільство в різні періоди XX століття. Розширений погляд на урбаністичні радянські процеси запропонований Олексієм Мусієздовим [25]. Водночас, специфіці побуту робітничого класу приділена увага у дослідженнях Ольги Мовчан [26], Олесі Гасиджак [27] і Романа Любавського [28].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Юлія Бардашевська усебічно дослідила повсякденне життя УРСР через призму розвитку соціальної інфраструктури міста в роки перебудови [29]. Сучасна історіографія поступово розширює понятійний апарат повсякденності з аналітичної точки зору, розглядаючи синергію соціально-економічної та політичної історії для поглибленого дослідження тенденцій в українській соціальній політиці [30]. Катерина Бех подала ґрунтовне дослідження щодо зміни обрядовості українського села під впливом більшовизму і прийшла до висновку, що радянська влада відіграла значну роль у трансформації духовних основ українства [31].

Аналізуючи наукові напрацювання, можна зробити висновки, що донедавна не існувало напряму «історії повсякденності», присвяченого усім аспектам приватного життя. Водночас, сучасна історіографія передбачає використання нових концептуальних методів та принципів дослідження повсякденного життя українців у радянську епоху.

Метою статті є аналіз ключових тенденцій динаміки повсякденності українського народу у радянський період в контексті поєднання традиційного способу життя та процесів модернізації.

Виклад основного матеріалу. Для керування багатонаціональною державою радянська влада завжди застосовувала колоніальні технології, політичного й культурного характеру. Форсована індустріалізація спричинила небачені темпи зростання міст та їх населення на зорі Радянського Союзу. У 1928–1941 рр. кількість останніх в Україні збільшилася з 91 до 179, а селищ міського типу, які вперше з'явилися у 1924 р., з 95 до 397. Через нестачу житла більшість робітників, що працювали в містах, мешкали у напівзруйнованих будинках.

Водночас, колгоспи для селянства, але без куркулів, стали єдиною формою їх існування. Становлення колгоспного ладу означало брутальне руйнування звичного для селян побуту, що фіксується багатьма дослідниками [5; 21; 32].

За спогадами О. Бучацького, жителя с. Конюхи на Тернопільщині: «*в селі не було великих багачів. Мірилом заможності господаря в селі була кількість штук худоби і передовсім коней*» [18, с. 78].

Часто дії властей, спрямовані на упорядкування ситуації, мали протилежні наслідки: антиалкогольна політика спричинила розвиток чорного ринку спиртного та масові отруєння, поширення кокаїну та азартних ігор; наслідком таксування цін на продукти став їх дефіцит та підвищення цін; продуктові картки спричинили тисячні черги. В умовах приходу до влади більшовиків значно поглиблювався конфлікт між суспільством і державою. На тлі суцільного зубожіння розвивались злочинність та правопорушення.

У звітах парафіяльних священиків та спогадах простих людей знаходимо такі характеристики нової влади: «*До совітських властей хилились бідніші. Селянство загалом не переймалося більшовицькими кличами безбожництва і комунізму»; «До совітських властей рекрутувалося шумовиння села, нероби, невірники»; «Урядниками в селі були люди найгіршої сорти, переважно знані лінтяї, злодії, найгірший елемент села»* [18, с. 76].

За спогадами з дитинства О. Д. Чорномаза, «*у святкові дні готували дещо кращу їжу і деякі солодощі. До свят купляли ситцеві або сатинові сорочки, штани з простої бавовняної тканини (рубчик). Це викликало велику радість у дітей. Освітлення забезпечувалось каганцями, а пізніше гасовими лампами. Про електрику, радіо, телебачення і мови не було. Не було в достатній кількості літератури, газет, іграшок. Іграшки робили саморобні, батьки і самі придумували, конструювали*» [34, с. 28]. Не даремно більшість спогадів очевидців формування радянської тоталітарної системи в Україні середини двадцятого століття завершуються словами «*головне, щоб це не повторилося знову*» [18, с. 91]. Війна та повоєнна розруха стали тлом повсякденного тяжкого життя особливо для українських жінок, що поєднував важку працю у колгоспі з роботою в присадибному господарстві та доглядом за хатніми справами і вихованням дітей [33, с. 135-137].

Період кінця 1950-х – 1960-ті роки – це піднесення сукупного впливу соціокультурних, політичних чинників та української самосвідомості періоду тимчасової демократизації. Комунізм як суспільний лад передбачав формування суспільства рівних громадян.

Водночас, практика життя засвідчила специфіку особливого правового становища номенклатури як керівного прошарку держави, котра укріплювала власне матеріальне становище, що передбачало забезпечення елітним житлом, доступ до розподілу ресурсів, система неформальних зв'язків, доступ до медицини.

Це сприяло зростанню глибокої соціальної нерівності у радянському суспільстві [9, с. 131].

Період з початку 1970-х до середини 1980-х років – період «застою», що характеризується посиленням політики русифікації, придушенням усіх проявів етнічної свідомості українців. Період «застою» приносить стабільність номенклатурі та покращує добробут, дисбаланс між національним багатством і грошовими доходами. Основними проблемами радянських громадян стали дефіцит промислових і продовольчих товарів, їх низька якість, зростання цін та спекуляція, зловживання службовим становищем. Зусилля уряду щодо поліпшення ситуації виявилися неефективними.

Типові цегляні радянські будинки не були великими, зазвичай це були сіни (коридор), 2 кімнати – батьківська та дитяча, кухня, підсобне приміщення, підвал та горище. Проте, як згадує Надія Гудожнікова, особистого простору їй вистачало, хоч і «*спали всі на купу, сестра мама і я спали на одному ліжку, на іншому спав тато, брат то вже вчився в училищі, то всі спали в одній кімнаті*» [35, с. 298]. Фінансове становище батьків, які працювали на більш високооплачуваній роботі, дозволяло утримувати помешкання, яке б враховувало побажання всіх членів сім'ї та не обмежувало особистого простору дітей. Сусіди часто заздрили заможнішим сім'ям, які жили в просторій 3-кімнатній квартирі лише в чотирьох [36, с. 37].

Громадський простір села у 1960-х – 1980-х роках було трансформовано комплементарно змінам функціонального призначення села. Традиційні центральні елементи сільського простору (зокрема, церкви) були зруйновані та втратили свій статус. Між селами поступово почали проводити асфальтне покриття. З однієї сторони, умови життя в селах покращувалися, у порівнянні з попередніми десятиліттями. З іншої – реалії сільського повсякдення істотно відставали від якості життя та створення умов для розвитку, що пропонувались у міських просторах. При цьому, одні сільські громади оновлювались і поповнювались, інші – частково консервувались, ще інші – зникали [4, с. 205].

У радянський час у процесі «будівництві комунізму» важливе місце відводилось владою подоланню істотної відмінності між містом і селом у контексті побутового життя та культури. На початку 80-х років XX ст. актуальними залишалися проблеми будівництва та впорядкування житла, розширення дошкільних закладів і шкіл, покращення торгівельного, медичного, побутового обслуговування населення сільських територій. У перспективі виднілася ліквідація ключових відмінностей між селом та містом, повна урбанізація сільської культури, збалансування соціально-професійної компонентності міського та сільського населення. У той же час, сил протистояти складнощам та популізму «благополучного» сільського життя у численних молодих фахівців часто не вистачало, що сприяло їх спробам якомога швидшого переїзду до міста.

Загалом, у період «застою» в радянському українському суспільстві завершилось формування типу середньостатистичного громадянина суспільства споживання. Активне житлове будівництво поступово знижує гостроту житлової проблеми.

Водночас, близько 25 % введених в експлуатацію нових будинків були неякісними, з порушенням будівельних норм та відсутністю інженерних комунікацій.

Проблеми з громадським транспортом часто не вирішувалися. Торгівля та побутове обслуговування були ще однією сферою, що викликала невдоволення громад.

Повсякденне життя радянського українця періоду 60–80-х рр. XX століття різнобічно поєднувало професійні та громадські обов'язки, родинні взаємини та домашні побутові клопоти. Повсякденні практики селян визначались специфікою сільського способу життя: пріоритетними були сільськогосподарські роботи у власному підсобному господарстві чи на земельних ділянках, що виступало додатковим методом матеріального забезпечення сільських родин. Натомість, міські жителі були залучені до процесу «діставання» продовольчих товарів, хоча стабільний, хоча й невисокий рівень оплати праці, у поєднанні з ощадливим підходом до сімейного бюджету дозволяв їм час від часу набувати промислових товарів: холодильники, телевізори, радіоприймачі тощо [12, с. 1352-1353].

Специфікою економічного розвитку України в 1960–1980-х роках було інтенсивне використання ресурсів (матеріальних, людських і фінансових) у межах програм розвитку загальносоюзного господарського комплексу [30, с. 109]. У цей період зросло викривлення структури поділу продуктивної праці, а рівень зношеності основних виробничих фондів став критичним. Економічна неефективність системи державного управління зумовила трансформацію суспільної психології, викривлення життєвих пріоритетів та цінностей пересічного українця [14, с. 392]. Суттєві зміни у повсякденному житті відбулися і серед міських низів, чисельність яких значно зросла через міграцію сільського населення. Історична пам'ять розуміється як колективна пам'ять (в тій мірі, в якій вона вписується в історичну свідомість групи), таким чином більшість норм соціальної поведінки впливають на зміни людей в подальшому виборі свого життєвого шляху, в тому числі вибір «кращого життя». Нав'язана владою концепція синергії між суспільними та індивідуальними інтересами зазнала руйнації: «моє» стало вищим за «наше», а матеріальні стимули витіснили моральні. Примусова праця почала позиціонуватись як частина громадського життя, адже не передбачала відповідної винагороди. У суспільстві поширилися крадіжки, зріс рівень злочинності, сформувався «чорний ринок» дефіцитних товарів [37, с. 182].

З 1960-х до 1980-х років загальна одержимість влади розбудовою «радянського народу» спричинила нову хвилю етнічної та національної уніфікації, радянізації та русифікації української повсякденності. Комуністичні ідеологи нівелювали етнічну специфіку та концентрували увагу соціуму на спільних радянських рисах, формуючи відчуття спільної мети та загальної ідентичності [38, с. 79].

Водночас, переобтяженість адміністрування, провал економічних та соціальних проєктів стимулювали рух українського суспільства до дезінтеграції. Середина – кінець 1980-х рр. – період перебудови і гласності, де зародились новітні ідеї, розпочався розпад тоталітарних режимів, зародилась біполярна світова система, відбулись лібералізація громадської думки, піднесення комунікацій, радикальні соціальні та політичні зміни. «Перебудова» сприяла формуванню чітких перспектив для самореалізації радянських людей у сфері напівкримінальної економіки [39, с. 49-51].

Молодь у радянський період впливала на життя суспільства, проявляючи як лояльність до існуючої влади через участь у масових організаціях, так і формуючи опозицію та виражаючи протест через культурні рухи, такі як «шістдесятники», «стиляги» та «гіпі», що відображало наростання суспільної кризи та прагнення до національного відродження та індивідуальної свободи. Молодь активно залучали до комсомольських організацій, які відігравали важливу роль у поширенні комуністичної ідеології та мобілізації колективних зусиль у виробничій, політичній та культурній сферах. Водночас, молодіжні субкультури висловлювали протест проти нав'язаної «культури бідності» та обмеженого радянського способу життя, демонструючи свою індивідуальність через зовнішній вигляд та культурні вподобання [40, с. 83-84].

Останнє десятиліття в СРСР — це часи гострого дефіциту. У Радянському Союзі від самого витоку не було передбачено достатніх обсягів виробництва споживчих товарів (так званих «товарів групи Б»), адже усі зусилля були зосереджені на створенні основних засобів виробництва та оборонну промисловість («товари групи А»). Проте у кінці існування СРСР планова економіка дала суттєвий збій, і у великих містах була введена система талонів на товари першої необхідності [41, с. 89-91]. У останні десятиліття Радянського Союзу в лексиконі людей слово «купити» було витіснене словом «дістати», що яскраво ілюструє дефіцит в радянському побуті. З'явилися нові можливості для підприємництва, але одночасно зростала безробіття. В соціальному плані відбувалася трансформація моральних цінностей, з'являлися нові ідеології та політичні течії. Зростала роль національної самосвідомості та культури як альтернативи святковим атрибутам і пропагандистським слоганам.

Для цього періоду властивий перехід від планової економічної моделі до ринкової, що спричинило низку потрясінь у житті українців. Зокрема, значущими були економічні зміни: дефіцит та інфляція призвели до різкого зростання цін на продукти харчування та товари першої необхідності, забезпечення якими було нестабільним; чимало підприємств закривались чи скорочували виробництво, що зумовило стрімке зростання безробіття та

виникнення численних соціальних проблем. З'явився феномен ринків і зріс обсяг імпорту, що спричинило розширення асортименту доступних товарів. Для періоду характерним було збільшення соціальної нерівності, адже частина суспільства користалась новими можливостями та збагачувалась, тоді як інші втрачали роботу та засоби до існування [39, с. 87-88].

Дослідження аспектів повсякденного життя українців у містах і селах дозволило встановити, що для міського середовища визначальними тенденціями були панування дефіциту, формування загальних споживацьких практик під впливом модернізації, розповсюдження масової культури. Водночас, для сільського середовища характерним було поширення практики підсобних господарств, що дозволяло селянам долати тотальний дефіцит міста, підтримувати власну життєстійкість, зберігати традиційний устрій. При цьому, процеси модернізації: благоустрій доріг, розвиток інфраструктури, хоч і мали місце в селі, проте відбувались значно повільніше.

У дослідженні актуалізовано роль молодіжного середовища як провідника модернізації у радянський період. Саме молодь виступала активним учасником масштабних будівельних проєктів, при цьому, спостерігався відтік сільської молоді до міста. Дуалістичний вплив молоді у радянські часи проявлявся у тому, що, з однієї сторони, комсомольські молодіжні організації відігравали роль провідника комуністичної ідеології, активного «будівника комунізму», водночас, з іншої сторони – неформальні молодіжні практики та субкультури стали трансмісійним каналом проникнення західних впливів на радянське повсякдення.

Висновки. Концептуальний аналіз загальних тенденцій динаміки повсякденності українців впродовж радянського періоду дозволяє виокремити трансформаційні зміни в усвідомленні етнічної ідентичності та прояву менталітету в різні періоди. Тиск комуністичної диктатури позиціонується основною причиною сповільнення розвитку української нації. Тривала ізоляція від зовнішнього світу, домінування почуття страху та інтеграція у свідомість соціуму яскравих прокламацій спричинили діалектичний вплив побуту на розвиток національної свідомості, адже житлові умови та побутові потреби, умови праці, особливості розвитку медицини і освіти суттєво впливали на динаміку самобутності українського населення.

Нав'язлива ідеї створення «радянського народу» стала причиною русифікації, державної та етнічної уніфікації, радянізації побуту і повсякдення українців. Водночас, повсякденному життю українців було властиве протистояння асиміляційній та шовіністичній політиці, що сприяло розвитку процесів державотворення України.

Література:

1. Коляструк О. А. Предмет історії повсякденності: історіографічний огляд його становлення у зарубіжній та вітчизняній історичній науці // Український історичний журнал. 2007. № 1. С. 174–184; Коляструк О. А. Методологія історії повсякдення // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. № 982: Серія: Історія. Спец. вип. 44 . 2011. С. 8–21; Коляструк О. Історія повсякденності в сучасній українській історіографії // Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика. 2012. Вип. 17. С. 5–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uxxs_2012_17_3; Коляструк О. А. Повсякденне життя українського суспільства у перші повоєнні роки (1944-1947) // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Історія». 2012. С. 131–135. DOI: 10.31652/2411-2143-2012-20-131-136; Коляструк О. Інтелігенція УСРР у 1920-ті роки: повсякденне життя / Від. редактор В. М. Даниленко. Друге видання. Харків : Раритети України, 2015. 404 с.

2. Якобчук Н. Українське суспільство у повоєнний період (1945–1953 рр.): соціальний вимір і повсякденність // Військово-історичний меридіан. Електронний науковий фаховий журнал. 2019. Вип. 2(24). С. 99–112. URL: https://vim.gov.ua/pages/_journal_files/22.07.2019/pdf/VIM_24_2018-99-112.pdf.

3. Дегтярьов С. І. (кер.). Суспільно-політичне життя та повсякдення на українських землях = Суспільно-політичні процеси та повсякденність на українських землях : звіт про НДР (остаточний). Суми: Сумський державний університет, 2023. 100 с. № 0120U105071. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/95558.

4. Рибак І. В. Соціально-побутова інфраструктура села (1921–1999). Кам'янець-Подільський, 2000. 303 с.

5. Семергей Н. В. Чинники національно-культурного пробудження українців у другій половині XIX – першій третині XX століття: актуалітети новітньої історіографії // Гілея. Науковий вісник. 2020. Вип. 153/155 (№ 4). С. 101–106.

6. Гуменюк О. Соціальний портрет радянської сім'ї // Емінак: Науковий щоквартальник. 2021. Вип. 2(34). С. 229–237. https://doi.org/10.33782/eminak2021.2(34).530.

7. Щелкунов А. Наказ № 227 «Ні кроку назад» у повсякденній культурі страху сталінізму // Науково-теоретичний альманах Грані. 2023. № 26(4). С. 118–124. https://doi.org/10.15421/172385.

8. Аль-Анні А., Кузіна Н. Державна політика по впровадженню радянської обрядовості в Українській РСР // Етнічна історія народів Європи. 2012. Вип. 38. С. 40–44. http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2012/38/articles/6.pdf.

9. Кузьменко В. Дефіцит в повсякденних практиках сільських жителів УРСР в 1950–1960-х роках (за матеріалами Чернігівської області) // Етнічна історія народів Європи. 2017. Вип. 53. С. 130–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2017_53_22.

10. Овсіюк О. Життя після окупації: побут киян 1943–1945 рр. Київ: Дуліби, 2017. 176 с.

11. Ящук Є. Р. У пошуках тлумачень радянського минулого: повсякденні практики і виклики людини та соціуму (огляд Міжнародної конференції) // Наукові записки НаУКМА. Історичні науки. 2021. Т. 4. С. 119–121. https://doi.org/10.18523/2617-3417.2021.4.119-121.

12. Годованська О. Радянське повсякдення крізь призму локальності // Народознавчі зошити. 2021. № 6(162). С. 1349–1355. https://doi.org/10.15407/nz2021.06.1349.

13. Даниленко В. Повсякденне життя українських селян у повоєнний період (1945–1953 рр.) // Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика: зб. ст. Київ: Ін-т історії України НАНУ, 2005. Вип. 9. С. 3–16.

14. Каганов Ю. О. Конструювання «радянської людини» (1953–1991): українська версія. Запоріжжя : Інтер-М, 2019. 432 с.

15. Лавриненко Г. А. Спільність «радянський народ» як універсальна політична ідентичність громадян СРСР // Науково-теоретичний альманах Грані. 2019. Т. 22, № 11. С. 5–14.

16. Ісайкіна О. Д. Побут і дозвілля міського населення України в повоєнний період (1945–1955 рр.) : автореф. дис. … канд. іст. наук. Київ, 2006. 20 с.

17. Вовк В. М. Побут та дозвілля міського населення України в 50–80-х рр. XX ст.: автореф. дис. … канд. іст. наук. Київ, 2007. 20 с.

18. Старка В. В. Повсякденне життя західноукраїнського села в умовах суспільних трансформацій 1939-1953 рр.: монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2019. 550 с.

19. Герасимова М. С. Повсякденне життя населення Донбасу в 1945–1953 рр.: автореф. дис. … канд. іст. наук. Донецьк, 2007. 16 с.

20. Хоменко С. Ю. Побут і дозвілля українського села в 60–80-х рр. XX ст.: дис. … канд. іст. наук. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди», 2014. 219 с.

21. Українське радянське суспільство 30-х рр. XX ст.: нариси повсякденного життя: колективна монографія / відп. ред. С. В. Кульчицький. Київ: Інститут історії України НАН України, 2012. 786 с.

22. Західні землі України у перші післявоєнні роки (1944–1953): повсякденне життя: колективна монографія/відп.ред.В.Ільницький.Riga:Baltija Publishing, 2022. 370 с.

23. Соціальні трансформації в Україні: пізній сталінізм і хрущовська доба: колективна монографія / відп. ред. В. М. Даниленко; ред.-упоряд. Н. О. Лаас. Київ: Інститут історії України НАН України, 2015. 698 с.

24. Українське суспільство в 1960–1980-х рр. Історичні нариси: колективна монографія / відп. ред. В. Даниленко; упоряд. В. Крупина, М. Смольніцька. Київ: Інститут історії України НАН України, 2022. 959 с.

25. Мусієздов О. О. Місто та міський спосіб життя: радянська соціологія як втілення веберівського підходу // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження. 2015. № 1148, вип. 34. С. 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2015_1148_34_4.

26. Мовчан О. М. Повсякденне життя робітників УСРР. 1920-ті рр. Київ: Інститут історії України НАН України, 2011. 312 с.

27. Гасиджак О. Культура повсякдення робітників промислових центрів України в радянську добу: історіографічний аспект // Українська культура XX–XXI ст.: соціоантропологічний аспект: зб. наук. праць / ред. М. Гримич. Київ: Дуліби, 2015. С. 119–131.

28. Любавський Р. Повсякденне життя робітників Харкова в 1920-ті — на початку 1930-х років. Харків : Раритети України, 2016. 226 с.

29. Бардашевська Ю. І. Повсякденне життя УРСР через призму розвитку соціальної інфраструктури міста в роки перебудови (1985–1991 рр.) // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія Історія. 2013. Вип. 2, ч. 2. С. 105–110.

30. Аркуша О. Історія України XIX століття: змістові лінії сучасних досліджень // Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. 2021. Вип. 14. С. 45–65. https://doi.org/10.33402/up.2021-14-45-66.

31. Bekh K. Historical Transformations of Ukrainian Ritual Culture in an Urban Environment (1920s – Early Twenty-First Century) // Український історичний журнал. 2021. Вип. 1. С. 98–106. https://doi.org/10.15407/uhj2021.01.098.

32. Shumylo S., Lastovskyi V. Heroism of Ukrainian People in Twentieth and Twenty-First Centuries // Encyclopedia of Heroism Studies. Cham: Springer International Publishing, 2024. P. 1084–1092. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_455.

33. Starodubets G. Women's Practices of Everyday Life in the Conditions of the Ukrainian Village in the First Years of Post-War Reconstruction (1944–1947) // Eminak: Scientific Quarterly Journal. 2022. Vol. 3(39). P. 125–142. https://doi.org/10.33782/eminak 2022.3(39).595.

34. Чорномаз О. Д. Спогади з життя прожитого. 2002. 77 с. https://library.kr.ua/wp-content/elib/chornomaz/spogadyzzhp.pdf

35. Деревчук І. Усні наративи про дитинство як джерело вивчення емоцій радянського суспільства 1970–1985 років // Україна-Польща: історична спадщина і суспільна свідомість. 2020. Вип. 13. С. 289–301 DOI: 10.33402/up.2020-13-289-301.

36. Деревчук І. Аудіодокументи як джерело до вивчення повсякденного життя дітей в радянській Україні у 1970–1985 рр. // Історія радянської повсякденності: на перехресті джерел : зб. матеріалів Всеукр. наук.-теорет. семінару, 14-15 травня 2015 р., м. Вінниця / ред. кол.: О. А. Коляструк (відп. ред.), Н. В. Жмуд (відп. секретар), Т. Р. Кароєва; Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 34–40. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054123.pdf

37. Лаас Н. Матеріальне повсякдення населення в українському радянському соціумі епохи «застою» (1965–1985 рр.) // Україна XX століття: культура, ідеологія, політика. 2011. Вип. 16. С. 175–192. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uxxs_2011_16_14.

38. Кононенко В. Повсякденне життя єврейської радянської інтелігенції Поділля у другій половині XX століття: проблеми дослідження та інтерпретації джерельної бази // Історія радянської повсякденності: на перехресті джерел : зб. матеріалів Всеукр. наук.-теорет. семінару, 14-15 травня 2015 р., м. Вінниця / ред. кол. : О. А. Коляструк (відп. ред.), Н. В. Жмуд (відп. секретар), Т. Р. Кароєва ; Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. С. 76–80. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054123.pdf

39. Даниленко В. Україна в 1985–1991 рр.: остання глава радянської історії. Київ: Інститут історії України НАН України, 2018. 278 с. https://shron1.chtyvo.org.ua/Danylenko_Viktor/Ukraina_v_1985_1991_rr_ostannia_hlava_radianskoi_istorii.pdf?

40. Макарчук С. Побачене, почуте, пережите: Мемуарні мініатюри / ред. Роман Тарнавський. Київ : Атіка, 2015. 220 с.

41. Кузьменко Ю. "Пристрасті за ковбасою": соціальні та політичні наслідки продовольчого дефіциту в УРСР другої половини 1980-х – початку 1990-х рр. // Література та культура Полісся. 2019. № 97. Серія "Історичні науки". № 12. С. 85–98. DOI: 10.31654/2520-6966-2019-12i-97-85-98.

References:

1. Koliastruk, O. A. (2007). Predmet istorii povsiakdennosti: istoriohrafichnyi ohliad yoho stanovlennia u zarubizhnii ta vitchyznianii istorychnii nautsi [The subject of the history of everyday life: a historiographical review of its formation in foreign and domestic historical

science]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 1*, 174–184; Koliastruk, O. A. (2011). Metodolohiia istorii povsiakdennia [Methodology of the history of everyday life]. *Visnyk KhNU imeni V. N. Karazina, 982: Seriia: Istoriia. Spets. vyp. 44 – , Bulletin of the V. N. Karazin KhNU, 982: Series: History. Special issue. 44*, 8–21; Koliastruk, O. (2012). Istoriia povsiakdennosti v suchasnii ukrainskii istoriohrafii [The history of everyday life in modern Ukrainian historiography]. *Ukraina KhKh st.: kultura, ideolohiia, polityka – Ukraine of the 20th century: culture, ideology, politics, 17*, 5–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uxxs_2012_17_3; Koliastruk, O. A. (2012). Povsiakdenne zhyttia ukrainskoho suspilstva u pershi povoienni roky (1944-1947) [Everyday life of Ukrainian society in the first post-war years (1944-1947)]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia «Istoriia» – Scientific notes of the Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky. Series "History"*, 131–135. DOI: 10.31652/2411-2143-2012-20-131-136; Koliastruk, O. (2015). *Intelihentsiia USRR u 1920-ti roky: povsiakdenne zhyttia* [Intelligentsia of the Ukrainian SSR in the 1920s: everyday life]. Rarytety Ukrainy. [in Ukrainian].

2. Yakobchuk, N. (2019). Ukrainske suspilstvo u povoiennyi period (1945–1953 rr.): sotsialnyi vymir i povsiakdennist [Ukrainian society in the postwar period (1945–1953): Social dimension and everyday life]. *Viiskovo-istorychnyi merydian. Elektronnyi naukovyi fakhovyi zhurnal – Military Historical Meridian. Electronic Scientific Professional Journal, 2*(24), 99–112. https://vim.gov.ua/pages/_journal_files/22.07.2019/pdf/VIM_24_2018-99-112.pdf [Ukr].

3. Dehtiarov, S. I. (Ed.). (2023). *Suspilno-politychne zhyttia ta povsiakdennia na ukrainskykh zemliakh = Suspilno-politychni protsesy ta povsiakdennist na ukrainskykh zemliakh: zvit pro NDR (ostatochnyi) [Socio-political life and everyday life in Ukrainian lands = Socio-political processes and everyday life in Ukrainian lands: Final research report]*. Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/95558 [in Ukrainian].

4. Rybak, I. V. (2000). *Sotsialno-pobutova infrastruktura sela (1921–1999) [Socio-household infrastructure of the village (1921–1999)]*. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].

5. Semerhei, N. V. (2020). Chynnyky natsionalno-kulturnoho probudzhennia ukraintsiv u druhii polovyni XIX – pershii tretyni XX stolittia: aktualitety novitnoi istoriohrafii [Factors of national and cultural awakening of Ukrainians in the second half of the 19th – first third of the 20th century: Actualities of modern historiography]. *Hileia. Naukovyi visnyk – Hileya. Scientific Bulletin, 153*(4), 101–106 [in Ukrainian].

6. Humeniuk, O. (2021). Sotsialnyi portret radianskoi simi [Social portrait of the Soviet family]. *Eminak: Naukovyi shchokvartalnyk – Eminak: Scientific Quarterly, 2*(34), 229–237. https://doi.org/10.33782/eminak2021.2(34).530 [in Ukrainian].

7. Shchelkunov, A. (2023). Nakaz № 227 «Ni kroku nazad» u povsiakdennii kulturi strakhu stalinizmu [Order No. 227 “Not a step back” in the everyday culture of fear of Stalinism]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani – Scientific and theoretical almanac Grani, 26*(4), 118–124. https://doi.org/10.15421/172385 [in Ukrainian].

8. Al-Anni, A., & Kuzina, N. (2012). Derzhavna polityka po vprovadzhenniu radianskoi obriadovosti v Ukrainskii RSR [State policy on the introduction of Soviet rituals in the Ukrainian SSR]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy – Ethnic history of the peoples of Europe, 38*, 40–44. http://ethnic.history.univ.kiev.ua/data/2012/38/articles/6.pdf [in Ukr].

9. Kuzmenko, V. (2017). Defitsyt v povsiakdennykh praktykakh silskykh zhyteliv URSR v 1950–1960-kh rokakh (za materialamy Chernihivskoi oblasti) [Deficit in everyday practices of rural residents of the Ukrainian SSR in the 1950s–1960s (based on materials from

the Chernihiv region)]. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy – Ethnic History of the Peoples of Europe, 53*, 130–134. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eine_2017_53_22[in Ukrainian].

10. Ovsiiuk, O. (2017). Zhyttia pislia okupatsii: pobut kyian 1943–1945 rr. [Life after the occupation: the life of Kyiv residents 1943–1945]. Duliby [in Ukrainian].

11. Yashchuk, Ye. R. (2021). U poshukakh tlumachen radianskoho mynuloho: povsiakdenni praktyky i vyklyky liudyny ta sotsiumu (ohliad Mizhnarodnoi konferentsii) [In search of interpretations of the Soviet past: everyday practices and challenges of man and society (review of the International Conference)]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Istorychni nauky – Naukovi zapiski NaUKMA. Historical Sciences, 4*, 119–121. https://doi.org/10.18523/2617-3417.2021.4.119-121 [in Ukrainian].

12. Hodovanska, O. (2021). Radianske povsiakdennia kriz pryzmu lokalnosti [Soviet everyday life through the prism of locality]. *Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic Notebooks, 6*(162), 1349–1355. https://doi.org/10.15407/nz2021.06.1349 [in Ukrainian].

13. Danylenko, V. (2005). Povsiakdenne zhyttia ukrainskykh selian u povoiennyi period (1945–1953 rr.) [Everyday life of Ukrainian peasants in the post-war period (1945–1953)]. *Ukraina KhKh st.: kultura, ideolohiia, polityka: zb. st. Kyiv: In-t istorii Ukrainy NANU – Ukraine of the 20th century: culture, ideology, politics: collection of articles. Kyiv: Institute of History of Ukraine, NASU, 9*, 3–16 [in Ukrainian].

14. Kahanov, Yu. O. (2019). *Konstruiuvannia «radianskoi liudyny» (1953–1991): ukrainska versiia [O. Construction of the "Soviet person" (1953–1991): Ukrainian version]*. Inter-M. [in Ukrainian].

15. Lavrynenko, H. A. (2019). Spilnist «radianskyi narod» yak universalna politychna identychnist hromadian SRSR [Community of the "Soviet people" as a universal political identity of citizens of the USSR]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani – Scientific and theoretical almanac Grani, 22*(11), 5–14 [in Ukrainian].

16. Isaikina, O. D. (2006). *Pobut i dozvillia miskoho naselennia Ukrainy v povoiennyi period (1945–1955 rr.) : avtoref. dys. ... kand. ist. Nauk [Life and leisure of the urban population of Ukraine in the post-war period (1945–1955): author's abstract of the dissertation ... candidate of historical sciences]*. Kyiv [in Ukrainian].

17. Vovk, V. M. (2007). *Pobut ta dozvillia miskoho naselennia Ukrainy v 50–80-kh rr. KhKh st.: avtoref. dys. ... kand. ist. Nauk [Life and leisure of the urban population of Ukraine in the 50s–80s of the 20th century: author's abstract of the dissertation ... candidate of historical sciences]*. Kyiv [in Ukrainian].

18. Starka, V. V. (2019). *Povsiakdenne zhyttia zakhidnoukrainskoho sela v umovakh suspilnykh transformatsii 1939-1953 rr.: monohrafiia [Everyday life of the Western Ukrainian village in the conditions of social transformations 1939-1953:monograph]*.OsadtsaYu.V.[Ukr].

19. Herasymova, M. S. (2007). *Povsiakdenne zhyttia naselennia Donbasu v 1945–1953 rr.: avtoref. dys. ... kand. ist. Nauk [Everyday life of the population of Donbass in 1945–1953: author's abstract. dissertation ... candidate of historical sciences]*. Donetsk. [in Ukrainian].

20. Khomenko, S. Yu. (2014). *Pobut i dozvillia ukrainskoho sela v 60–80-kh rr. KhKh st.: dys. ... kand. ist. Nauk* [*Life and leisure of the Ukrainian village in the 60s–80s of the 20th century: dissertation ... candidate of historical sciences*]. DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi DPU im. H. Skovorody». [in Ukrainian].

21. Kulchytskyi, S. V. (2012). *Ukrainske radianske suspilstvo 30-kh rr. KhKh st.: narysy povsiakdennoho zhyttia: kolektyvna monohrafiia [Ukrainian Soviet Society of the 1930s: Essays on Everyday Life: A Collective Monograph]*. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. [in Ukrainian].

22. Ilnytskyi, V. (2022). *Zakhidni zemli Ukrainy u pershi pisliavoienni roky (1944–1953): povsiakdenne zhyttia: kolektyvna monohrafiia [Western Lands of Ukraine in the First Post-War Years (1944–1953): Everyday Life: A Collective Monograph]*. Baltija Publishing. [in Ukrainian].

23. Danylenko, V. M. (2015). *Sotsialni transformatsii v Ukraini: piznii stalinizm i khrushchovska doba: kolektyvna monohrafiia [Social Transformations in Ukraine: Late Stalinism and the Khrushchev Era: A Collective Monograph]*.Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. [in Ukrainian].

24. Danylenko, V. (2022). *Ukrainske suspilstvo v 1960–1980-kh rr. Istorychni narysy: kolektyvna monohrafiia [Ukrainian society in the 1960 s–1980 s. Historical essays: collective monograph]*. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. [in Ukrainian].

25. Musiiezdov, O. O. (2015). Misto ta miskyi sposib zhyttia: radianska sotsiolohiia yak vtilennia veberivskoho pidkhodu [City and urban lifestyle: Soviet sociology as an embodiment of the Weberian approach]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia: Sotsiolohichni doslidzhennia – Bulletin of the V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Sociological studies, 1148*(34), 15–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2015_1148_34_4 [in Ukrainian].

26. Movchan, O. M. (2011). *Povsiakdenne zhyttia robitnykiv USRR. 1920-ti rr. [Everyday life of workers of the Ukrainian SSR. 1920s]*. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. [in Ukrainian].

27. Hasydzhak, O. (2015). Kultura povsiakdennia robitnykiv promyslovykh tsentriv Ukrainy v radiansku dobu: istoriohrafichnyi aspekt [Culture of everyday life of workers of industrial centers of Ukraine in the Soviet era: historiographical aspect]. *Ukrainska kultura KhKh–KhKhI st.: sotsioantropolohichnyi aspekt: zb. nauk. prats – Ukrainian culture of the 20th–21st centuries: socio-anthropological aspect: collection of scientific works*, 119–131 [in Ukrainian].

28. Liubavskyi, R. (2016). *Povsiakdenne zhyttia robitnykiv Kharkova v 1920-ti — na pochatku 1930-kh rokiv [Everyday life of workers of Kharkov in the 1920s — early 1930s.]*.Rarytety Ukrainy. [in Ukrainian].

29. Bardashevska, Yu. I. (2013). Povsiakdenne zhyttia URSR cherez pryzmu rozvytku sotsialnoi infrastruktury mista v roky perebudovy (1985–1991 rr.) [Everyday life of the Ukrainian SSR through the prism of the development of the city's social infrastructure during the years of perestroika (1985–1991)]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia Istoriia – Scientific notes of the Ternopil National Pedagogical University. History series*, 2(2), 105–110 [in Ukrainian].

30. Arkusha, O. (2021). Istoriia Ukrainy KhIKh stolittia: zmistovi linii suchasnykh doslidzhen [History of Ukraine in the 19th century: content lines of modern research]. *Ukraina–Polshcha: istorychna spadshchyna i suspilna svidomist – Ukraine–Poland: historical heritage and social consciousness, 14,* 45–65. https://doi.org/10.33402/up.2021-14-45-66 [in Ukrainian].

31. Bekh, K. (2021). Historical Transformations of Ukrainian Ritual Culture in an Urban Environment (1920s – Early Twenty-First Century). *Ukrainian Historical Journal, 1,* 98–106. https://doi.org/10.15407/uhj2021.01.098.

32. Shumylo, S., & Lastovskyi, V. (2024). *Heroism of Ukrainian People in Twentieth and Twenty-First Centuries. Encyclopedia of Heroism Studies*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48129-1_455.

33. Starodubets, G. (2022). Women's Practices of Everyday Life in the Conditions of the Ukrainian Village in the First Years of Post-War Reconstruction (1944–1947). *Eminak: Scientific Quarterly Journal, 3*(39), 125–142. https://doi.org/10.33782/eminak2022.3(39).595.

34. Chornomaz, O. D. (2002). *Spohady z zhyttia prozhytoho [Memories of a Life Lived]*. https://library.kr.ua/wp-content/elib/chornomaz/spogadyzzhp.pdf [in Ukrainian].

35. Derevchuk, I. (2020). Usni naratyvy pro dytynstvo yak dzherelo vyvchennia emotsii radianskoho suspilstva 1970–1985 rokiv [Oral narratives about childhood as a source for studying the emotions of Soviet society in 1970–1985]. *Ukraina-Polshcha: istorychna spadshchyna i suspilna svidomist – Ukraine-Poland: historical heritage and social consciousness, 13*, 289–301 DOI: 10.33402/up.2020-13-289-301 [in Ukrainian].

36. Derevchuk, I. (2015). Audiodokumenty yak dzherelo do vyvchennia povsiakdennoho zhyttia ditei v radianskii Ukraini u 1970–1985 rr. [Audio documents as a source for studying the everyday life of children in Soviet Ukraine in 1970–1985]. *Istoriia radianskoi povsiakdennosti: na perekhresti dzherel : zb. materialiv Vseukr. nauk.-teoret. seminaru, 14-15 travnia 2015 r., m. Vinnytsia (pp. 34–40) – History of Soviet Everyday Life: at the Crossroads of Sources: Collection of materials of the All-Ukrainian Scientific-Theoretical. seminar,* May 14-15, 2015, Vinnytsia, (pp. 34-40). https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054123.pdf [in Ukrainian].

37. Laas, N. (2011). Materialne povsiakdennia naselennia v ukrainskomu radianskomu sotsiumi epokhy «zastoiu» (1965–1985 rr.) [Material everyday life of the population in the Ukrainian Soviet society of the era of "stagnation" (1965–1985)]. *Ukraina XX stolittia: kultura, ideolohiia, polityka – Ukraine XX century: culture, ideology, politics, 16*, 175–192. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uxxs_2011_16_14 [in Ukrainian].

38. Kononenko, V. (2015). Povsiakdenne zhyttia yevreiskoi radianskoi intelihentsii Podillia u druhii polovyni KhKh stolittia: problemy doslidzhennia ta interpretatsii dzherelnoi bazy [Everyday life of the Jewish Soviet intelligentsia of Podillia in the second half of the 20th century: problems of research and interpretation of the source base]. *Istoriia radianskoi povsiakdennosti: na perekhresti dzherel : zb. materialiv Vseukr. nauk.-teoret. seminaru, 14-15 travnia 2015 r., m. Vinnytsia* (pp. 76–80) *– History of Soviet everyday life: at the crossroads of sources: collection of materials of the All-Ukrainian scientific-theoretical seminar,* May 14-15, 2015, Vinnytsia (pp. 76-80). https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi73/0054123.pdf [in Ukrainian].

39. Danylenko, V. (2018). *Ukraina v 1985–1991 rr.: ostannia hlava radianskoi istorii [Ukraine in 1985–1991: the last chapter of Soviet history]*. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. https://shron1.chtyvo.org.ua/Danylenko_Viktor/Ukraina_v_1985_1991_rr_ostannia_hlava_radianskoi_istorii.pdf [in Ukrainian].

40. Makarchuk, S. (2015). *Pobachene, pochute, perezhyte: Memuarni miniatiury [Seen, heard, experienced: Memoir miniatures]*. Atika [in Ukrainian].

41. Kuzmenko, Yu. (2019). "Prystrasti za kovbasoiu": sotsialni ta politychni naslidky prodovolchoho defitsytu v URSR druhoi polovyny 1980-kh – pochatku 1990-kh rr. ["Passion for sausage": social and political consequences of food shortage in the Ukrainian SSR in the second half of the 1980s - early 1990s.]. *Literatura ta kultura Polissia, 97, Seriia "Istorychni nauky" – Literature and culture of Polissya. 2019. No. 97. Series "Historical sciences",* 12, 85–98. DOI: 10.31654/2520-6966-2019-12i-97-85-98 [in Ukrainian].

УДК 902.2:39.001:069.01:377.35

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2593-2606

Боян-Гладка Світлана Петрівна кандидат історичних наук, доцент кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-1834-9425

Дрогобицька Оксана Ярославівна кандидат історичних наук, доцент кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-2929-1708

Костючок Петро Леонтієвич кандидат історичних наук, професор кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-8719-8723

Кочкін Ігор Тарасович старший викладач кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-6755-8602

Кугутяк Микола Васильович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-8936-3080

Томенчук Богдан Петрович кандидат історичних наук, професор кафедри етнології і археології, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-7445-8378

АРХЕОЛОГІЧНА, ЕТНОГРАФІЧНА ТА МУЗЕЙНА ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ІСТОРІЇ ТА АРХЕОЛОГІЇ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу та висвітленню ролі, змісту та організаційних особливостей археологічної, етнографічної та музейної практик у системі професійної підготовки студентів спеціальності

«Історія та археологія» на прикладі Факультету історії, політології і міжнародних відносин Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Незважаючи на важливість тематики, роль вказаних практик залишається малодослідженою.

Автори розглядають кожну практику окремо, підкреслюючи її ключову мету, завдання та форми роботи. Зокрема, археологічна практика, яка проводиться для студентів І курсу на базі городищ, замків та фортець, має на меті дати основні знання та навички дослідження пам'яток у польових умовах.

Студенти засвоюють методику проведення археологічної розвідки, фіксації, документації, консервації та реставрації знахідок, а також вчаться розуміти специфіку культурного шару. Практика також включає роботу з фондами та експозиціями, зокрема Музею археології Прикарпаття.

Мета етнографічної практики – закріплення знань із загальної етнології, формування професійних знань про культуру, побут українців, а також вироблення навичок збиральницької та науково-дослідницької роботи.

Практика передбачає стаціонарні польові дослідження на території Бойківщини, Гуцульщини, Покуття та Опілля, збір інформації шляхом інтерв'ю та анкетування, фіксацію матеріалів за допомогою аудіо-, відеотехніки, картографування та колекціонування артефактів. Зібрані матеріали зберігаються у Науковому етнографічному архіві факультету.

Музейна практика як складова навчального плану студентів IV курсу проходить на базі Івано-Франківського краєзнавчого музею та Івано-Франківського обласного музею визвольної боротьби імені Степана Бандери. Її мета – набуття студентами професійних компетентностей наукових співробітників музею, включаючи планування роботи, реалізацію науково-дослідницької та виховної діяльності, впровадження інноваційних методів, а також розвиток комунікативно-навчальних вмінь. У межах практики здійснюється підготовка та проведення екскурсій, із застосуванням засобів «живої історії» та соціальних мереж для популяризації експонатів.

У висновках підкреслено, що інтеграція трьох видів практик забезпечує комплексний підхід до підготовки фахівців, які здатні не лише вивчати, а й досліджувати, зберігати та популяризувати історико-культурну спадщину Карпатського регіону та України загалом. Наголошується на можливості працевлаштування через тісну співпрацю з базами практик.

Ключові слова: археологія, етнографія, етнологія, історія первісного суспільства, археологічна практика, етнографічна практика, музейна практика.

Boian-Hladka Svitlana Petrivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https//orcid.org/0000-0002-1834-9425

Drohobytska Oksana Yaroslavivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-2929-1708

Kostyuchok Petro Leontievych Candidate of Historical Sciences, Professor of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-8719-8723

Kochkin Igor Tarasovych senior lecturer at the Department of Ethnology and Archaeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-6755-8602

Kugutyak Mykola Vasylovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-8936-3080

Tomenchuk Bogdan Petrovych Candidate of Historical Sciences, Professor of the Department of Ethnology and Archeology, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-7445-8378

ARCHAEOLOGICAL, ETHNOGRAPHIC, AND MUSEUM PRACTICES IN THE TRAINING OF HISTORY AND ARCHAEOLOGY SPECIALISTS

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis and coverage of the role, content, and organizational features of archaeological, ethnographic, and museum practices in the system of professional training of students majoring in History and Archaeology, using the example of the Faculty of History, Political Science, and International Relations of the Vasyl Stefanyk Carpathian National University. Despite the importance of the subject, the role of these practices remains understudied.

The authors consider each practice separately, emphasizing its key goals, tasks, and forms of work. In particular, archaeological practice, which is conducted for first-year students at ancient settlements, castles, and fortresses, aims to provide basic knowledge and skills for researching monuments in the field. Students learn the methods of archaeological exploration, recording, documentation, conservation, and restoration of finds, as well as how to understand the specifics of the cultural layer. The practice also includes working with collections and exhibitions, in particular those of the Museum of Archaeology of the Carpathian Region.

The goal of ethnographic practice is to consolidate knowledge of general ethnology, develop professional knowledge about Ukrainian culture and way of life, and develop skills in collecting and scientific research. The practice involves stationary field research in the territories of Boikivshchyna, Hutsulshchyna, Pokuttia, and Opillia, collecting information through interviews and questionnaires, recording materials using audio and video equipment, mapping, and collecting artifacts. The collected materials are stored in the Scientific Ethnographic Archive of the faculty.

Museum practice, as part of the curriculum for fourth-year students, takes place at the Ivano-Frankivsk Regional Museum of Local History and the Ivano-Frankivsk Regional Museum of the Liberation Struggle named after Stepan Bandera. Its goal is to help students acquire the professional competencies of museum researchers, including work planning, implementation of research and educational activities, introduction of innovative methods, and development of communication and teaching skills. The internship includes preparing and conducting tours, using “living history” and social media to promote the exhibits.

The conclusions emphasize that the integration of three types of practices provides a comprehensive approach to training specialists who are capable not only of studying, but also of researching, preserving, and promoting the historical and cultural heritage of the Carpathian region and Ukraine as a whole. The possibility of employment through close cooperation with practice bases is emphasized.

Keywords: archaeology, ethnography, ethnology, history of primitive society, archaeological practice, ethnographic practice, museum practice.

Постановка проблеми. Неодмінною складовою навчального процесу з підготовки фахівців зі спеціальності «Історія та археологія» безперечно є практики, адже саме вони дозволяють сформувати уміння і навички, необхідні майбутньому науковому працівнику в подальшій його роботі за фахом. У даній статті розглянемо археологічну, етнографічну та музейну практики на прикладі їхньої організації для студентів факультету історії,

політології і міжнародних відносин Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ). Ці практики демонструють комплексний підхід до підготовки фахівців, об'єднуючи польові дослідження, роботу з первинними джерелами та популяризацію історико-культурної спадщини Карпатського регіону. Однак, незважаючи на важливість окресленої тематики, роль вказаних практик у системі підготовки фахівців з історії та археології досі залишається малодослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Методичні рекомендації з археологічної практики містяться у посібнику Б. Томенчука та І. Кочкіна [1]. Результати наукових досліджень, здійснених на місцях проведення студентської практики, проаналізовані в низці публікацій М. Кугутяка, В. Романця і вже згаданих Б. Томенчука та І. Кочкіна *[2; 3; 4]*.

Методиці польового етнографічного дослідження присвячені праці М. Глушка [5], М. Паньківа [6], С. Боян-Гладкої і П. Костючка [7; 8; 9]. Ці автори акцентують увагу на необхідності вироблення навичок збиральницької роботи, спілкування з інформаторами та фіксації матеріальної і духовної культури різних етнографічних регіонів. Зокрема львівський етнолог М. Глушко у підручнику для студентів «Методика польового етнографічного дослідження» не тільки обґрунтував важливість польової етнографії, а й охарактеризував основні етапи підготовки етнографічної експедиції, правила ведення і зберігання документів під час експедиції, опрацювання та оформлення матеріалів для передавання у архів [5, с. 222-276]. Дослідниця О. Дрогобицька вивчає наукову та культурно-освітню діяльність Івано-Франківського обласного музею визвольної боротьби імені Степана Бандери як бази практики [10], а також засоби, які допомагають «оживити» екскурсії й зробити їх інтерактивними [11].

Вказані дослідження та навчально-методичні розробки підтверджують, що інтеграція трьох видів практик забезпечує всебічну підготовку фахівців, здатних вивчати археологічні та етнографічні пам'ятки, музейні матеріали, працювати над їх збереженням та популяризацією.

Мета статті полягає у комплексному аналізі та висвітленні ролі, змісту та організаційних особливостей археологічної, етнографічної та музейної практик у системі професійної підготовки студентів спеціальності «Історія та археологія».

Виклад основного матеріалу. Неабияке зацікавлення у студентів І курсу викликає археологічна практика, яка проводиться щороку влітку. Базою цієї практики є кафедра етнології і археології та Навчально-науковий інститут історії, етнології і археології Карпат Карпатського національного

університету імені Василя Стефаника, а також Інститут археології НАН України (м. Київ), ДП «Культурна спадщина Прикарпаття» Охоронної археологічної служби України Інституту археології НАН України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України (м. Львів), Національний заповідник «Давній Галич», Івано-Франківський краєзнавчий музей.

Археологічна практика проводиться, як правило, на пам'ятках західноукраїнського регіону, котрі досліджуються викладачами кафедри етнології і археології, науковими працівниками перелічених наукових закладів.

У першу чергу студенти ознайомлюються з методичними порадами з підготовки і проходження навчальної практики. На підготовчому етапі також відбувається цільовий інструктаж з охорони праці та безпеки життєдіяльності [1, с.7]. З 2006 р. дослідження здійснювалися на Пантелеймонівському та Спаському городищах, території Станіславівської фортеці (м. Івано-Франківськ), Надвірнянського та Галицького замків [2, с.187], Манявського та Гошівського монастирів [4, с.40]. Під час практики студенти вивчають особливості різних археологічних культур, засвоюють методи проведення археологічних розвідок і розкопок різних типів пам`яток (стоянок, поселень, городищ, виробничих центрів), а також обліку знахідок, виготовлення планів, креслень. Упродовж усього періоду практики студенти ведуть щоденник, де фіксуються її основні моменти. Керівники організовують пішохідні та виїзні екскурсії до церкви Пантелеймона у селі Шевченковому, у Музей етнографії (с. Крилос Івано-Франківської області), Галицький замок та ін.

Археологічна практика вважається виїзною і проводиться як в Івано-Франківській області, так і за її межами. Зокрема, у 2019 р. студентська група проходила практику в експедиції ДП «Подільська археологія» Охоронної археологічної служби України Інституту археології НАНУ (керівник В. Ільчишин). Роботи відбувалися на території смт Залізці Зборівського району Тернопільської області. З 2022 р. практиканти брали участь в археологічних дослідженнях в'їзної вежі Галицького замку, яка датується XVI–XVII ст. Здобувачі освіти засвоювали особливості розчистки кам'яної кладки фортечної споруди, фото і графічної фіксації знайдених пам'яток. Знахідки з усіх об'єктів після опрацювання передаються науковим працівникам відділу археології і відтворення історичних ландшафтів Національного заповідника «Давній Галич». У 2025 р. практика також проходила на базі Гошівського греко-католицького монастиря Чину Святого Василія Великого і прилеглих територій у с. Гошів Калуського району Івано-Франківської області. У ході роботи відпрацювувалися методи проведення археологічних розвідок у гірській місцевості.

У Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника діє Музей археології Прикарпаття, створений з метою вивчення і збереження пам'яток матеріальної та духовної культури давнього населення України [12, с. 358]. На базі музею відбуваються лекційні та семінарські заняття, студенти засвоюють основні методи консервації речового матеріалу. Завдяки експонатам музею забезпечується візуалізація інформації про господарство та заняття давнього населення. Варто також наголосити, що археологічна колекція музею формувалася частково за результатами археологічних практик.

Важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх істориків також займає етнографічна практика. Введення її в 2013 р. обумовлено потребою актуалізувати дослідження історико-культурної спадщини українців, формування бережливого і шанобливого ставлення до культурної скарбниці народу, емоційно-моральної сфери особистості, розвитку духовних потреб та ціннісних орієнтацій.

Базами етнографічної практики є науково-дослідницькі інституції, спеціалізовані інститути, музеї, заклади культури, відділи освіти райдержадміністрацій, серед яких Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Й. Кобринського; Національний заповідник «Давній Галич»; Долинський краєзнавчий музей «Бойківщина» ім. Тетяни і Омеляна Антоновичів; Національний природний парк «Верховинський»; Національний природний парк «Гуцульщина» (м. Косів) [7, с. 8].

Метою цієї практики є закріплення знань, отриманих студентами з теоретичного курсу «Загальна етнологія», формування і розширення професійних знань студентів про історію, культуру, побут українців та інших етносів, що населяють територію України, опанування набутих знань і спостереження за мовленням інформаторів, дослідження усної і пісенної народної творчості. Поглиблення інтересу студентів до міжпоколінних традицій сприяє набуттю професійно-педагогічних навичок, що веде до усвідомлення своєрідності народу, виховує почуття поваги до інших етносів, розвиває культурознавчу, народознавчу, методичну, педагогічну компетенції майбутніх істориків [6, с. 45]. Тому завданнями етнографічної практики є: виробити у студентів навички практично-дослідницької, наукової і збиральницької роботи пам’яток матеріальної та духовної культури; розвивати у них прагнення до самоосвіти, систематичного набуття і поповнення знань; ознайомити практикантів з методикою польових досліджень; навчити основним формам роботи в експедиції: особистому спостереженню, навикам спілкування з інформаторами, методам фіксації речових матеріалів і збору етнографічних колекцій; навчити правилам ведення і збереження польової документації та методиці

використання польових матеріалів у науково-дослідній, виховній та практичній роботі за професійною спрямованістю [7].

Етнографічна практика для студентів ІІІ курсу передбачає стаціонарні польові дослідження з виїздом на місце, де здійснюється безпосереднє вивчення етнографічної специфіки населення й традиційних форм господарювання, побуту, звичаїв Бойківщини, Гуцульщини, Покуття і Опілля.

Стаціонарне польове дослідження передбачає двотижневе зібрання матеріалів, їх аналітичне опрацювання і реконструкцію пережитків традиційної культури. Під час практики студенти збирають інформацію шляхом анкетування та інтерв'ю. Запис ведеться за допомогою відео-та аудіотехніки з використанням картографування та колекціонування артефактів. Саме фотографії, малюнки, карти-схеми потім додаються до звітної документації. Після закінчення етнографічної практики студенти подають керівнику наступні документи: щоденник етнографічної практики, звіт, аудіо- та відеозаписи, карти місцевості, колекції артефактів. На завершення практиканти оцінюють та усвідомлюють власний досвід пошукової роботи, що сприяє їхньому становленню як науковців, громадян і особистостей. У 2013–2021 рр. з метою вивчення традиційної духовної культури і побуту місцевих мешканців відбувались етнографічні експедиції на Бойківщину [8, с. 112]. У 2023 р. здійснено спробу вивчити загальну характеристику етнографічних особливостей Галицького Опілля, а в 2024–2025 рр. проведено етнографічні мандрівки Галицькою Гуцульщиною для виявлення збережених рідкісних народних ремесел – ткацтва рушників, ліжників, різноманітних технік вишивки, різьби по дереву, мосяжництва, косівської кераміки, писанкарства, сирної пластики, а також вивчення елементів духовної культури і традиційного полонинського господарства на Верховинщині й Косівщині [9, с. 234].

Водночас інша частина здобувачів проходила практику на базі Коломийської громади. З ініціативи та всебічного матеріально-технічного сприяння Управління культури та туризму Коломийської міської ради та підтримці Національного музею народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Й. Кобринського у 2025 р. здійснено комплексне дослідження нематеріальної культурної спадщини сіл: Саджавки, Товмачика, Шепарівців, Іванівців, Раківчика, Воскресінців, Корнича, Грушова та Кубаївки. У більшості населених пунктів проводилися наративні інттерв'ю, які дали змогу виокремити специфіку й особливості локальної етнокультури, її практикування та міжпоколінної передачі.

Зокрема, у с. Саджавка було реконструйовано місцевий Святвечір, окреслено особливості локальної гастрономії та фольклору, ланцюгів передачі звичаїв колядування та щедрування між поколіннями. Зафіксовано

побутування унікального обряду Драниця, який зберігся лише у цьому населеному пункті [13]. У Раківчику практиканти стали учасниками відтворення плетіння весільного вінка, вбирання деревця і підпалка, а в Іванівцях – давнього обряду «піродрахи» (дертя пір'я). Натомість у Восресінцях студенти ознайомлювалися з традиціями «першого вечора», шили вінки, вбирали деревце й долучалися до приготування святкових страв. Також було реконструйовано місцеву колядку «Незгасла». У Корничі відбулося знайомство з кушнірством та художньою обробкою шкіри [14].

Студенти також взяли участь у фольклорному фестивалі «Коломийка 2025», який відбувся у Восресінцях. На основі опрацьованих матеріалів здобувачі освіти долучилися до проведення семінару-практикуму в с. Кубаївка. На конкретних дослідницьких прикладах для працівників культури та туризму Коломийської міської ради було проілюстровано важливість вивчення традицій і відтворення елементів етнокультурної спадщини, методи збору матеріалів, правила роботи з респондентами тощо.

Варто наголосити, що впродовж 2013–2025 рр. під час етнографічної практики в селах Прикарпаття зібрано чималу колекцію старовинних речей: зразки вишивки, одяг, взуття, керамічний і дерев'яний посуд, вироби домашнього вжитку з лози і соломи тощо. Ці речі неодноразово були експоновані на Дні відкритих дверей факультету та університету, Науковому фестивалі (травень 2019 р.), інших профорієнтаційних заходах. Усі матеріали знаходяться в Науковому етнографічному архіві Факультету історії, політології і міжнародних відносин. На сьогодні вони потребують зберігання в окремому приміщенні, що в черговий раз актуалізує питання про створення окремого етнографічного музею.

Щодо музейної практики, яка проводиться для студентів спеціальності «Історія та археологія» на IV курсі, то її базами виступають Івано-Франківський краєзнавчий музей, Долинський краєзнавчий музей «Бойківщина» Тетяни і Омеляна Антоновичів та Івано-Франківський обласний музей визвольної боротьби імені Степана Бандери, з якими факультет уклав угоди про наукове співробітництво.

Фонди Івано-Франківського краєзнавчого музею налічують понад 110 тис одиниць. Особливо цінними є археологічна, етнографічна, палеонтологічна, філателістична колекції, а також стародруки XVII–XVIII ст., зброя, живопис та графіка XIX–XX ст. Варто також згадати унікальні археологічні старожитності з кургану Галичина могила у с. Крилос Галицького району Івано-Франківської області (X–XI ст.), ікони, вироби з срібла XII–XIII ст., скульптури Й. Пінзеля XVIII ст. [15]. Прикметно, що експозиція музею охоплює також природу, історію, побут населення Гуцульщини, Бойківщини, Покуття й Опілля, а також різні види декоративно-прикладного

мистецтва (різьбу по дереву, гончарство, писанкарство,), адже це дає можливість студентам спробувати себе у ролі працівників різнопланових музейних установ [16, с. 30].

Івано-Франківський обласний музей визвольної боротьби імені Степана Бандери відкритий 14 жовтня 1997 р. та має чотири філіали, серед яких «Меморіальний комплекс «Дем'янів Лаз», «Історико-меморіальний музей Степана Бандери» у селі Старий Угринів Калуського району Івано-Франківської області, «Музей визвольних змагань Карпатського краю» у місті Косові та «Підпільна штаб-квартира Романа Шухевича» у селі Княгиничі Рогатинського району Івано-Франківської області. Численні заходи, які відбуваються на базі музею (тематичні виставки, презентації нових видань, конференції, костюмовані екскурсії, зустрічі з ветеранами, благодійні аукціони та інше) роблять історію національно-визвольної боротьби доступною та цікавою для відвідувачів різного віку і допомагають краще зрозуміти історичні корені сучасних подій та викликів, з якими стикається Україна [10].

Студенти також можуть проходити практику на базі музеїв, розташованих у їхньому населеному пункті або в найближчому місті. У такому випадку базами практики виступають Історико-меморіальний музей Степана Бандери (с. Угринів Калуського району Івано-Франківської області), Долинський краєзнавчий музей Тетяни і Омеляна Антоновичів «Бойківщина», Національний музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття, *Музей* писанкового розпису у Коломиї, історико-краєзнавчі, громадські музеї при школах. Ці та інші музеї залучають майбутніх істориків до популяризації різних пам’яток національної спадщини.

Музейна практика включає такі етапи: підготовчий (він розпочинається під час вивчення навчальних курсів («Історія первісного суспільства», «Археологія», «Музеєзнавство», «Джерелознавство та історіографія», «Історія України», «Етнографія» та інших), у процесі яких студенти одержують окремі відомості про роль музеїв у збереженні етнокультурної спадщини українців); основний (безпосередня робота на базі практики); підсумковий (підготовка звітної документації, її захист і підсумкове оцінювання) [17, с. 6-8].

У ході практики студенти в повному обсязі виконують обов’язки наукових співробітників музею і набувають різні професійні компетентності: здатність планувати, організовувати та керувати роботою музейної установи; планувати та реалізувати науково-дослідницьку та виховну роботи; впроваджувати інноваційні методи експозиційної і виставкової діяльності. Водночас вони активно розвивають свої комунікативно-навчальні вміння, а саме: навчаються установлювати й підтримувати

контакти всередині; налагоджувати наукові зв'язки з представниками інших музейних установ; спілкуватися з відвідувачами музею для виявлення питань, найбільш цікавих для сучасної аудиторії; брати участь у науковій комунікації [17, с.14].

Практиканти узгоджують з керівником-методистом індивідуальний план; ведуть щоденник результатів власної діяльності; розробляють проект музейної експозиції з визначеної теми і тематико-експозиційний план; здійснюють пошук документів з теми дослідження у фондах; здобувають знання з методики створення шкільного музею; навчаються методики підготовки і проведення екскурсій. Найбільш відповідальною частиною цієї практики є екскурсія, адже у ході її підготовки студенти навчаються застосовувати інформаційні технології, опановують методику роботи з джерелами та текстом. Наприклад, під час практики в Івано-Франківському обласному музеї визвольної боротьби імені Степана Бандери студенти намагаються «оживити» експозицію за допомогою засобів «живої історії», а також знімають проморолики для музею, розповідають про історію конкретних експонатів через соцмережі [11].

Висновки. Отже, археологічна, етнографічна та музейна практики дають можливість студентам спеціальності «Історія та археологія» не тільки поглиблювати раніше здобутті теоретичні знання, а й закріпити їх у ході практичної діяльності. Індивідуальні завдання, які виконують студенти під керівництвом кваліфікованих методистів та представників від баз практики, передбачають різні форми роботи і забезпечують всебічну підготовку майбутніх наукових працівників, фахівців з історії та археології. Крім цього, тісна співпраця з базами практик дає можливість частково вирішувати проблему працевлаштування під час чи після завершення навчання.

Загалом інтеграція трьох видів практик демонструє комплексний підхід до фахової підготовки здобувачів вказаної спеціальності. У результаті здійснюється випуск фахівців, здатних не лише вивчати, а й досліджувати, зберігати та популяризувати історико-культурну спадщину населення Українських Карпат та України загалом.

Вважаємо, що подальші дослідження цієї проблематики мають бути спрямовані на впровадження цифрових технологій у навчальний процес, зокрема використання 3D-моделювання археологічних знахідок, інтерактивного «оживлення» музейних експозицій, археологічних та етнографічних об'єктів. Детальнішого вивчення потребує ціннісно-мотиваційний вплив практичної діяльності на студентів (особливо під час опитування старожилів), на формування їхньої національної свідомості, патріотизму та відповідального ставлення до збереження етнокультурної спадщини в умовах викликів сьогодення.

Література:

1. Томенчук Б., Кочкін І. Навчально-методичні вказівки «Археологічна навчальна практика» для підготовки бакалаврів зі спеціальності 032 «Історія і археологія». Івано-Франківськ, 2019. 89 с.
2. Романець В., Кугутяк М., Кочкін І. Дослідження Надвірнянського міського замку у 2009 р. *Карпати: людина, етнос, цивілізація*. 2010. №2. С. 186-197.
3. Томенчук Б., Кугутяк М., Мельничук О. Дослідження Галицької археологічної експедиції у 2006 році. *Галичина*. 2006-2007. №12-13. С.47-50.
4. Томенчук Б., Кугутяк М., Романець В., Кочкін І. Підсумки перших охоронних археологічних досліджень Гошівського монастиря, проведених в 2016 –2017 роках Карпатською історико-археологічною експедицією. *Карпати: людина, етнос, цивілізація.* 2017–2018. Вип. 7–8. С. 40-47.
5. Глушко М. Методика польового етнографічного дослідження : навч. посіб. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. 288 с.
6. Паньків М. Організація польових досліджень з етнографії. Посібник. Івано-Франківськ, 2005. 123 с.
7. Костючок П., Боян-Гладка С. Навчально-методичні вказівки «Етнографічна навчальна практика» для підготовки бакалаврів зі спеціальності 032 «Історія і археологія». Івано-Франківськ, 2024. 93 с.
8. Боян-Гладка С. Збереження бойківської традиційної культури (на матеріалах польових досліджень у населених пунктах Вишків і Сенечів Вигодської територіальної громади Івано-Франківської області).*Карпати: людина, етнос, цивіл*. 2023.№9.С. 112-120
9. Боян-Гладка С. Гуцульський тканий рушник: сакрально-обрядове значення (на польових матеріалах с. Криворівня Верховинського району Івано-Франківської області). *Карпати: людина, етнос, цивілізація*. 2024. №10. С. 234–245.
10. Дрогобицька О. Наукова та культурно-освітня діяльність Івано-Франківського обласного музею визвольної боротьби імені Степана Бандери. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. №6. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15181734
11. Дрогобицька О. Використання «живої історії» в сучасному музейництві. *Вісник гуманітарних наук*. 2025. №7. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15545215
12. Кочкін І. Музей археології Прикарпаття. В кн.: Енциклопедія трипільської цивілізації. К., 2004. Т.ІІ. С. 358.
13. Тут традиції не показують – ними живуть. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.facebook.com/liliasherbin/posts/pfbid0RvisQnvfRFH8YJrXANE1YpfpZYb3dVQ4FJFEsQLwjVQDLBQE6WX9Jvd7hj4sPWDVl
14. Корнич – село, де традиція дихає, а ремесло звучить живим голосом. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.facebook.com/kolo.cult/posts/pfbid0G8wTeMhUfVRmwAKR4D29yrxhExn2AsnCCjoiVr6hh3Bb4hqTzoLFpHUhMgC68azKl
15. Маньковська Р. Івано-Франківський краєзнавчий музей [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: Наукова думка, 2005. 672 с.: іл. Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Ivano_Frank_muzey (дата: 22.10.2025).
16. Дрогобицька О. Музейна практика в системі підготовки студентів спеціальності 32 «Історія та археологія». *Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 25 листопада 2021 р*. Київ: Національний центр «Мала академія наук України», 2021. Ч. 2. С. 29-32.

17. Дрогобицька О. Музейна практика: Методичні рекомендації для студентів IV курсу спеціальності 032 «Історія та археологія» (ОР бакалавр). Івано-Франківськ: ПНУ, 2024. 62 с.

References:

1. Boian-Hladka, S. (2023). Zberezhennia boikivskoi tradytsiinoi kultury (na materialakh polovykh doslidzhen u naselenykh punktakh Vyshkiv i Senechiv Vyhodskoi terytorialnoi hromady Ivano-Frankivskoi oblasti) [Preservation of Boiko traditional culture (based on field research materials in the settlements of Vyshky and Senechiv of the Vyhoda territorial community of Ivano-Frankivsk region)]. *Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia, (9),* 112–120. [in Ukrainian].

2. Boian-Hladka, S. (2024). Hutsulskyi tkanyi rushnyk: sakralno-obriadove znachennia (na polovykh materialakh s. Kryvorivnia Verkhovynskoho raionu Ivano-Frankivskoi oblasti) [Hutsul woven rushnyk: Sacral-ritual significance (based on field materials from the village of Kryvorivnia, Verkhovyna district, Ivano-Frankivsk region)]. *Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia, (10),* 234–245. [in Ukrainian].

3. Drohobytska, O. (2021). Muzeina praktyka v systemi pidhotovky studentiv spetsialnosti 32 «Istoriia ta arkheolohiia» [Museum practice in the system of training students in specialty 32 «History and Archeology»]. In *Muzeina pedahohika v naukovii osviti: zbirnyk tez dopovidei uchasnykiv Mizhnarodnoi naukovo¬-praktychnoi konferentsii* (Pt. 2, pp. 29–32). Kyiv: Natsionalnyi tsentr «Mala akademiia nauk Ukrainy». [in Ukrainian].

4. Drohobytska, O. (2024). Muzeina praktyka: Metodychni rekomendatsii dlia studentiv IV kursu spetsialnosti 032 «Istoriia ta arkheolohiia» (OR bakalavr) [Museum practice: Methodological recommendations for 4th-year students of specialty 032 «History and Archeology» (BA level)]. PNU. [in Ukrainian].

5. Drohobytska, O. (2025). Naukova ta kulturno-osvitnia diialnist Ivano-Frankivskoho oblasnoho muzeiu vyzvolnoi borotby imeni Stepana Bandery [Scientific and cultural-educational activity of the Ivano-Frankivsk regional museum of liberation struggle named after Stepan Bandera]. *Visnyk humanitarnykh nauk, (6).* https://doi.org/10.5281/zenodo.15181734 [in Ukrainian].

6. Drohobyts'ka, O. (2025). Vykorystannia «zhyvoi istorii» v suchasnomu muzeinytstvi [The use of «living history» in modern museology]. *Visnyk humanitarnykh nauk, (7).* https://doi.org/10.5281/zenodo.15545215 [in Ukrainian].

7. Hlushko, M. (2008). Metodyka polovoho etnohrafichnoho doslidzhennia: navch. posib. [Methodology of field ethnographic research: Study guide]. Vyd. tsentr LNU im. I. Franka. [in Ukrainian].

8. Kornych – selo, de tradytsiia dykhaie, a remeslo zvuchyt zhyvym holosom. [Kornich – a village where tradition lives on and craftsmanship sounds alive]. Retrieved from: https://www.facebook.com/kolo.cult/posts/pfbid0G8wTeMhUfVRmwAKR4D29yrxhExn2AsnCCjoiVr6hh3Bb4hqTzoLFpHUhMgC68azKl [in Ukrainian].

9. Kochkin, I. (2004). Muzei arkheolohii Prykarpattia [Museum of Archaeology of the Precarpathian Region]. U: *Entsyklopediia trypilskoi tsyvilizatsii* (T. II, s. 358). Kyiv. [in Ukrainian].

10. Kostiuchok, P., & Boian-Hladka, S. (2024). Navchalno-metodychni vkazivky «Etnohrafichna navchalna praktyka» dlia pidhotovky bakalavriv zi spetsialnosti 032 «Istoriia i arkheolohiia» [Educational and methodological guidelines «Ethnographic educational practice» for bachelor training in specialty 032 «History and Archeology»]. [in Ukrainian].

11. Mankovka, R. (2005). Ivano-Frankivskyi kraieznavchyi muzei [Ivano-Frankivsk regional history museum]. In V. A. Smolii (Ed.), *Entsyklopediia istorii Ukrainy : T. 3: E-Ў* (pp. 672). Natsionalna akademiia nauk Ukraïny. Instytut istorii Ukrainy. Naukova dumka. Retrieved October 22, 2025, from http://www.history.org.ua/?termin=Ivano_Frank_muzey [in Ukrainian].

12. Pankiv, M. (2005). Orhanizatsiia polovykh doslidzhen z etnohrafii. Posibnyk. [Organization of field research in ethnography: A guide]. [in Ukrainian].

13. Romanets, V., Kuhutiak, M., & Kochkin, I. (2010). Doslidzhennia Nadvirnianskoho miskoho zamku u 2009 r. [Research on Nadvirna Town Castle in 2009]. *Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia*, (2), 186–197. [in Ukrainian].

14. Tomenchuk, B., & Kochkin, I. (2019). Navchalno-metodychni vkazivky «Arkheolohichna navchalna praktyka» dlia pidhotovky bakalavriv zi spetsialnosti 032 «Istoriia i arkheolohiia» [Teaching and methodological guidelines «Archaeological Training Practice» for the preparation of bachelors in the specialty 032 «History and Archaeology»]. Ivano-Frankivsk. [in Ukrainian].

15. Tomenchuk, B., Kuhutiak, M., & Melnychuk, O. (2006–2007). Doslidzhennia Halytskoi arkheolohichnoi ekspedytsii u 2006 rotsi [Research by the Galician Archaeological Expedition in 2006]. *Halychyna*, (12–13), 47–50. [in Ukrainian].

16. Tomenchuk, B., Kuhutiak, M., Romanets, V., & Kochkin, I. (2017–2018). Pidsumky pershykh okhoronnykh arkheolohichnykh doslidzhen Hoshivskoho monastyria, provedenykh v 2016–2017 rokakh Karpatskoiu istoryko-arkheolohichnoiu ekspedytsiieiu [Results of the first protective archaeological research of the Goshiv Monastery, conducted in 2016–2017 by the Carpathian Historical and Archaeological Expedition]. *Karpaty: liudyna, etnos, tsyvilizatsiia*, (7–8), 40–47. [in Ukrainian].

17. Tut tradytsii ne pokazuiut – nymy zhyvut [Here, traditions are not just displayed – they are lived]. Retrieved from: https://www.facebook.com/liliasherbin/posts/pfbid0RvisQnvfRFH8YJrXANE1YpfpZYb3dVQ4FJFEsQLwjVQDLBQE6WX9Jvd7hj4sPWDVl.

УДК 94(4-191.2):929.731(485+438)“155/161”

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2607-2621

Вітенко Микола кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0001-8486-4073

Дебенко Василь кандидат історичних наук, доцент кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-6647-5485

Кобильник Роман старший викладач кафедри історії Центральної та Східної Європи і спеціальних галузей історичної науки, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, https://orcid.org/0000-0002-9740-3126

БОРОТЬБА ЗА ЛІДЕРСТВО В ЦЕНТРАЛЬНО-СХІДНІЙ ЄВРОПІ ШВЕДСЬКОЇ ТА ПОЛЬСЬКОЇ КОРОЛІВСЬКОЇ ДИНАСТІЇ ВАЗІВ В КІНЦІ XVI–ПЕРШІЙ ТРЕТИНІ XVII СТ.

Анотація. В XVI столітті змінилась конфесійна палітра Європи. Започаткована в 1517 р. Мартіном Лютером Реформація дала поштовх до утвердження протестантських церков в Англії, Швейцарії, Нідерландах, Данії, Норвегії, Швеції та значній частині німецьких земель. Захисниками католицизму виступили Імператори Священної Римської імперії іспанські та австрійські Габсбурги, Ватикан, католицькі феодали Німеччини, Італії, королі Речі Посполитої.

Релігійні конфлікти різних конфесій всередині Західної християнської церкви провокували тривалі міждержавні війни, які стали головним засобом вирішення міжнародних проблем, боротьбою за торгівельну монополію та захоплення нових ринків сировини й збуту товарів.

Внаслідок цих подій відносини між Річчю Посполитою і Швецією загострилися. Релігійні суперечності в Швеції привели до громадянської війни. У результаті протистояння протестантів і католиків до влади прийшла протестантська партія на чолі з Карлом Седерманландським. Шведський риксдаг скинув наслідного короля Сигізмунда III, якого в 1587 р. було обрано королем Речі Посполитої. Для обох королівств XVII століття

почалось з затяжного військового конфлікту, який тривав з невеликими перервами протягом 1600 -1629 рр.

Зіткнення Швеції і Речі Посполитої починалося як внутрішня боротьба двох представників шведської династії Вазів Карла IX та Сигізмунда III, які боролися за престол. Протистояння між ними набуло не тільки релігійного, а й політичного забарвлення.

Війни зі Швецією загострилися міжконфесійні відносини всередині Речі Посполитої. Сигізмунд III як затятий католик робив спроби рекатолизації країни. Це викликало бурхливий протест серед протестантського і православного населення країни, провокувало заколоти та повстання проти королівської влади.

В 1629 р. в польсько-шведський конфлікт втрутилася європейська дипломатія. Франція та протестантські німецькі князівства домагалися участі Швеції у Тридцятилітній війні (1618-1648 рр.). Під франко-німецьким тиском в Альтмарку було підписано перемир'я на 6 років. У підсумку Швеція остаточно закріпила своє лідерство на Балтиці, взявши під свій контроль всю балтійську торгівлю Речі Посполитої. Польська гілка королівської династії Вазів зазнала важкої поразки. В 1632 р. в битві під Люценом загинув Густав II Адольф в цьому ж році помер Сигізмунд III. Смерть примирила непримирених ворогів.

Проте польсько- шведський династичний конфлікт Вазів завершиться тільки в другій половині XVII ст. катастрофічним для Речі Посполитої «шведським потопом».

Ключові слова : Річ Посполита, Швеція, Балтика, польсько-шведські війни, династія Вази, протестанти, католики.

Vitenko Mykola Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0001-8486-4073

Debenko Vasyl Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, 57, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-6647-5485

Kobylnyk Roman Senior teacher the Department of History of Central and Eastern Europe and Special Branches of Historical Science, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, https://orcid.org/0000-0002-9740-3126

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

THE STRUGGLE FOR LEADERSHIP IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE BETWEEN THE SWEDISH AND POLISH ROYAL DYNASTIES OF THE VASAS IN THE LATE 16TH – FIRST THIRD OF THE 17TH CENTURY

Abstract. In the 16th century, the confessional palette of Europe underwent significant changes. The Reformation, initiated in 1517 by Martin Luther, gave rise to the establishment of Protestant churches in England, Switzerland, the Netherlands, Denmark, Norway, Sweden, and a large part of the German lands. The defenders of Catholicism included the emperors of the Holy Roman Empire, the Spanish and Austrian Habsburgs, the Vatican, Catholic feudal lords of Germany and Italy, and the kings of the Polish–Lithuanian Commonwealth.

Religious conflicts between different denominations within the Western Christian Church provoked prolonged interstate wars, which became the main means of resolving international disputes and struggles for trade monopolies and the conquest of new markets for raw materials and goods.

As a result of these events, relations between the Polish–Lithuanian Commonwealth and Sweden deteriorated sharply. Religious disagreements in Sweden led to a civil war. As a result of the confrontation between Protestants and Catholics, the Protestant party, led by Duke Charles of Södermanland, came to power. The Swedish Riksdag deposed the heir to the throne, Sigismund III, who had been elected King of the Polish–Lithuanian Commonwealth in 1587. For both kingdoms, the 17th century began with a protracted military conflict that, with short interruptions, lasted from 1600 to 1629.

The confrontation between Sweden and the Polish–Lithuanian Commonwealth began as an internal struggle between two members of the Swedish Vasa dynasty — Charles IX and Sigismund III — who fought for the throne. Their rivalry took on not only religious but also political dimensions.

Wars with Sweden further aggravated interconfessional relations within the Polish-Lithuanian Commonwealth. Sigismund III, an ardent Catholic, made attempts to re-Catholicize the country. This provoked fierce protests among the Protestant and Orthodox populations, leading to uprisings and revolts against royal authority.

In 1629, European diplomacy intervened in the Polish–Swedish conflict. France and the Protestant German principalities sought Sweden's participation in the Thirty Years' War (1618–1648). Under Franco-German pressure, a six-year truce was signed in Altmark. As a result, Sweden secured its dominance in the Baltic region, taking control over all of the Commonwealth's Baltic trade. The Polish branch of the Vasa royal dynasty suffered a devastating defeat. In 1632, King Gustav II Adolf died in the Battle of Lützen, and in the same year, Sigismund

III also passed away. Their deaths reconciled the once irreconcilable rivals. However, the Polish–Swedish dynastic conflict of the Vasas would only truly end in the second half of the 17th century with the catastrophic for the Commonwealth "Swedish Deluge."

Keywords: Polish–Lithuanian Commonwealth, Sweden, Baltic Sea, Polish–Swedish wars, Vasa dynasty, Protestants, Catholics.

Постановка проблеми. В історії Європи XVI століття відіграло надважливу роль. Воно кардинально змінило релігійні, культурні, територіальні та економічні відносини на європейському континенті. Саме в цей хронологічний період почалась епоха Великих географічних відкриттів та колоніальних завоювань.

Величезні багатства від пограбування Нового Світу спровокували переформатування міжнародних відносин європейських країн. На межі XVI – XVII ст. у Європі розпочалось становлення національних держав у формі абсолютних монархій. Англія, Іспанія, Франція, Нідерланди, Португалія, Данія, Швеція прагнули монопо-лізувати зовнішню політику, залишивши в минулому середньовічний світовий порядок.

Основу міжнародної політики став складати державний інтерес, який визначав її головні напрямки.

Водночас, в XVI столітті змінилась конфесійна палітра Європи. Започаткована в 1517 р. Мартіном Лютером Реформація дала поштовх до утвердження протестантських церков в Англії, Швейцарії, Нідерландах, Данії, Норвегії, Швеції та значній частині німецьких земель. Захисниками католицизму виступили Імператори Священної Римської імперії іспанські та австрійські Габсбурги, Ватикан, католицькі феодали Німеччини, Італії, королі Речі Посполитої.

Релігійні конфлікти різних конфесій всередині Західної християнської церкви провокували тривалі міждержавні війни, які стали головним засобом вирішення міжнародних проблем. Це виявлялось у локальних конфліктах, які з часом переростали в загальноєвропейські. З одного боку, це були війни, що велись за інтереси окремих династій, з іншого –«шлюбна дипломатія», яка використовувалась з метою захоплення політичного лідерства, боротьбою за торгівельну монополію та захоплення нових ринків сировини й збуту товарів.

Мета статті полягає у комплексному вивченні й аналізі зовнішньої політики та дипломатії королівської династії Ваза представники якої правили Річчю Посполитою та Швецією наприкінці XVI – першої третини XVII ст. Автори прагнули з'ясувати причини та наслідки польсько-шведських війн 1600-1629 рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Польсько-шведські відносини XVI – першої третини XVII ст., діяльність представників королівської династій Вазів в українській історичній науці є недостатньо вивченою. В значній мірі ці проблеми розкривалися в контексті викладів окремих питань з історії Польщі чи історії України часів Речі Посполитої.

Вагому роль постаті польського короля Сигізмунда III Вази приділили автори «Історії Польщі» Л. Зашкільняк і М. Крикун [3]. Вони відзначили особисте кровне бажання Сигізмунда III захопити шведський королівський трон, що призвело до війни з Швецією 1600 – 1611 рр.

Розвиток польської дипломатії в кінці XVI – першій третині XVII ст. проаналізувала О. Звягіна. Авторка відзначила значне зростання впливу сейму на зовнішню політику Речі Посполитої на початку XVII ст., зокрема заборону польському королю самостійно вирішувати питання війни і миру [4]. Окремі події польсько-шведських військових кампаній розкрито в статті С. Торчинюка [6].

Вагомий вклад в розробку питань пов'язаних з діяльністю королівської династії Вазів здійснили польські науковці. Г. Гмітарек проаналізував польсько-литовські прикордонні суперечності 1623 р., зазначивши бажання короля Сигізмунда III посилити свій вплив в балтійському регіоні [2].

Слід виділити грунтовну працю К. Жойдзя про Сигізмунда III. Автор розкриває політику придворних угруповань та взємини різних шляхетських груп у Литві в XVII столітті. У ній розглядаються кар'єра та діяльність союзників короля Сигізмунда III Вази, а також його вплив на Велике князівство Литовське на початку XVII століття [10].

Шведська історіографія представлена «Короткою історією Швеції» Й. Вейбулля. Дослідник значну увагу приділив королівській династії Вазів, особливо відзначив Густава Адольфа і його політику по зміцненні сильної королівської адміністрації [1].

Виклад основного матеріалу. Суттєвий вплив на розвиток міжнародних відносин мало суперництво за домінування над північними морськими шляхами, насамперед, Балтійським та Північним морями Швеції та Речі Посполитої. Союзниками та опонентами цих країн були Московське царство, Данія, північнонімецькі міста, Нідерланди.

Генеалогічне дерево шведської королівської династії Вазів було засноване Густавом I Еріксоном Вазою. Він очолив повстання проти датського панування, розірвав Кальмарську унію з Данією і став правити Швецією з 1523 по 1560 рр. В 1527 р. Густав I Ваза оголосив про створення протестантської церкви в країні, провів секуляризацію католицьких

церковних земель та майна. Отриману земельну власність він передав шведським феодалам заручившись їх цілковитою підтримкою. З цього часу шведські аристократи та шляхетські родини пов'язували національні інтереси держави з ідеологією протестантизму.

Після смерті Густава I Вази між його чотирма синами почалась запекла боротьба за владу. Спадкоємець трону Ерік XIV вирізнявся надзвичайною підозрілістю та жорстокістю. Він віддав наказ вбити брата Магнуса. Ця подія згодом спровокувала заколот проти нього. В 1568 р. Еріка XIV було отруєно. Новим королем Швеції став Юхан III (правив з 1568 по1592 рр.). Юхан III був одружений з спадкоємицею польських Ягелонів, рідною сестрою короля Речі Посполитої Сигізмунда II Августа Катериною Ягелон.

Дружина шведського короля була затята католичка. Під впливом Катерини Ягелон Юхан III з протестантизму перейшов в католицизм. Використовуючи династичний шлюб з Катериною Юхан III двічі, в 1573 та 1576 роках, намагався бути обраним королем Речі Посполитої. Проте зазнав поразки. Більше пощастило його сину та спадкоємцю королевичу Сигізмунду. В 1587 р. спираючись на підтримку канцлера Я. Замойського та єпископа Карнковського він став польським королем та великим литовським князем Сигізмундом III Вазою (правив з 1587 по 1632 рр.) [9]

Династичний союз Швеції та Речі Посполитої виглядав дуже привабливим та перспективним для обох держав. Сигізмунд III підписав попередню угоду з представниками польсько-литовської знаті про приєднання північної Естляндії (територія сучасної Естонії) до Речі Посполитої. Це давало змогу контролювати основні торгові шляхи в Балтійському регіоні.

Однак із смертю Юхана III в 1592 р. все змінилось. Останній син Густава I Вази Карл, герцог Седерманланду, володар Стокгольма проголосив себе оборонцем протестантизму. 1593 р. синод в Упсалі оголосив протестантизм державною релігією Шведського королівства. Сигізмунда III було позбавлено влади. Так почалось боротьба за владу між шведською та польською гілками династії Вазів, яка тривала майже 80 років.

Внаслідок цих подій відносини між Річчю Посполитою і Швецією загострилися. Релігійні суперечності в Швеції привели до громадянської війни. У результаті протистояння протестантів і католиків до влади прийшла протестантська партія на чолі з Карлом Седерманландським. Шведський риксдаг скинув наслідного короля Сигізмунда III. Тим не менше, він оголосив себе єдиним законним спадкоємцем шведського престолу і спеціальним указом в 1600 р. приєднав Естляндію до Речі Посполитої. Таким чином, військовий конфлікт зі Швецією став неминучий.

Для обох королівств XVII століття почалось з затяжного військового конфлікту, який тривав з 1600 по 1611 роки [4, с.319].

Зіткнення Швеції і Речі Посполитої починалося як внутрішня боротьба двох представників шведської династії Вазів Карла IX та Сигізмунда III, які боролися за престол. Протистояння між ними набуло не тільки релігійного, а й політичного забарвлення. Водночас, це було особисте суперництво між сином та внуком Густава I Еріксона [1, с.38 – 39]

У відносинах зі Швецією проявилася різниця інтересів політичних еліт Польщі та Литви. Династичні домагання Сигізмунда III знайшли підтримку серед польських сенаторів, зокрема, великий канцлер Ян Замойський наполягав на військовому розв'язанні конфлікту. Магнати та шляхта Литви, навпаки, сподівалися, що мирне врегулювання відносин зі Швецією дозволить не тільки зберегти, але і збільшити їх частку в прибалтійській торгівлі. У другій половині XVI ст. зернові торгові центри перемістилися в гирло річки Двіни і знаходилось під контролем Литви. Це означало, що економіка Великого князівства Литовського залежала від збереження впливу в цьому регіоні.

Крім того, напередодні зіткнення зі Швецією загострилися міжконфесійні відносини всередині Речі Посполитої. Сигізмунд III як затятий католик робив спроби рекатолизації країни. Це викликало бурхливий протест серед протестантського і православного населення Литви. У 1599 р. в Вільні відбувся з'їзд протестантів і православних з метою вироблення спільної програми дій. Одним з організаторів з'їзду був великий гетьман і віленський воєвода Кшиштоф Радзивілл Перун. Магнати Литви остерігались, що війна з протестантською Швецією буде йти не тільки за престол і території. Не менш важливе і релігійне питання. Перемога католицького табору суттєво послабила б їх політичні позиції в державі [2, с.554]

Слід зазначити, що, незважаючи на протиріччя в середині панівного стану Речі Посполитої литовські феодали брали активну участь в військовому конфлікті зі Швецією. Традиційно, Польща до повномасштабної війни зі Швецією була не готова. Поки вирішувалося питання про пошук необхідних коштів на військо, шведський король Карл IX захопив Фінляндію - спадкове володіння Сигізмунда III та почав вторгнення в Інфлянти (польська назва Лівонії-сучасна назва Латвії та Естонії)[3, с.144].

Невеликі військові загони литовських магнатів не могли чинити опір шведам. На вальному сеймі у Варшаві було вирішено призначити Яна Кароля Ходкевича адміністратором і великим гетьманом Литовським. Однак фінанси на утримання армії так і не були виділені. Гетьману прийшлося на власні кошти формувати військо. Проте, військова кампанія 1604-1606 рр. принесла Я. Ходкевичу неймовірну популярність як

воєначальника. Внаслідок декількох битв, перш за все під Кірхгольмом (1605 р.), йому вдалося нанести нищівної поразки шведам [3, с. 145].

У 1606 р. почалися переговори про перемир'я між шведським командувачем Фрідріхом Мансфельдом і Яном Ходкевичем, великим Литовським гетьманом, який мав право проводити переговори. Це пояснюється специфікою організації дипломатичної служби Речі Посполитої. Великі гетьмани Польщі та Литви з 1590 р. мали право проводити переговори, укладати мир або перемир'я. Однак такі угоди повинні були затверджуватися королем і сеймом Речі Посполитої. Комісарів для проведення переговорів призначав особисто великий гетьман. [4, с.318].

В результаті було підписано перемир'я, яке мало тривати до кінця жовтня 1608 р., а потім передбачалося розглянути умови мирного договору. Але закріпити успіхи в Лівонії Я. Ходкевичу не вдалося. В цьому ж році в Речі Посполитій частина польських і литовських магнатів організували заколот проти Сигізмунда III Вази. Гетьману довелося покинути Інфлянти і виїхати на допомогу королю. Рокош Зебжидовського тривав з 1606 по 1609 рр. і хоча його було придушено військова перевага була втрачена.

Шведський король Карл IX скористався перепочинком і вже до літа 1608 р. зібрав нові сили для продовження військових дій. Незважаючи на продовження терміну перемир'я, Ф. Мансфельд в липні 1608 р. захопив кілька фортець в Інфлянтах. Я. Ходкевич намагався дипломатичним шляхом змусити шведів дотримуватися умов перемир'я і виграти час для підготовки власного війська. Ситуація ускладнювалися тим, що з скарбниці як і раніше не виділялися необхідні коштів на оплату війська і гетьманські загони були малочисельні. Я. Ходкевич направив лист до шведських комісарів, в якому докоряв їм в віроломстві і порушенні умов перемир'я. Він наводив як аргументи документи шведського сенату, комісарів і навіть короля. Шведи, в свою чергу, висунули контраргументи. Ф. Мансфельд підписав перемир'я, але воно не було ратифіковано шведським сенатом і королем. Карл IX та шведський сенат зверталися до Сигізмунда III з пропозицією підписати мир чи перемир'я на 12 років, але з умовами особистого підтвердження польським королем. Оскільки підтвердження не було, то початок військових дій не може вважатися порушенням умов перемир'я .

Зазначимо, що завершення військових дій було вигідно обом країнам. Річ Посполита була не в змозі фінансувати військову кампанію в Інфлянтах. Сигізмунд III воюючи зі Швецією намагався встановити польську владу в Московському царстві протягом 1606-1618рр. Ця авантюрна зовнішньополітична акція виявилась дуже дорогою та довготривалою. Швеція, в свою чергу, також виявилася в стані війни на два фронти. Давній конфлікт з Данією переріс у відкрите військове протистояння. Тому в 1609 р. шведи

запропонували обговорити умови перемир'я. Переговори проводили гетьман Ян Ходкевич і губернатор Ревеля Андерс Ларсон. Військові дії припинялися до грудня 1611 р. Після несподіваної смерті в 1611 р. шведського короля Карла IX перемир'я продовжили [1, с. 41]

На престол Швеції зійшов новий король Густав II Адольф (правив з 1611 по 1632 рр.), син Карла IX. Він прагнув вирішити конфлікт з Річчю Посполитою дипломатичними засобами. У 1614 р. перемир'я в черговий раз було продовжено на 2 роки. Однак Густав II Адольф наполягав на остаточному врегулюванні відносин між державами. Він знав ,що війна була непопулярна серед магнатів і шляхти Литви. Шведський король спробував встановити відносини з впливовими особами князівства. З цією метою шведський канцлер Аксель Оксенштерн відправив до Литви Іоста Стефансона Клодта. Йому було доручено зустрітися з Яном Ходкевичем (запропонувати план спільних дій проти Москви), а також з Кшиштофом Радзивіллом (знайти в його особі союзника по протестантського табору). Однак місія І. Клодта не виправдала сподівань Густава II Адольфа .

Проте шведський король не гаяв часу. Він заручився підтримкою власних феодалів удосконалив фіскальну систему оподаткування, переозброїв армію, створив потужний військовий флот, розробив новітню стратегію військових експедицій. Добре вишколена, дисциплінована, озброєна шведська армія стала однією з найкращих на європейському континенті. Окрім цього, шведські Вази не мали такої опозиції своїй владі з боку магнатів та шляхти , як Вази польські.

Недалекоглядна політика Сигізмунда III по відношенню до місцевого прибалтійського населення приводила до зростання невдоволення. Роздача земель польським і литовським феодалам викликала протест місцевої аристократії. Особливо гостре було релігійне питання. Населення Інфлянт, в основному протестантське, насильно повертали в лоно католицької церкви. Шведська корона вирішила скористатися даною ситуацією [10, s.242].

Під гаслом захисту протестантського віросповідання влітку 1617 р. шведський король Густав II Адольф зі значним військом висадився у Ризькій затоці. Почалась чергова польсько-шведська війна, яка тривала з 1617 по 1620 рр. У розпорядженні польного гетьмана К. Радзивілла перебував лише невеликий загін. Фінансувати військову кампанію Річ Посполита була не в змозі. Похід королевича Владислава на Москву і загроза війни з Туреччиною вимагали значних коштів . Сигізмунд III наказав К. Радзивіллу почати переговори і, по можливості, укласти перемир'я за умови повернення Парнави і гарантій безпеки для Курляндії (територія сучасної Латвії). Шведи відмовилися прийняти ці умови, вимагаючи в свою

чергу гарантій для Інгерманландії (територія сучасних Естонії та Росії). У зв'язку з відсутністю коштів у скарбниці на фінансування військової кампанії гетьман К. Радзивілл був змушений погодитися на умови шведської сторони і підписати перемир'я на два роки.

У жовтні 1620 р. минав термін перемир'я з Швецією. Однак Річ Посполита була вже зайнята війною з Османською імперією. Для поляків початок військових дій проти Туреччини був жахливим. Під Цецорою польська армія 7 жовтня 1620 р. зазнала нищівної поразки. Великий коронний гетьман С. Жолкевський загинув в бою. Польний коронний гетьман С. Конєцпольський попав у полон. Кримські татари спустошили Покуття, дійшли до Львова і з багатою здобиччю та ясиром повернулись в Крим. В наступному 1621 р. тільки завдяки об'єднаним зусиллям та надзвичайній хоробрості польських жовнірів Я. Ходкевича та українських козаків П. Сагайдачного турецьку армію султана Османа II вдалось розбити під Хотином. Підписання перемир'я між Варшавою та Стамбулом зняло напругу в польсько-турецьких стосунках[5, с.4-5]. Проте на Україні визрівало чергове козацьке повстання. Воно було викликане незадоволенням польською політикою окатоличення та закріпачення українців й порушенням угоди про збільшення козацького реєстру.

За таких складних обставин К. Радзивілл як командувач військами в Лівонії отримав право на ведення переговорів зі шведами. Не чекаючи отримання офіційних документів від сейму, він почав на власні кошти наймати військо. В цей час погіршилася ситуація в Україні. Сигізмунд III наказав К. Радзивіллу відправити туди вже сформовану армію. У Інфлянтах почалися переговори з представниками Швеції про продовження перемир'я.

Збережені листи К. Радзивілла свідчать про те, що він неодноразово попереджав короля про небезпеку зі сторони Швеції. Гетьман вказував на те, що Густав II Адольф не відмовиться від своїх планів домінування на Балтиці. Однак коронний канцлер Єжи Оссолінський, направлений в Англію для переговорів з королем Яковом про фінансування військових дій проти Туреччини, повідомляв, що король переконаний в отриманні згоди Густава II Адольфа на продовження перемир'я. Агенти Сигізмунда III, які постійно проживали в Швеції, також повідомляли, що не бачать жодних серйозних підготовлень до війни [4, с.319]

Тим часом, в серпні 1621 р. шведський король зірвав переговори і почав бойові дії. Почалась третя польсько- шведська війна, яка тривала з 1621 по 1629 рр. К. Радзивілл, не маючи ні піхоти, ні артилерії, рушив до Риги. Але вступити в бій не зміг, сили були надто нерівні. Проте, в наступні місяці гетьман успішно застосовував тактику партизанської війни. У 1622 р. йому вдалося відвоювати Мітаву. Однак він розумів, що це був лише

тимчасовий успіх. Сигізмунд III погодився на переговори і призначив комісію для їх проведення. Гетьман мав підготувати інструкції для комісарів. В липні 1622 р. відбулася зустріч командувачів військами Речі Посполитої та Швеції –К. Радзивілла і Якуба Понтуссона Делагарді. Шведська сторона наполягала на укладенні довгострокового договору, пропонувалося навіть повернення Парнави і Риги, але з умовою, що король Речі Посполитої назавжди відмовиться від претензій на шведський престол. Польсько-литовські представники погодитися на такі умови не могли. Тоді шведські сенатори направили офіційні документи литовським сенаторам, пропонуючи укласти перемир'я тільки між Литвою і Швецією. К. Радзивілл відхилив цю пропозицію, яка порушувала умови Люблінської унії між Королівством Польським і Великим князівством Литовським і передав пропозиції шведів Сигізмунду III [8].

Однак чітких інструкцій з Варшави не надходило, так само як і військової допомоги. Тому гетьман, виходячи з обставин, що склалися, 10 вересня підписав перемир'я зі шведами в Мітаві терміном до 1 травня 1623 р. Передбачалося скликати з'їзд комісарів обох сторін для вироблення умов майбутнього мирного договору. У Варшаві підписаний договір викликав гнів короля. Він звинуватив К. Радзивілла в симпатії до шведів. Крім того, Річ Посполита втрачала Ригу і частину Інфлянт по річці Двіні. Сигізмунд III відмовився ратифікувати договір, але погодився на з'їзд комісарів[2, с.549].

Головою комісії був призначений який до того часу став жмудським старостою Ярош Полович. Крім нього, повноваження від короля отримав гетьман К. Радзивілл. Шведську сторону представляв канцлер Аксель Оксенштерн. Почалися переговори, на які покладали надії обидві сторони. Сигізмунд III погоджувався на підписання перемир'я навіть на 15 р. за умови повернення шведами всіх захоплених територій. Він зазначав, що припинення військових дій не означає відмови від претензій на шведський престол і, якщо в майбутньому випаде така можливість, то король Речі Посполитої нею скористається. Це означало, що підписання офіційних документів неможливе. В результаті обидві сторони змогли домовитися лише про продовження перемир'я до червня 1624 р.

З жовтня переговори знову відновилися. Сейм 1623 р. прийняв постанову «Про Інфлянти» і призначив комісарів для проведення переговорів [2, с.560]. Представники Швеції наполягали на тому, щоб офіційні документи про повноваження послів Речі Посполитої були підписані не тільки сенатом, а й королем. В цей час на засіданнях сейму, що проходив у Варшаві, К. Радзивілл і К. Збаразький активно виступали за припинення військового конфлікту зі Швецією і підписання миру. Їм вдалося схилити більшість сейму на свій бік. Сигізмунд III змушений був

піти на поступки, підписавши офіційні документи для комісарів. В результаті було підписано перемир'я терміном до 11 червня 1625 р. В наступні місяці шведи неодноразово намагалися заставити Річ Посполиту підписати мирний договір. Однак зустрічі комісарів обох сторін ні до чого не привели. Укласти мир так і не вдалось внаслідок непримиренних позицій королів обох держав.

Швеція відновила військові дії в 1626 р. Густав II Адольф розділив війська і направив їх в Курляндію, Пруссію і східну Естляндію, а сам рушив до кордонів Литви. Річ Посполита опинилася захопленою зненацька маневром шведського короля. У князівстві лютувала епідемія і зібрати багаточисельне військо було неможливо . Сигізмунд III вирішив, що тільки така авторитетна людина, як Лев Сапега, може зібрати необхідні сили і очолити армію [8]. У перших же зіткненнях з шведами литовське військо зазнало значних втрат. Поповнення від короля так і не надійшло. Грошей на виплату платні армії теж не було. Солдати бунтували, і гетьман змушений був розплачуватися з ними власними коштами. Крім того, шведам вдалося захопити важливий стратегічний пункт - замок Біржи. У цих умовах магнати Литви почали готувати сепаратний мир зі Швецією. Мстиславський воєвода Ян Тишкевич вів таємну переписку зі шведським урядом. У Вільно зібрався сеймик, на якому була присутня група сенаторів Великого князівства Литовського.

Лев Сапіга був абсолютно впевнений в неможливості ведення війни зі Швецією. За допомогою сенаторів він сподівався укласти угоду надавши їй легітимного характеру. У литовському сеймі взяли участь: віленський біскуп Євстафій Волович, Мстиславські воєводи Микола Кишка, Ян Тишкевич, підскарбій Кшиштоф Нарушевич. Було прийнято постанову про укладення перемир'я зі Швецією. За згодою присутніх сенаторів перемир'я доручалося підписати великому гетьману Л. Сапізі. 19 січня 1627 р. призначені ним повноважні представники - полковник Нікогавкіт Корф, Новогородський староста Вальтер Плетенберг, дерптський підкоморій Гедеон Раєцький - підписали перемир'я від імені гетьмана. Швецію представляли генерал Я. Делагарді. Згідно з угоди шведи повертали замок Біржі в обмін на Лаудан, гарантувалася свобода балтійської торгівлі, передбачався обмін полоненими [10, s. 312].

У Польщі підписання сепаратної угоди зустріли з обуренням. Лева Сапігу звинуватили в перевищені повноважень і порушенні умов Люблінської унії. Але активні дії шведського короля в Пруссії і загроза втрати балтійського порту Гданська дещо пом'якшили оцінки.

Також слід зазначити, що соціально-політичний устрій Речі Посполитої мав свої особливості : слабкість центральної влади, чвари між

магнатськими угрупованнями, необхідність згоди шляхти на збір податків для утримання армії стали причиною того, що країна виявлялася нездатною вести тривалі кампанії за участі великих військових сил. Це було використано шведами в плануванні своїх воєнних операцій.

В 1629 р. в конфлікт втрутилася європейська дипломатія. Франція і німецькі князівства домагалися участі Швеції у Тридцятилітній війні (1618-1648 рр.). Коаліція протестантів в цей час зазнавала поразки. Вступ у війну Швеції міг змінити розстановку сил. Під франко-німецьким натиском в Альтмарку (Новий Тарг) було підписано перемир'я на 6 років. У підсумку в руках шведів залишалися всі прусські порти, за винятком Пуцька, Гданська і Кенігсберга. Згідно з окремим договором з Гданськом, Швеція отримувала більшу частину митних зборів з польсько-литовської торгівлі збіжжям. Вся Ліфляндія до Західної Двіни також переходила до шведів. В результаті Швеція остаточно закріпилася на Балтиці, взявши під свій контроль всю балтійську торгівлю Речі Посполитої.

Втрата контролю над балтійською торгівлею завдала величезної шкоди економіці Речі Посполитої. Густав II Адольф тільки за рахунок мит з продажу литовського зерна утримував все шведське військо, Кожного року від податків на торгівлю з портових міст Прибалтики Швеція отримувала 800 000 талерів. Це була половину бюджету Шведського королівства [6, с. 79].

Польська гілка королівської династії Вазів зазнала важкої поразки. В 1632 р. в битві під Люценом загинув Густав II Адольф в цьому ж році помер Сигізмунд III. Смерть примирила непримирених ворогів. Проте польсько-шведський династичний конфлікт Вазів завершиться тільки в другій половині XVII ст. катастрофічним для Речі Посполитої «шведським потопом».

Висновок. Польсько-шведський конфлікт розпочався через претензії династії польської гілки Ваза на шведський престол. Сигізмунд III бажав повернути собі шведський трон, який він втратив під час заколоту протестантів в 1593 р. Польсько-шведські війни тривали з 1600 по 1629 рр. з перемінними успіхами для двох країн. Альтмарське перемир'я 1629 р. на короткий час примирило Варшаву та Стокгольм. Польські Ваза не відмовились від зазіхань на шведський престол.

Проте наступні королі Речі Посполитої з династії Ваза, сини Сигізмунда III, Владислав IV(правив з 1632 по 1648 рр.) та Ян II Казимир(правив з 1648 по 1668 рр.) отримають від свого батька дуже важкий спадок. Знекровлена постійними війнами та козацько-селянськими повстаннями, розділена конфесійними й національними протиріччями, деморалізована магнатсько-шляхетським свавіллям Річ Посполита зазнає катастрофічної

кризи в другій половині XVII ст. Шведська династична гілка Вазів зміцнить своє становище. Після підписання Вестфальського миру 1648 р. Швеція досягне апогею своєї могутності. «Шведський потоп» 1655-1660 рр. остаточно «змиє» Річ Посполиту з Балтики а польську гілку династії Ваза з історії польської держави.

Література:

1. Вейбулль Й. Коротка історія Швеції. Треллеборг: Скугс Буктрюкері АБ, 1998. 163 с

2.Гмітерек Г. Прикордонна комісія 1623 року: епізод з історії польсько-литовських прикордонних суперечок у XVII столітті. *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Львів, 2005. Випуск 39 – 40. С. 547 – 572.

3.Зашкільняк Л. О., Крикун М. Г. Історія Польщі: Від найдавніших часів до наших днів. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002. 752 с.

4.Звягіна О. М. Дипломатія Королівства Польського та Речі Посполитої у кінці XV - початку XVII ст. *Гілея.* 2013. Вип. 71. С. 316–321.

5. Кубаєвська К. Битва під Цецорою: [між військами Речі Посполитої та Османської імперії у 1620 р. та участь у ній козаків]. *Історія* +. 2015. №10(23). С. 4-5.

6.Торчинюк С. Участь шведської армії в бойових діях на території Речі Посполитої в другій половині XVII ст. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2008. Вип.14. С. 79–81.

7. Kuźmina D. Wazowie a Kościół w Rzeczypospolitej. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra, 2013. 352 s.

8. Majewska G Szwedzkie elity w XVII i XVIII wieku o Polsce i jej Mieszkańcach.: *Polsk – skandinaviska möten. Spotkania polsko – skandynawskie*. 2011. Vol.26. URL: https://journals.lub.lu.se/sl/article/view/9868/8323

9.Pieńkowski M. Początki dynastii określanej mianem Wazów sięgają późnego średniowiecza i wiążą się z burzliwymi wydarzeniami w Królestwie. 2021. URL: https://wielkahistoria.pl/poczatki-dynastii-wazow-i-jej-zwiazkow-z-polska-tak-powstal-najpotezniejszy-rod-skandynawii/

10. Żojdź K. Wszyscy ludzie króla Zygmunt III Waza i jego stronnicy w wielkim księstwie litewskim w pierwszych dekadach xvii wieku. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2019, 454 s.

References:

1.Veibull Y. (1998). Korotka istoriia Shvecii. [A brief history of Sweden]. Trellerborg: SkugsBuktriukeri AB[in Ukrainian].

2. Gmiterek G. (2005). Prykordonna komisiia 1623 roku: epizod z istorii polsko-lytovskykh prykordonnykh superechok u XVII stolitti [The Border Commission of 1623: An Episode from the History of Polish-Lithuanian Border Disputes in the 17th Century]. *Visnyk Lvivskogo universytetu. Seriia istorychna – Bulletin of Lviv University. Historical Series*, 39 – 40, 547 – 572 [in Ukrainian].

3. Zashkilniak, L. & Krykun, M. (2002). Istoriia Polshchi. Vid naydavnishykh czasiv do nashykh dniv. [History of Poland. From ancient times to our days]. Lviv: Lvivskyi universytet imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

4. Zviagina O. M. (2013). Dyplomatiia Korolivstva Polskogo ta Rechi Pospolytoi u kinci XV – pochatku XVII st. [Diplomacy of the Kingdom of Poland and the Polish-Lithuanian Commonwealth in the late 15th - early 17th centuries]. *Gileia – Gilead*, 71, 316 – 321. [in Ukrainian].

5. Kubaievska K. (2015). Bytva psd Cecoroiu: [mizh viiskamy Rechi Pospolytoi ta Osmanskoi imperii u 1620 r. Ta uchast u nii kozakiv]. [Battle of Tsetsora: [between the armies of the Polish-Lithuanian Commonwealth and the Ottoman Empire in 1620 and the participation of the Cossacks in it]]. *Istoriia + - History +*, 10(23), 4-5 [in Ukrainian].

6. Torchyniuk S. (2008). Uchast shvedskoi armii v boiovykh diiakh na teretorii Rechi Pospolytoi v drugii polovyni XVII st. [The participation of the Swedish army in hostilities on the territory of the Polish-Lithuanian Commonwealth in the second half of the 17th century]. *Aktualni problem vitchyznianoi ta vsesvitnoi istorii. Naukovi zapysky Rivnenskogo derzhavnogo gumanitarnogo universytetu – Current problems of domestic and world history. Scientific notes of Rivne State Humanitarian University*, 14, 79–81[in Ukrainian].

7. Kuźmina D. (2013). Wazowie a Kościół w Rzeczypospolitej [The Vasas and the Church in the Polish-Lithuanian Commonwealth]. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra [in Polish].

8. Majewska G. (2011). Szwedzkie elity w XVII i XVIII wieku o Polsce i jej Mieszkańcach [Swedish elites in the 17th and 18th centuries on Poland and its inhabitants]. *Polsk – skandinaviska möten. Spotkania polsko – skandynawskie – Poland – skandinaviska möten. Polish-Scandinavian meetings*, 26. Retrieved from: https://journals.lub.lu.se/sl/article/view/9868/8323 [in Polish].

9. Pieńkowski M. (2021). Początki dynastii określanej mianem Wazów sięgają późnego średniowiecza i wiążą się z burzliwymi wydarzeniami w Królestwie [The origins of the dynasty known as the Vasas date back to the late Middle Ages and are associated with turbulent events in the Kingdom]. Retrieved from: https://wielkahistoria.pl/poczatki-dynastii-wazow-i-jej-zwiazkow-z-polska-tak-powstal-najpotezniejszy-rod-skandynawii/ [in Polish].

10. Żojdź K. (2019). Wszyscy ludzie króla Zygmunt III Waza i jego stronnicy w wielkim księstwie litewskim w pierwszych dekadach xvii wieku [All the men of King Sigismund III Vasa and his supporters in the Grand Duchy of Lithuania in the first decades of the 17th century]. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika [in Polish].

УДК 930.85:005.1(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2622-2637

Габрієлян Андрій Артурович кандидат філософських наук, Придунайська філія ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0002-1864-355X

Городніченко Ірина Сергіївна кандидат історичних наук, Придунайська філія ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м. Ізмаїл

Боденчук Павло Сергійович викладач кафедри економіки та менеджменту, Придунайська філія ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м. Ізмаїл, https://orcid.org/0009-0000-0640-7977

ВІД КОЗАЦЬКОГО КОЛА ДО СУЧАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ: ФІЛОСОФІЯ УПРАВЛІННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Анотація. У статті здійснено філософсько-історичний аналіз становлення та еволюції української управлінської культури — від духовно-етичних засад Київської Русі до сучасних моделей менеджменту. Розкрито, що ще в давньоруський період влада осмислювалася не як засіб домінування, а як моральне служіння громаді, а її легітимність визначалася духовними якостями керівника. В епоху бароко ці ідеї отримали розвиток у концепціях Інокентія Гізеля та Феофана Прокоповича, які заклали підвалини української філософії "громадського договору" та колективної відповідальності.

У творчості Григорія Сковороди ідея морального лідерства набула глибокого гуманістичного змісту, поєднавши духовність і раціональність як основу ефективного управління.

Показано, що козацьке самоврядування стало практичним втіленням етичної моделі влади — форми децентралізованого управління, де головними регуляторами виступали довіра, виборність та підзвітність старшини. На цій основі сформувалися традиції українського демократичного врядування, що згодом були зруйновані централізованою радянською системою. Проте духовна пам'ять про владу як служіння громаді збереглася в суспільній свідомості, ставши підґрунтям для відродження морально орієнтованих форм управління в період незалежності.

У сучасній Україні процес формування національної моделі менеджменту поєднує раціональні підходи західної школи з етичними й колективістськими традиціями вітчизняної культури. Виявлено, що сучасний український менеджмент спирається на принципи довіри, служіння, соціальної відповідальності та партнерства. Концепція "службового лідерства" (servant leadership), яка набуває поширення у світовому менеджменті, органічно узгоджується з українським принципом "єдності через служіння". Це дозволяє розглядати український стиль управління як гуманістичну альтернативу технократичним моделям, що домінують у глобальному середовищі.

У статті обґрунтовано, що становлення українського стилю менеджменту є результатом історичної тяглості моральних цінностей і відкритості до інновацій. Його характерними рисами є поєднання стратегічного мислення з етичним кодексом, високий рівень емоційного інтелекту, горизонтальність управлінських відносин і орієнтація на суспільне благо. Така модель забезпечує стійкість і конкурентоспроможність української управлінської культури в умовах глобальних викликів та сприяє формуванню нової гуманістичної парадигми світового менеджменту.

Ключові слова: філософія управління, козацьке самоврядування, служіння громаді, моральне лідерство, український стиль менеджменту, етичне врядування, духовність в управлінні.

Habriielian Andrii Arturovych PhD in Philosophy, Prydunaiska Branch of PJSC "Higher Educational Institution 'IAPM'", Izmail, https://orcid.org/0009-0002-1864-355X

Horodnichenko Iryna Serhiivna PhD in History, Prydunaiska Branch of PJSC "Higher Educational Institution 'IAPM'", Izmail

Bodenchuk Pavlo Serhiiovych, Lecturer at the Department of Economics and Management, Prydunaiska Branch of PJSC "Higher Educational Institution 'IAPM'", Izmail, https://orcid.org/0009-0000-0640-7977

FROM THE COSSACK CIRCLE TO MODERN MANAGEMENT: THE PHILOSOPHY OF GOVERNANCE IN THE UKRAINIAN HISTORICAL RETROSPECTIVE

Abstract. The article presents a philosophical and historical analysis of the formation and evolution of Ukrainian managerial culture — from the spiritual and ethical foundations of Kyivan Rus to modern management models. It reveals that

even in the Kyivan period, power was understood not as a means of domination but as moral service to the community, and its legitimacy was determined by the spiritual qualities of the leader. During the Baroque era, these ideas were further developed in the concepts of Inokentii Gizel and Theophan Prokopovych, who laid the groundwork for the Ukrainian philosophy of the "social contract" and collective responsibility. In the works of Hryhorii Skovoroda, the idea of moral leadership acquired deep humanistic meaning, combining spirituality and rationality as the basis of effective governance.

It is demonstrated that the Cossack self-government became a practical embodiment of an ethical model of authority — a form of decentralized management in which trust, electiveness, and accountability of the leadership acted as the main regulators. On this basis, traditions of Ukrainian democratic governance were formed, later destroyed by the centralized Soviet system. However, the spiritual memory of power as service to the community was preserved in public consciousness, becoming the foundation for the revival of morally oriented forms of governance in the period of independence.

In contemporary Ukraine, the process of shaping a national model of management combines the rational approaches of the Western school with the ethical and collectivist traditions of domestic culture. It has been found that modern Ukrainian management relies on the principles of trust, service, social responsibility, and partnership. The concept of servant leadership, which is gaining recognition in global management, naturally aligns with the Ukrainian principle of "unity through service." This allows interpreting the Ukrainian style of management as a humanistic alternative to the technocratic models dominating the global environment. The article substantiates that the formation of the Ukrainian management style results from the historical continuity of moral values and openness to innovation. Its key features include the combination of strategic thinking with an ethical code, a high level of emotional intelligence, horizontal managerial relations, and an orientation toward the common good. Such a model ensures the resilience and competitiveness of Ukrainian managerial culture under global challenges and contributes to the formation of a new humanistic paradigm of world management.

Keywords: philosophy of management, Cossack self-government, service to the community, moral leadership, Ukrainian management style, ethical governance, spirituality in management.

Постановка проблеми. У сучасному світі, де управлінські процеси дедалі частіше набувають технократичного характеру, зростає потреба у переосмисленні морально-етичних основ лідерства та влади. Для України ця проблема має особливе значення, адже історія вітчизняного управлінського

досвіду спирається не лише на адміністративні моделі, а насамперед на духовно-гуманістичні принципи служіння громаді. Від князівських часів до доби незалежності українська управлінська традиція зберігала уявлення про владу як моральну відповідальність, а не інструмент контролю. Вивчення цієї філософії управління є важливим для формування національної моделі менеджменту, що поєднує ефективність, етичність і культурну самобутність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти становлення української управлінської традиції досліджено у працях О. Бачинської, яка розкрила феномен козацького самоврядування як школи суспільної відповідальності [3]; А. Мельниченка, що проаналізував сучасну філософію управління як еволюцію від ієрархічних до партнерських відносин [1]; С. Гудкова, який розглядає філософію управління як парадигму суспільного виживання [2]; Н. Лебєдєвої, котра підкреслює значення духовних засад у державному управлінні [5]; а також А. Віремейчик, О. Патлайчук і О. Ступак, які досліджують публічне управління як простір етичної комунікації між владою та суспільством [6].

Попри наявність значної кількості праць, комплексного осмислення української філософії управління як історично тяглого феномена — від києворуських етичних уявлень до сучасних менеджерських практик — залишається недостатньо. Недослідженими залишаються питання спадкоємності моральних принципів у формуванні сучасного українського стилю менеджменту та їх впливу на розвиток гуманістичних управлінських моделей у глобальному контексті.

Метою статті є узагальнення історико-філософських засад української управлінської думки та виявлення її впливу на формування сучасної моделі менеджменту. Для досягнення цієї мети визначено такі завдання: простежити еволюцію філософії управління від Київської Русі до сьогодення; виявити духовно-етичні принципи, що лежать в основі української управлінської культури; проаналізувати їх прояв у сучасних управлінських практиках; окреслити перспективи становлення українського стилю менеджменту як синтезу традиції та інновації.

Виклад основного матеріалу. Філософські погляди Київської Русі сформували основу української управлінської культури, де влада розумілася не як засіб домінування, а як моральний обов'язок перед громадою. Антропологічна думка тієї доби виходила з уявлення про людину як духовну істоту, покликану до служіння спільному благу. Християнський світогляд, утверджений із прийняттям християнства, надав владі морально-етичного змісту, підкресливши, що правитель має бути не володарем, а пастирем, який відповідає за добробут своєї громади.

Ці уявлення знайшли яскраве втілення у "Повчанні дітям" Володимира Мономаха, де підкреслювалася єдність влади та совісті. На думку Мономаха, управління можливе лише тоді, коли керівник керується милосердям, стриманістю й відповідальністю перед людьми. Влада втрачала сенс, якщо віддалялася від морального ідеалу, тому доброчесність визначала не лише духовний рівень особи, а й її управлінську здатність. Такий підхід заклав підвалини української концепції влади як служіння, що стала ідейною протилежністю деспотизму.

У межах філософії Київської Русі формувався і образ спільності як морально-етичного союзу людей, об'єднаних вірою та взаємною довірою. Громада виступала не лише політичною, а й духовною категорією, що уособлювала рівновагу між особистим і суспільним інтересом. Саме тому влада мала підтримувати не примусом, а власним прикладом доброчесності, формуючи моральну єдність суспільства.

Ця рання українська антропологічна модель управління демонструє тісний зв'язок між етикою та ефективністю керівництва. На відміну від античних уявлень про владу як реалізацію сили чи волі, філософія Київської Русі стверджувала, що моральна легітимність є єдиним справжнім джерелом авторитету. Така традиція зумовила подальший розвиток ідей про відповідальність керівника перед громадою, які простежуються в українській думці протягом століть. Узагальнюючи, можна сказати, що антропологічна та етична філософія Київської Русі сформувала світоглядний каркас українського управління, у центрі якого — людина як духовна цінність, влада як служіння та громада як моральна єдність. Саме цей підхід згодом стане основою для формування гуманістичних моделей управління, орієнтованих на гідність, взаємну довіру й відповідальність [1, с. 58].

З утвердженням морально-етичних принципів влади у добу Київської Русі розпочалося поступове переосмислення природи управління, що в наступні століття набуло більш раціональних і суспільно-правових форм. Саме цей еволюційний рух став підґрунтям для формування барокової концепції "громадського договору" та ідеї колективної відповідальності. Перехід від духовно-етичних засад Київської Русі до раціональніших форм суспільного мислення в епоху бароко ознаменував появу нових концепцій влади та управління. Українські філософи XVII–XVIII століть прагнули поєднати християнські уявлення про мораль і справедливість із потребою суспільної згоди та взаємної відповідальності. Саме в цей час формується ідея "громадського договору" — моральної угоди між владою та народом, яка визначає не лише обов'язки, а й межі відповідальності кожної сторони.

За думкою Гудкова, суспільна стабільність у барокову добу осмислювалася як наслідок гармонії між владою та спільнотою, заснованої

на довірі, а не на примусі [2, с. 7]. Інокентій Гізель, автор *«Синопсису»*, розглядав суспільство як добровільний союз, де влада є результатом моральної згоди, а не наслідком божественного права. У його концепції правитель не володарює, а виконує делеговану функцію — зобов'язаний діяти в інтересах громади. Таким чином, Гізель формулює один із перших українських варіантів ідеї суспільного договору, в якому влада набуває сенсу лише тоді, коли вона є морально визнаною.

Феофан Прокопович, розвиваючи ці погляди, у творах *«Правда волі монаршої»* та *«Духовний регламент»* підкреслював, що управління має спиратися не лише на закон, а й на совість. Він вважав, що справедлива влада можлива лише за умови активної участі громадян у збереженні порядку й моральних принципів державного життя. Прокопович трактував владу як "розумну волю народу", яка реалізується через закон, але не може існувати без морального змісту. Такий підхід демонструє спробу поєднати релігійно-етичні принципи із раціональною філософією державності.

Для українських мислителів доби бароко колективна відповідальність виступала не лише політичним, а й духовним явищем. Суспільство сприймалося як спільнота морально зрілих людей, об'єднаних спільним добром. У цьому контексті з'являється ідея взаємної довіри — основи будь-якої системи управління, де кожен член громади усвідомлює власну роль у забезпеченні порядку. Ця концепція, сформована у творах Гізеля та Прокоповича, стала містком між середньовічними уявленнями про владу і майбутньою українською традицією самоврядування.

Ідеї моральної згоди та взаємної відповідальності, що постали в добу бароко, природно підготували ґрунт для подальшого розвитку гуманістичного бачення влади. Саме на цій духовно-етичній основі Григорій Сковорода сформував власну філософію управління як служіння, у якій моральна зрілість стає мірилом лідерства.

Філософська спадщина Григорія Сковороди стала визначним етапом у формуванні українського розуміння влади та управління як духовного служіння. Його концепція ґрунтувалася на переконанні, що будь-яке керівництво повинно мати моральне виправдання і спиратися на внутрішню гармонію особистості. За думкою Мельниченка, філософія управління, побудована на гуманістичних цінностях, передбачає "зміну відносин між людиною і владою від ієрархічних до партнерських", що є відображенням сковородинської традиції служіння, а не панування [1, с. 59].

Основою управлінського ідеалу у вченні Сковороди є принцип "сродної праці", який визначає, що кожна людина має діяти відповідно до свого покликання. У контексті влади цей принцип означає, що керівник повинен бути морально і духовно готовим до лідерства, а не просто

виконувати адміністративну функцію. Лише той, хто керує власними пристрастями, може справедливо керувати іншими. У цьому виявляється рання форма філософії самоменеджменту, де самопізнання й самоконтроль є передумовами ефективного управління.

Сковорода стверджував, що влада без моральної основи втрачає свій сенс, перетворюючись на засіб насильства. Він підкреслював духовний вимір лідерства — здатність надихати, а не підкорювати, переконувати добрим прикладом, а не примусом. Така позиція перегукується із сучасними ідеями гуманістичного менеджменту, у якому цінність людини вважається головним ресурсом організації. За цією логікою, ефективний керівник — це не стільки адміністратор, скільки наставник, який формує моральну єдність колективу.

Філософія Сковороди поєднує християнську етику з раціональним усвідомленням людської природи. Він вважав, що головною метою управління є не зовнішній порядок, а внутрішній мир людини та громади. У цій системі координат влада перестає бути засобом контролю й набуває значення духовного зв'язку між керівником і суспільством. Такий підхід суттєво відрізняється від західних раціоналістичних моделей, оскільки акцентує не на ефективності, а на моральній досконалості як умові стійкого розвитку.

Закладені Сковородою принципи морального лідерства та духовної гармонії знайшли своє практичне продовження у суспільному житті. Вони втілилися у козацькій системі самоврядування, де етичні засади управління отримали конкретну організаційну форму й стали основою демократичної традиції Запорозької Січі.

Ідейна спадкоємність між духовно-моральною традицією Київської Русі, бароковими концепціями колективної відповідальності та практикою козацького управління проявилася особливо яскраво у системі самоврядування Запорозької Січі. Тут ідеї рівності, виборності та служіння громаді набули конкретного втілення. Запорозька Січ стала унікальним прикладом організації, де військова дисципліна поєднувалася з демократизмом і моральною відповідальністю.

Принципи самоврядування ґрунтувалися на рівності всіх членів громади: кожен козак мав право голосу у вирішенні спільних питань, а рішення ухвалювалися відкрито, колективно. Такий устрій формував культуру участі й відповідальності, що забезпечувала горизонтальну структуру влади без авторитаризму. За думкою Бачинської, козацьке самоврядування було "школою суспільної відповідальності, де поняття честі і справедливості мали не менше значення, ніж військова дисципліна" [1, с. 73]. Ця модель, заснована на поєднанні свободи та обов'язку, стала

моральним і організаційним підґрунтям майбутніх демократичних управлінських практик в Україні

Особливого значення набував принцип виборності старшини, який гарантував підзвітність влади перед громадою. Керівники — кошовий отаман, писар, обозний чи суддя — обиралися колом відкрито, а їхні повноваження не були довічними. У разі зловживання довірою громада могла відкликати старшину, що забезпечувало моральний контроль і попереджало узурпацію влади. Такий підхід формував культуру відповідальності керівника перед спільнотою, яка оцінювала його не за статусом, а за ділами.

Подібні засади виборності, колегіальності та моральної підзвітності стали складовою ширшої української традиції демократичного врядування. Як зазначає В. Князєв, ці принципи "заклали підґрунтя української політичної культури, у якій влада мислилася як служіння, а не як панування" [4, с. 45].

Запорозька система управління відзначалася високим рівнем дисципліни, але ця дисципліна мала внутрішній, добровільний характер. Вона спиралася не на страх покарання, а на почуття обов'язку перед товариством. Саме тому козацька спільнота функціонувала як саморегульована соціальна організація, у якій кожен член усвідомлював не лише свої права, а й міру відповідальності. Це є прообразом сучасних управлінських систем, заснованих на етичному лідерстві та корпоративній культурі довіри. Козацьке самоврядування демонструє також своєрідну форму командного управління, у якій колективна згода виступає вищим механізмом контролю. У цьому проявляється рання форма децентралізованого менеджменту — керівництва, що спирається на партнерство, комунікацію й моральний авторитет. Така модель не лише забезпечувала життєздатність Січі, а й створила управлінську традицію, яка вплинула на формування демократичних інститутів у подальшій українській історії.

Однак історичний розвиток українського управління не був безперервним. Після доби козацької демократії на зміну колективним формам самоврядування прийшла епоха централізації, яка докорінно змінила розуміння влади та її морального змісту.

У XX столітті українська управлінська культура зазнала глибоких трансформацій, спричинених політичними змінами, війнами та становленням радянської системи влади. Традиція самоврядності, що формувалася від козацького кола до земського руху, була майже повністю зруйнована централізованою моделлю управління, заснованою на партійно-бюрократичному контролі. У цій системі влада втратила свій морально-етичний вимір і набула виключно адміністративного характеру.

Радянська управлінська парадигма передбачала підпорядкування особистості державі та уніфікацію мислення. Рішення приймалися зверху, а їхнє виконання забезпечувалося системою покарань і заохочень. Людина в цій структурі розглядалася не як активний учасник управлінського процесу, а як об'єкт впливу. За думкою Лебєдєвої, у радянський період "відбулося витіснення духовних засад державного управління утилітарними ідеологічними мотивами, що призвело до втрати гуманістичного змісту влади" [5, с. 163].

Радянська централізація зруйнувала притаманну українцям культуру участі, довіри та колегіальності. Проте в культурній пам'яті суспільства збереглося уявлення про владу як моральну відповідальність перед громадою. Саме ця традиція духовного лідерства стала основою демократичного відродження управлінської культури доби незалежності [5, с. 166].

У незалежній Україні цей принцип набув нового змісту — перетворився на етичну норму лідерства, що орієнтується не на панування, а на партнерство й довіру. Відтак, українська управлінська практика повернулася до своєї історичної суті — служіння спільному благу як головного сенсу влади. [5, с. 166]. Попри руйнівний вплив тоталітарної системи, духовні основи українського управління збереглися в суспільній свідомості. Саме вони стали підґрунтям для оновлення управлінської культури доби незалежності, коли головними орієнтирами знову стали довіра, партнерство та служіння громаді.

З проголошенням незалежності України у 1991 році почався складний процес відновлення втрачених традицій самоврядності та морально орієнтованого управління. На зміну директивно-командній системі поступово приходила модель, у центрі якої стояла людина як активний суб'єкт управлінських рішень. Відбулася переоцінка ролі керівника: він перестав бути лише контролером і почав виконувати функцію лідера, модератора й координатора спільної діяльності. Такий підхід відображав повернення до козацького принципу довіри як морального фундаменту ефективної організації.

Філософія державного і корпоративного управління в нових умовах дедалі більше орієнтувалася на відкритість, прозорість та партнерство. В управлінських процесах почали впроваджуватися колегіальні форми ухвалення рішень, суспільні консультації, програми розвитку громад і соціальні діалоги. Ця тенденція означала не лише адміністративну реформу, а й духовне відновлення української традиції участі та моральної відповідальності. За думкою Віремейчик, Патлайчук і Ступак, сучасне публічне управління в Україні "має розвиватися як простір етичної

комунікації між владою та суспільством, у якому довіра виступає основним капіталом держави" [6, с. 170].

Відкритість управління поступово утвердилася не лише у політичній, а й у бізнес-сфері. Українські підприємства почали впроваджувати корпоративні стандарти соціальної відповідальності, що передбачають чесність, прозорість і турботу про персонал. В управлінську практику ввійшли такі поняття, як "етичний кодекс", "корпоративна культура", "ціннісне лідерство". Це стало проявом поступового переходу від адміністративного контролю до морального саморегулювання — тенденції, що має історичне коріння у козацькому колективізмі та філософії служіння.

Відродження принципу партнерства у владі сприяло розвитку місцевого самоврядування, що відтворює козацьку традицію колективних рад і спільної відповідальності. В управлінській свідомості відбулося повернення до ідеї "влади як служіння", яка відображає етичний сенс лідерства — не панування, а відповідальність за гармонійний розвиток суспільства.

Поступове утвердження етичних засад влади створило передумови для відкритого діалогу з глобальним управлінським досвідом. У цьому новому контексті українська традиція служіння громаді поєдналася із західними моделями ефективності, започаткувавши синтез духовності та раціональності в сучасному менеджменті.

Після відновлення незалежності Україна опинилася в унікальній ситуації — необхідності одночасно інтегрувати у світову систему менеджменту сучасні західні підходи та зберегти власну культурну самобутність в управлінні. Цей процес не був простим запозиченням готових моделей, а радше діалогом між двома традиціями — раціональною, технологічною західною та морально-етичною, колективістською українською. Саме на цьому перетині почалося формування сучасної управлінської філософії, що поєднує прагматизм і духовність, ефективність і довіру.

Перші роки ринкових реформ характеризувалися активним засвоєнням класичних концепцій менеджменту — тейлоризму, адміністративної школи, поведінкових теорій і стратегічного планування. Вони внесли в українську управлінську практику чіткість, системність, орієнтацію на результат і вимірювану ефективність. Проте одночасно стало очевидним, що механічне перенесення цих моделей без урахування культурних особливостей призводить до втрати моральної складової управління. Українські підприємства, які сприймали людину лише як ресурс, а не як духовну цінність, швидко зіштовхувалися з кризою довіри, мотивації та корпоративної єдності.

Усвідомлення цієї проблеми зумовило звернення до власних управлінських архетипів — козацької демократії, традицій громадського самоврядування та духовної культури праці. Впровадження західних інструментів почало супроводжуватися гуманізацією управління, що базується на принципах партнерства й морального авторитету керівника. За думкою Бачинської, саме історична пам'ять про козацьку самоорганізацію "дозволяє сучасному українському менеджменту залишатися людяним навіть у глобалізованому середовищі" [3, с. 144]. Таким чином, західна раціональність почала інтегруватися з українською духовною традицією, створюючи нову якість управління.

Значний вплив на сучасну українську управлінську культуру справили також неокласичні та гуманістичні теорії Заходу — концепції Абрахама Маслоу, Пітера Друкера, Дугласа МакГрегора, які наголошували на внутрішній мотивації, самореалізації та соціальній відповідальності. Ці ідеї виявилися особливо близькими українській ментальності, оскільки перегукувалися з філософією "сродної праці" Сковороди та моральними принципами козацького служіння громаді. Таким чином, українська модель управління почала формуватися як синтез глобального досвіду і власних духовних орієнтирів.

Сучасні освітні програми та корпоративні практики в Україні демонструють, що західні теорії стали не антиподом, а каталізатором для відродження національної управлінської ідентичності.

Менеджмент перестав бути лише системою методів і став простором цінностей, у якому поєднуються ефективність, відповідальність і людяність. Саме це поєднання перетворює західні концепції на інструмент не запозичення, а осмисленої інтеграції у власну культурну матрицю.

Поступове поєднання раціональних управлінських інструментів із традиційними моральними засадами створило підґрунтя для нового етапу розвитку української управлінської філософії. На цьому етапі увага зміщується від технічної ефективності до пошуку глибинного морального змісту влади як служіння спільному благу. Сучасна управлінська думка дедалі частіше звертається до пошуку морального сенсу управління, що виходить за межі технократичних підходів, заснованих лише на ефективності, прибутку та контролі.

Для України цей пошук має не запозичений, а глибоко автентичний характер, адже в національній філософії влада від самого початку осмислювалася як служіння спільному благу.

Від князівської доби та козацького кола до сьогодення зберігається головна ідея — керівник не є господарем громади, а її представником і відповідальним перед нею слугою.

На відміну від технократичної логіки, яка зводить управління до системи механізмів, показників і формалізованих процедур, концепт служіння громаді виходить із антропологічного розуміння людини як духовної істоти. У центрі цієї парадигми — не процеси, а люди, не контроль, а взаємодія. За думкою Мельниченка, сучасна філософія управління вимагає "переорієнтації з домінанти раціональності на домінанту людяності", адже лише тоді влада відновлює свою моральну легітимність [1, с. 59].

У практичному вимірі концепт служіння громаді означає відповідальність керівника за наслідки власних рішень не лише перед організацією, а й перед суспільством. Це проявляється у формуванні соціально орієнтованого бізнесу, у розвитку місцевого самоврядування, у волонтерських ініціативах, де управління сприймається як інструмент допомоги, а не примусу.

Такий підхід створює новий тип управлінських відносин — заснований на солідарності, довірі й усвідомленій взаємо-залежності між лідером і спільнотою.

Служіння як управлінський принцип має глибокі історичні корені. Його витоки — у християнській етиці Київської Русі, у братських традиціях козацького кола, у діяльності земських діячів XIX століття. Цей принцип виявляє унікальну сталість українського управлінського світогляду — від стародавніх форм самоврядування до сучасних управлінських практик. У добу цифрової глобалізації він протистоїть тенденціям відчуження, бюрократизації та алгоритмізації управління, пропонуючи натомість гуманістичну альтернативу — керівництво через моральний приклад і співучасть.

Сьогодні цей підхід знаходить відображення в концепції "службового лідерства" (servant leadership), яка поступово утверджується у сучасному менеджменті. Українська управлінська культура природно вписується у цю модель, адже історично орієнтувалася на колективну відповідальність і взаємну підтримку. За висловлюваннями Власенка, Левченюка, Товмаша та Олексина, "справжнє лідерство полягає не в домінуванні, а у здатності розділяти відповідальність і надихати спільноту до розвитку" [7, с. 5]. Ця теза узгоджується з українським принципом "єдності через служіння", який стає моральною альтернативою технократизму в умовах глобальної конкуренції.

Розвиток концепції службового лідерства став логічним кроком до практичного втілення етичних засад в управлінні. На цій основі в українському менеджменті формується тенденція до поєднання моральних орієнтирів із стратегічним баченням, що визначає новий етап еволюції управлінської культури.

Сучасний український менеджмент дедалі активніше інтегрує етичні цінності у стратегічне планування — це природне продовження філософії довіри та відповідальності. Сучасні підприємства, освітні установи та державні інституції поступово переходять від вузького прагматизму до системи управління, де стратегічні цілі не відокремлюються від моральних цінностей. Така єдність створює новий тип організаційної культури — орієнтованої не лише на результат, а й на суспільний вплив, прозорість і людську гідність. Після 2014 року, у період активного реформування державного сектору та становлення громадянського суспільства, в Україні сформувався запит на "етичну стратегію управління". Її сутність полягає у поєднанні стратегічного бачення з моральною відповідальністю керівника. Це означає, що ефективне управління не може бути нейтральним щодо цінностей — воно повинно ґрунтуватися на принципах справедливості, служіння громаді, екологічної та соціальної відповідальності. За думкою Лебєдєвої, саме "етичне осмислення влади є гарантією її сталості, адже моральна влада не потребує примусу" [5, с. 172].

Практика сучасних українських організацій показує, що стратегічне планування, засноване на етичних орієнтирах, має більш тривалий ефект і забезпечує стійкість навіть в умовах криз. Такі принципи дедалі активніше впроваджуються у діяльність місцевих громад, соціально відповідального бізнесу та освітніх проєктів, які розглядають ефективність не лише через прибутковість, а й через внесок у розвиток суспільства.

Цей підхід відповідає світовим трендам сталого розвитку (sustainable development), однак має власне українське наповнення. Його ядро — це поєднання стратегічного мислення з етичним кодексом, що має глибокі історичні корені. Ідея моральної відповідальності керівника перед спільнотою, властива ще козацькому самоврядуванню, сьогодні трансформується у принцип відкритого управління, у якому прозорість і підзвітність стають не формальністю, а моральною нормою.

Важливою рисою нової української управлінської культури є те, що вона формує тип керівника-громадянина — не лише компетентного фахівця, а й морального взірця. У цій моделі етика перестає бути додатком до стратегії — вона є її основою. Лідер, який не дотримується моральних принципів, втрачає легітимність навіть за умови короткочасного успіху. Водночас стратегія, що спирається на етичні засади, формує стійку довіру, яка є найвищою формою соціального капіталу.

Послідовне поєднання етики й стратегії створило умови для появи якісно нового типу управління. На цій основі в сучасній Україні формується власна управлінська ідентичність, що поєднує традиційні моральні принципи з інноваційними підходами глобального менеджменту.

У XXI столітті Україна дедалі чіткіше демонструє прагнення до формування власної управлінської ідентичності, яка поєднує національні традиції морального лідерства з інноваційними підходами глобального менеджменту. Цей процес можна охарактеризувати як становлення *українського стилю менеджменту* — моделі, у якій раціональність, креативність і стратегічна гнучкість поєднуються з етичністю, співучастю та духовним змістом управлінської діяльності.

Витоки цього стилю — у багатовіковій традиції колективної відповідальності, виборності влади й довіри, притаманній українському суспільству. Козацьке коло, братські організації, земства та громади заклали основи культури участі й морального авторитету, які сьогодні трансформуються у сучасні принципи корпоративного управління. За думкою Бачинської, українська управлінська спадщина "є не лише історичним феноменом, а живим джерелом цінностей, здатних формувати етико-стратегічну парадигму майбутнього" [3, с. 149]. Цей підхід надає українському менеджменту особливого характеру — людяного, гнучкого та здатного до самооновлення.

"Український стиль" вирізняється високим рівнем емоційного інтелекту в управлінні, орієнтацією на горизонтальні зв'язки, діалог і підтримку. Він поєднує етичну культуру лідера зі здатністю стратегічно мислити та швидко адаптуватися до змін. Такий стиль формує не авторитарного керівника, а координатора, наставника, який забезпечує баланс між свободою та відповідальністю. У цьому відображається тяглість між духовною традицією Григорія Сковороди, козацьким демократизмом і сучасними теоріями етичного лідерства.

Водночас "український стиль менеджменту" — це не повернення до минулого, а переосмислення традиції у контексті інновацій. Сучасні українські підприємства та державні структури активно впроваджують цифрові технології, аналітичні системи, моделі стратегічного прогнозування, поєднуючи їх із принципами відкритості, соціальної відповідальності й культурної чутливості. У цьому сенсі українська управлінська модель близька до концепції *ціннісно-орієнтованого менеджменту*, де головним ресурсом розвитку є не капітал, а довіра, компетентність і етична узгодженість дій.

Особливу роль у формуванні національного стилю управління відіграє міжнародний контекст. Україна, інтегруючись у європейський простір, збагачує свої управлінські практики новими підходами, зберігаючи при цьому власну духовну основу. Така відкрита взаємодія з глобальними моделями створює умови для появи синтетичного типу менеджменту, який можна визначити як "етико-інноваційний". Він спирається на моральний

фундамент традицій і водночас відкритий до технологічних та організаційних змін. Отже, перспективи формування українського стилю менеджменту пов'язані з його здатністю бути не копією західних систем, а їхнім духовно-гуманістичним доповненням. Цей стиль поєднує колективізм і свободу, етичність і стратегічність, історичну тяглість і відкритість до майбутнього. Саме тому українська філософія управління, базована на принципах довіри, служіння та моральної відповідальності, має всі передумови стати одним із провідних гуманістичних орієнтирів сучасного світового менеджменту [3, с. 152].

Висновки. Українська філософія управління є феноменом, що поєднує глибокі духовно-етичні традиції з прагненням до сучасної ефективності. Її витоки сягають київоруського гуманізму та козацької демократії, де влада сприймалася не як домінування, а як відповідальне служіння громаді. Ці засади збереглися у національній культурній пам'яті й стали основою сучасних управлінських практик, які поєднують моральність, довіру, колективність і стратегічне мислення. Еволюція українського управлінського світогляду — від духовного наставництва до інноваційного менеджменту — демонструє, що справжня ефективність неможлива без етичного змісту.

Сучасний український менеджмент поєднує традиційні гуманістичні цінності з глобальною стратегічністю. Його моральна основа — відповідальність і довіра, що забезпечують стійкість і конкурентоспроможність в умовах світових трансформацій. Формування "українського стилю менеджменту" свідчить про зрілість управлінської культури, здатної інтегрувати історичну спадщину, інновації та глобальні стандарти.

Перспективи подальших досліджень полягають у системному вивченні українських управлінських архетипів у контексті сучасних викликів — цифровізації, штучного інтелекту, сталого розвитку та європейської інтеграції. Особливо важливим напрямом є аналіз морально-етичних механізмів прийняття управлінських рішень і дослідження ролі національної культури у формуванні етичного лідерства. Подальший розвиток української філософії управління здатен не лише зберегти культурну ідентичність, а й зробити вагомий внесок у гуманізацію глобального менеджменту.

Література

1. Мельниченко, А. А. Теоретичні засади сучасної філософії управління / А. А. Мельниченко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2015. — № 1. — С. 57–63.

2. Гудков, С. І. Філософія управління як парадигма виживання суспільства / С. І. Гудков // Вісник КНУТЕ. — 2015. — № 3(2). — С. 5–11.

3. Бачинська, О. А. Історія українського козацтва та його світових аналогів: навчально-методичний посібник / О. А. Бачинська. — Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2020. — 154 с.

4. Традиції демократичного врядування в історії українського державотворення : монографія / авт. кол. : В. М. Князєв, Ю. В. Бакаєв, Т. Е. Василевська ; за заг. ред. В. М. Князєва. — Київ : НАДУ, 2010. — 220 с.

5. Лебєдєва, Н. Філософські засади державного управління у виховній сфері // Публічне урядування. — 2017. — № 5(10). — С. 160–177.

6. Віремейчик, А. М., Патлайчук, О. В., Ступак, О. П. Філософія публічного управління = Philosophy of public administration // Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія : наук. журн. — Київ : НУБіП України, 2023. — Т. 14, № 2. — С. 164–171.

7. Vlasenko, F., Levcheniuk, Y., Tovmash, D., Oleksyn, I. Філософія управління: освітні смисли і соціальні виклики // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. Філософія економіки та управління. — 2019. — № 77. — URL: http://vestnikzgia.com.ua/article/view/177752.

References

1. Melnychenko, A. A. (2015). *Teoretychni zasady suchasnoi filosofii upravlinnia* [Theoretical foundations of modern management philosophy]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika – Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 1, 57–63 [in Ukrainian].

2. Hudkov, S. I. (2015). *Filosofiia upravlinnia yak paradyhma vyzhyvannia suspilstva* [Philosophy of management as a paradigm of social survival]. *Visnyk KNUTE*, 3(2), 5–11 [in Ukrainian].

3. Bachynska, O. A. (2020). *Istoriia ukrainskoho kozatstva ta yoho svitovykh analohiv: navchalno-metodychnyi posibnyk* [The history of Ukrainian Cossacks and their world analogues: A teaching and methodological manual]. Odesa: ONU imeni I. I. Mechnykova [in Ukrainian].

4. Kniaziev, V. M., Bakaiev, Yu. V., & Vasylevska, T. E. (2010). *Tradytsii demokratychnoho vriaduvannia v istorii ukrainskoho derzhavotvorennia: monohrafiia* [Traditions of democratic governance in the history of Ukrainian state-building: Monograph]. Kyiv: NADU [in Ukrainian].

5. Lebedieva, N. (2017). *Filosofski zasady derzhavnoho upravlinnia u vykhovnii sferi* [Philosophical foundations of public administration in the educational sphere]. *Publichne uriaduvannia – Public Administration*, 5(10), 160–177 [in Ukrainian].

6. Viremeichyk, A. M., Patlaichuk, O. V., & Stupak, O. P. (2023). *Filosofiia publichnoho upravlinnia* [Philosophy of public administration]. *Humanitarni studii: pedahohika, psykholohiia, filosofiia – Humanities Studies: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 14(2), 164–171 [in Ukrainian].

7. Vlasenko, F., Levcheniuk, Y., Tovmash, D., & Oleksyn, I. (2019). *Filosofiia upravlinnia: osvitni smysly i sotsialni vyklyky* [Philosophy of management: Educational meanings and social challenges]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii. Filosofiia ekonomiky ta upravlinnia – Humanities Bulletin of the Zaporizhzhia State Engineering Academy. Philosophy of Economics and Management*, 77. Retrieved from http://vestnikzgia.com.ua/article/view/177752 [in Ukrainian].

УДК 316.7:355.01(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2638-2646

Дияк Вадим Валерійович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/ 0000-0003-1477-5803

Михайлова Світлана Вікторівна старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, https//orcid.org/ 0000-0003-1681-5595

ВІЙСЬКОВО-ІСТОРИЧНІ АРХЕТИПИ ТА КУЛЬТУРНА ПАМ'ЯТЬ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню військово-історичних архетипів як складової культурної пам'яті українського народу в умовах російсько-української війни. Автори розглядають історичну тяглість воєнних символів, традицій та героїчних образів, що формувалися від доби Київської Русі до сучасних подій. Розкрито, як глибинні образи захисника землі, козацької свободи, жертовного героя та невмирущої нації продовжують формувати основу колективної ідентичності, впливаючи на соціальну згуртованість та стійкість суспільства. Особлива увага приділена архетипам воїна-захисника, козака-лицаря, матері-берегині та духовного наставника, які виступають моральними орієнтирами в суспільній свідомості. Показано, що російсько-українська війна відбувається не лише у військово-політичному вимірі, але й у площині боротьби за пам'ять, інтерпретацію минулого та право визначати історичну суб'єктність. Доведено, що Україна нині відновлює тяглість власної історико-державної традиції – від княжої доби Київської Русі до національно-визвольних рухів XX століття – відкидаючи нав'язані імперські моделі меншовартості. Особливу увагу приділено явищу "повернення витісненої пам'яті", коли суспільство масово звертається до постатей гетьманів, повстанців, борців за незалежність як до символів незламності.

На прикладі сучасної війни показано, як ці архетипи активізуються в культурі, мистецтві, збройних силах. Доведено, що військово-історичні

архетипи стають елементом національної безпеки, чинником психологічної стійкості суспільства і засобом формування ідентичності оборонця. Розглянуто історико-культурні витоки українського військового мистецтва, його гуманістичні та духовні засади. Виявлено, що культурна пам'ять виконує функцію не лише збереження минулого, а й моделювання майбутнього, задаючи моральні орієнтири та формуючи національний образ перемоги. Підкреслено необхідність вивчення цих архетипів у межах військово-гуманітарної освіти, оскільки вони відтворюють ментальний код нації та сприяють формуванню морально-патріотичних цінностей.

Ключові слова: військово-історичні архетипи, культурна пам'ять, українська ідентичність, військове мистецтво, духовна культура.

Dyiak Vadym Valeriiovych Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, https // orcid.org/0000-0003-1477-5803

Mykhailova Svitlana Viktorivna Senior Lecturer of the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnitsky, https // orcid.org/0000-0003-1681-595

MILITARY-HISTORICAL ARCHETYPES AND CULTURAL MEMORY OF THE UKRAINIAN PEOPLE IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. The article is devoted to the study of military-historical archetypes as a component of the cultural memory of the Ukrainian people in the conditions of the Russian-Ukrainian war. The authors consider the historical continuity of military symbols, traditions and heroic images that were formed from the era of Kyivan Rus to modern events. It is revealed how the deep images of the defender of the land, Cossack freedom, sacrificial hero and undying nation continue to form the basis of collective identity, influencing the social cohesion and stability of society. Special attention is paid to the archetypes of the warrior-defender, Cossack-knight, mother-protector and spiritual mentor, which act as moral guidelines in the public consciousness. It is shown that the Russian-Ukrainian war takes place not only in the military-political dimension, but also in the plane of the struggle for memory, interpretation of the past and the right to determine historical subjectivity. It is proven that Ukraine is currently restoring the continuity of its own historical and state tradition - from the princely era of

Kyivan Rus to the national liberation movements of the 20th century - rejecting the imposed imperial models of inferiority. Special attention is paid to the phenomenon of the "return of repressed memory", when society massively turns to the figures of hetmans, rebels, and fighters for independence as symbols of invincibility.

The example of modern war shows how these archetypes are activated in culture, art, and the armed forces. It is proven that military-historical archetypes become an element of national security, a factor in the psychological stability of society, and a means of forming the identity of a defender. The historical and cultural origins of Ukrainian military art, its humanistic and spiritual principles are considered. It is revealed that cultural memory performs the function not only of preserving the past, but also of modeling the future, setting moral guidelines and forming a national image of victory. The need to study these archetypes within the framework of military-humanitarian education is emphasized, since they reproduce the mental code of the nation and contribute to the formation of moral and patriotic values.

Keywords: military-historical archetypes, cultural memory, Ukrainian identity, military art, spiritual culture.

Постановка проблеми. Військово-історичний досвід українського народу формує не лише уявлення про минуле, а й визначає духовно-моральну основу національної ідентичності. У період сучасної російсько-української війни переосмислення архетипів воїнства, мужності, честі та жертовності стає необхідним чинником національної консолідації. Ці архетипи вкорінені у вікову культурну пам'ять, вони є носіями традицій військового мистецтва, яке поєднує захисний інстинкт народу з гуманістичними ідеалами свободи й гідності [1; 2]. Проблематика формування й функціонування військово-історичних архетипів має не лише історичне, а й прикладне значення, оскільки без розуміння глибинних смислів воєнної культури неможливо ефективно розвивати військово-патріотичне виховання, морально-психологічне забезпечення Збройних Сил та систему гуманітарної освіти офіцерського корпусу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі поняття історичної пам'яті, міфу та архетипу досліджували Я. Гнатюк [3], М. Козловець [4], Л. Нагорна [5], С. Плохій [6], С. Смолій та інші. Вони розглядали історичну свідомість як чинник збереження національної тяглості, наголошуючи на значенні культурних кодів, що передаються через символи, ритуали, мистецькі образи. Проте більшість досліджень акцентують на етнокультурному чи філософському аспектах, тоді як військово-історичний компонент залишається недостатньо

розкритим. У творах Е. Сміта [7] та Е. Гелнера [8] ідентичність осмислюється як соціально-історичний феномен, що зумовлюється колективною пам'яттю. Цей підхід є продуктивним і для вивчення українського досвіду, адже українська військова культура завжди поєднувала традиції з ідеалами свободи, братерства й віри у справедливість. Однак потребує подальшої розробки питання про те, як саме архетипи воїнства – від дружинників Київської Русі до сучасних захисників України – впливають на конструювання національної свідомості в умовах війни, коли культурна пам'ять стає чинником інформаційної безпеки [9].

Мета статті. Метою статті є комплексне дослідження військово-історичних архетипів українського народу як складової культурної пам'яті та визначення їхньої ролі у формуванні моральної й духовної стійкості суспільства в умовах російсько-української війни. Для досягнення цієї мети поставлено такі завдання:

- розкрити історичні витоки військових архетипів у національній культурі;
- проаналізувати особливості їх функціонування у XX–XXI століттях;
- визначити роль мистецтва, традицій і символіки у відтворенні цих архетипів;
- показати значення архетипів у формуванні світогляду українського воїна.

Виклад основного матеріалу. Українська військова культура завжди розвивалася у контексті боротьби за свободу й самозбереження державності. Архетип воїна-захисника – не лише історичний образ, а соціокультурний код, що відтворює уявлення про силу, честь, побратимство й моральну відповідальність. Його формування відбувалося через послідовні історичні етапи, кожен із яких залишив у колективній пам'яті власний духовний слід.

У добу Київської Русі основу військової культури становили ідеї християнського лицарства, жертовності та служіння громаді. У літописах "Повісті минулих літ" і "Слова о полку Ігоревім" простежується ідеал воїна, що боронить не лише князя, а й "землю Руську". Цей архетип поєднує віру та обов'язок, а тому згодом став одним із духовних джерел українського козацтва. Зброя, хоругви, молитви перед битвою, вшанування полеглих – усі ці практики були не лише ритуалами, а й формами утвердження культурної тяглості [10].

З початком козацької доби відбувається потужне переосмислення воєнної культури. Запорозька Січ постає як унікальний військово-політичний феномен, де поєднуються демократизм, братерство й сувора

дисципліна. Архетип козака-лицаря ґрунтується на уявленні про воїна, який водночас є носієм свободи та морального закону. Він шанує зброю, але не обожнює силу; головним критерієм доблесті виступає справедливість. Саме в козацькому середовищі з'являється звичай спільної молитви перед битвою, пісенна творчість і ритуали вшанування побратимів. Такі традиції збереглися у військовій культурі аж до XXI століття, перетворившись на невід'ємну складову національного військового етосу [11]. Битва під Хотином (1621 р.) стала символом поєднання мужності, дипломатичної мудрості й віри у спільну справу. Її образ присутній у фольклорі, героїчних піснях і навіть у сучасних кінематографічних творах. У цьому відчувається дія архетипу колективного воїна – "братерства зброї", де кожен бореться не за славу, а за громаду.

У XVIII–XIX століттях військова культура українців пережила період асиміляції в імперських арміях, однак зберегла елементи самобутності. Українські вояки, які служили в лавах Російської чи Австрійської імперій, не втрачали почуття власної гідності та приналежності до свого народу. Козацькі роди підтримували традицію передавання зброї як сімейної реліквії, а пісенна спадщина передавала історичну пам'ять про визвольні змагання. Архетип воїна в цей період еволюціонує – він стає символом духовної витривалості, вірності національним ідеалам навіть у неволі.

У XX столітті формування військової ідентичності українців проходить через трагічні випробування: визвольні змагання 1917–1921 рр., боротьбу Української повстанської армії, Другу світову війну, радянські репресії. Саме в цей час архетип воїна отримує нові риси – героїзм стає не лише зовнішньою доблестю, а й внутрішнім опором, виявом духовної свободи. Постать вояка УПА – це узагальнений образ людини, що бореться за правду, попри нерівність сил і політичну ізоляцію. Через спогади, пісні, літературні твори ("Лісова пісня" УПА, повстанські думи, "Марш нової армії") цей архетип передається поколінням XXI століття, стаючи моральним кодом сучасного захисника [12].

Після 1991 року, із відновленням незалежності, військова культура України почала відроджуватись на основі історичних архетипів. Військові ритуали, символіка, відзнаки, навіть назви підрозділів відображають тяглість традицій. Повернення козацької спадщини у військову символіку (наприклад, використання образів хреста Святого Юрія, тризуба Володимира Великого, гасел "Воля України або смерть") є не просто даниною минулому, а актуалізацією духовного змісту, що об'єднує воїнів різних поколінь.

З початком російсько-української війни (2014 р.) архетип воїна-захисника набув нової життєвої сили. Боротьба за свободу й територіальну

цілісність України активізувала у масовій свідомості давні коди мужності та гідності. Іловайськ, Дебальцеве, Маріуполь, Бахмут стали символами незламності, як колись Конотоп чи Берестечко. Митці, журналісти, освітяни відтворюють ці образи через мову, пісню, візуальне мистецтво, створюючи нові міфи героїзму, що водночас ґрунтуються на реальних подвигах.

Особливої ваги набуває роль жінки у війні – архетип матері-берегині, що поєднує традиційне й новітнє. Волонтерки, парамедики, захисниці на передовій уособлюють духовну силу українського жіноцтва. Цей архетип підтримує внутрішню єдність суспільства, формуючи моральну опору воїна. Українська жінка у війні – не лише берегиня домашнього вогнища, а й активна учасниця національного спротиву. Архетип духовного наставника – ще один важливий елемент культурної пам'яті. Від козацьких священиків і військових капеланів часів визвольних змагань до сучасних капеланів ЗСУ – цей образ символізує духовну рівновагу, моральну підтримку воїна. Капелан у війську є носієм християнської етики, а водночас – продовжувачем традиції служіння правді. Його місія полягає в утвердженні віри, гідності, співчуття.

Військове мистецтво, що включає тактику, стратегію, символіку, геральдику, має безпосередній зв'язок із культурною пам'яттю. Наприклад, гербові емблеми сучасних підрозділів часто містять історичні знаки: козацькі шаблі, луки, хрести, левів, зірки, – що є матеріалізованими архетипами мужності. Навіть візуальна естетика форми й відзнак має не лише практичний, а й психологічний вимір, оскільки нагадує про спадкоємність воїнської честі.

Культурна пам'ять функціонує як засіб моральної підтримки в екстремальних умовах війни. Воїн, який усвідомлює себе спадкоємцем традиції княжих дружин, запорожців, повстанців, сприймає боротьбу не як випадкову місію, а як історичний обов'язок. Саме це забезпечує феномен української незламності, який поєднує раціональні стратегії оборони з духовною стійкістю.

У сучасних Збройних Силах України архетип воїна отримав системне освітнє втілення. Курс "Історія українського війська" викладається як обов'язкова дисципліна у військових академіях і вищих навчальних закладах сектору безпеки. Науково-педагогічні колективи дедалі частіше інтегрують гуманітарні курси, що формують ціннісну основу офіцерського корпусу. Знання історії воєн, битв, подвигів і символів перетворюється на складову морально-психологічної підготовки. Культурна пам'ять виявляє себе також у побутових деталях фронтового життя: шануванні побратимів, спільних молитвах, народних піснях. Український солдат співає "Ой у лузі червона калина" чи "Зродились ми великої години" не як ритуал, а як акт

самоідентифікації. Через ці символи минуле постає живим, а історія стає частиною особистого досвіду кожного воїна.

Отже, військово-історичні архетипи не є архаїчними залишками, а механізмами, що інтегрують минуле, сучасність і майбутнє. Вони забезпечують духовну тяглість української державності, перетворюють пам'ять на ресурс спротиву, а віру – на чинник перемоги. Саме в цьому полягає унікальна риса української воєнної культури – єдність сили та духовності, що виявляється у кожному поколінні борців за свободу [13; 14; 15].

Висновки. Дослідження показало, що військово-історичні архетипи мають фундаментальне значення для української культури й державності. Вони є чинником не лише історичної пам'яті, а й сучасної ідентичності, яка формується у війні за свободу. Архетипи воїна, матері-берегині, духовного наставника та козацької братерської спільноти визначають моральні орієнтири суспільства, його ставлення до життя, смерті, служіння.

Перспективи подальших досліджень полягають у міждисциплінарному вивченні взаємодії архетипів із сучасними формами військового мистецтва, комеморативними практиками та інформаційно-психологічними процесами. Вивчення цих архетипів у військовій освіті сприятиме зміцненню духовного потенціалу Збройних Сил України та збереженню історичної тяглості культурної пам'яті.

Література:

1. Зварич, І. (2019). Роль міфу в кризові періоди історії етносу. *Проблеми сучасної психології,* (16). https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-16.%p

2. Козловець, М. А. (2009). *Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: Монографія.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

3. Гнатюк, Я. С. (2010). *Український кордоцентризм у конфлікті міфологій та інтерпретацій: Монографія.* Івано-Франківськ: Симфонія форте.

4. Козловець, М. А., & Ковтун, Н. М. (2010). *Національна ідентичність в Україні в умовах глобалізації: Монографія.* Київ: ПАРАПАН.

5. Нагорна, Л. П. (2002). *Національна ідентичність в Україні.* Київ: ІПіЕНД.

6. Плохій, С. (2013). *Козацький міф. Історія та націєтворення в епоху імперій* (М. Климчук, пер.). Київ: Laurus.

7. Сміт, Е. (1994). *Національна ідентичність* (П. Таращук, пер.). Київ: Основи.

8. Гелнер, Е. (2002). *Нації та націоналізм / Національна ідентичність: Хрестоматія* (Т. Воропай, упоряд.). Харків: Крок.

9. Сучасні проблеми національно-культурної ідентичності: регіональний вимір. (2020). *Збірник наукових статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції* (24–25 вересня 2020 року). Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

10. Артюх, В. О. (2001). *Природа національного міфу: історико-філософський контекст: Автореферат дис… канд. філософ. наук.* КНУ імені Т. Шевченка.

11. Куєвда, В. Т. (2007). *Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект.* Донецьк: Український культурологічний центр.

12. Нагорна, Л. П. (2002). *Національна ідентичність в Україні.* Київ: ІПіЕНД.

13. Ковальов, Д., & Ковальов, П. (2016). *Повстання ідентичності.* Дніпро: ВКК Баланс-Клуб.

14. Мателешко, Ю. (2004). Національна та конфесійна ідентичність українців в роки незалежності (1991–2004 рр.). *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Історія*, (10), 103–124.

15. Руденко, Ю. (2020). Національна ідентичність: захист від деструктивних інформаційних впливів у контексті розбудови громадянського суспільства в Україні. У *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. Київ: Національна академія СБУ, 111–116.

References:

1. Zvarych, I. (2019). Rol mifu v kryzovi periody istorii etnosu [The role of the myth in the crisis periods of the history of the ethnos]. Problemy suchasnoi psykholohii, (16). https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-16.%p [in Ukrainian].

2. Kozlovets, M. A. (2009). Fenomen natsionalnoi identychnosti: vyklyky hlobalizatsii: Monohrafiia [The phenomenon of national identity: challenges of globalization: Monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka[in Ukrainian].

3. Hnatiuk, Ya. S. (2010). Ukrainskyi kordotsentryzm u konflikti mifolohii ta interpretatsii: Monohrafiia [Ukrainian cordocentrism in the conflict of mythologies and interpretations: Monograph]. Ivano-Frankivsk: Symfoniia forte[in Ukrainian].

4. Kozlovets, M. A., & Kovtun, N. M. (2010). Natsionalna identychnist v Ukraini v umovakh hlobalizatsii: Monohrafiia [National identity in Ukraine in the conditions of globalization: Monograph]. Kyiv: PARAPAN[in Ukrainian].

5. Nahorna, L. P. (2002). Natsionalna identychnist v Ukraini [National identity in Ukraine]. Kyiv: IPiEND[in Ukrainian].

6. Plokhii, S. (2013). Kozatskyi mif. Istoriia ta natsiietvorennia v epokhu imperii [Cossack myth. History and nation-building in the era of empires] (M. Klymchuk, per.). Kyiv: Laurus[in Ukrainian].

7. Smit, E. (1994). Natsionalna identychnist [National identity] (P. Tarashchuk, per.). Kyiv: Osnovy[in Ukrainian].

8. Helner, E. (2002). Natsii ta natsionalizm / Natsionalna identychnist [Nations and Nationalism / National Identity]: Khrestomatiia (T. Voropai, uporiad.). Kharkiv: Krok[in Ukrainian].

9. Suchasni problemy natsionalno-kulturnoi identychnosti: rehionalnyi vymir [Modern problems of national and cultural identity: regional dimension]. (2020). Zbirnyk naukovykh statei za materialamy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (24–25 veresnia 2020 roku). Poltava: PNPU im. V. H. Korolenka[in Ukrainian].

10. Artiukh, V. O. (2001). Pryroda natsionalnoho mifu: istoryko-filosofskyi kontekst [The nature of the national myth: the historical and philosophical context]: Avtoreferat dys… kand. filosof. nauk. KNU imeni T. Shevchenka[in Ukrainian].

11. Kuievda, V. T. (2007). Mifolohichni dzherela ukrainskoi etnokulturnoi modeli: psykholohichnyi aspekt [Mythological sources of Ukrainian ethnocultural model: psychological aspect]. Donetsk: Ukrainskyi kulturolohichnyi tsentr.[in Ukrainian]

12. Nahorna, L. P. (2002). Natsionalna identychnist v Ukraini [National identity in Ukraine]. Kyiv: IPiEND[in Ukrainian].

13. Kovalov, D., & Kovalov, P. (2016). Povstannia identychnosti [The rise of identity]. Dnipro: VKK Balans-Klub[in Ukrainian].

14. Mateleshko, Yu. (2004). Natsionalna ta konfesiina identychnist ukraintsiv v roky nezalezhnosti (1991–2004 rr.) [National and religious identity of Ukrainians during the years of independence (1991–2004)]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Istoriia, (10), 103–124[in Ukrainian].

15. Rudenko, Yu. (2020). Natsionalna identychnist: zakhyst vid destruktyvnykh informatsiinykh vplyviv u konteksti rozbudovy hromadianskoho suspilstva v Ukraini [National identity: protection from destructive informational influences in the context of civil society development in Ukraine]. U Zbirnyk naukovykh prats ΛΌΗΟΣ. Kyiv: Natsionalna akademiia SBU, 111–116[in Ukrainian].

УДК 327.56(73:510+477)"20"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2647-2655

Долинна Анна Сергіївна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії і міжнародних відносин, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0002-0559-1087

Опря Ігор Анатолійович кандидат історичних наук, доцент кафедри всесвітньої історії, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, https://orcid.org/0000-0003-2847-2088

ЕВОЛЮЦІЯ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ В СИРІЇ ТА УКРАЇНІ: ТРАНСФОРМАЦІЇ XXI СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті досліджується еволюція зовнішньої політики Сполучених Штатів Америки щодо Сирії та України у контексті геополітичних трансформацій XXI століття. Автор аналізує стратегічні підходи США до регіональних конфліктів, порівнює інструменти дипломатичного, військового та гуманітарного впливу, а також розглядає роль американської політики у формуванні нової архітектури міжнародної безпеки. Особлива увага приділяється порівняльному аналізу сирійського та українського кейсів як прикладів реалізації зовнішньополітичних доктрин США в умовах змін міжнародного характеру.

У статті здійснено порівняльний аналіз стратегічних підходів зовнішньої політики США щодо конфліктів у Сирії та Україні в контексті трансформацій міжнародної безпеки у XXI столітті. Розглянуто дипломатичну активність Вашингтона, яка в сирійському кейсі була фрагментарною та залежною від адміністративних змін, тоді як у випадку України характеризується стабільністю, чіткою позицією та лідерством у міжнародній коаліції. Проаналізовано гуманітарну політику США, що в обох випадках стала важливим інструментом м'якої сили, але відрізняється за масштабами, тривалістю та стратегічними цілями. Виявлено, що військова стриманість у Сирії контрастує з активною оборонною підтримкою України. У результаті дослідження встановлено, що американське втручання має багатовимірні наслідки (військові, політичні, гуманітарні та геостратегічні), які впливають як на локальну стабільність, так і на формування нової архітектури міжнародного порядку.

Підтримка опозиційних сил у Сирії не призвела до зміни режиму, на відміну від України, де американська підтримка сприяла реформам та євроінтеграції. В обох випадках США реалізували масштабні гуманітарні програми. Втручання США демонструє прагнення зберігати лідерство у формуванні міжнародних норм, хоча й викликає суперечки щодо його наслідків. Аналіз дозволяє глибше осмислити роль США у трансформації міжнародного порядку.

Ключові слова: зовнішня політика США, Сирія, Україна, геополітика, міжнародні конфлікти, стратегія, XXI століття, трансформація, безпека, міжнародні відносини.

Dolynna Anna Sergiyevna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of World History and International Relations, Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0002-0559-1087

Oprya Ihor Anatoliyovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of World History, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University, Kamianets-Podilskyi, https://orcid.org/0000-0003-2847-2088

THE EVOLUTION OF AMERICAN FOREIGN POLICY IN SYRIA AND UKRAINE: 21ST CENTURY TRANSFORMATIONS

Abstract. This article explores the evolution of the United States' foreign policy toward Syria and Ukraine in the context of 21st-century geopolitical transformations. The author analyzes U.S. strategic approaches to regional conflicts, compares the tools of diplomatic, military, and humanitarian influence, and examines the role of American policy in shaping a new architecture of international security. Particular attention is given to the comparative analysis of the Syrian and Ukrainian cases as examples of the implementation of U.S. foreign policy doctrines under changing global conditions.

The article presents a comparative analysis of U.S. foreign policy strategies in Syria and Ukraine within the framework of international security transformations in the 21st century. It examines Washington’s diplomatic activity, which in the Syrian case was fragmented and dependent on administrative shifts, while in the Ukrainian case it is marked by consistency, a clear stance, and leadership within the international coalition. The humanitarian policy of the United States is analyzed as a key instrument of soft power in both cases, though

differing in scale, duration, and strategic objectives. The study reveals that military restraint in Syria contrasts with active defense support for Ukraine. As a result, U.S. intervention is shown to have multidimensional consequencest(military, political, humanitarian, and geostrategic) that affect both local stability and the formation of a new global order. Support for opposition forces in Syria did not lead to regime change, unlike in Ukraine, where U.S. assistance contributed to reforms and European integration. In both cases, the United States implemented large-scale humanitarian programs. U.S. involvement reflects its aspiration to maintain leadership in shaping international norms, though it also provokes debate over its implications. The analysis provides deeper insight into the role of the United States in transforming the international order.

Keywords: U.S. foreign policy, Syria, Ukraine, geopolitics, international conflicts, strategy, 21st century, transformation, security, international relations

Постановка проблеми. У процесі реалізації нових стратегічних підходів Вашингтона до регіональних криз, зокрема в умовах змін міжнародного балансу сил, зростання ролі авторитарних режимів та переосмислення принципів глобальної безпеки, аналіз еволюції американської політики щодо Сирії та України дозволяє краще зрозуміти логіку геополітичного впливу США та оцінити її наслідки для формування нової архітектури міжнародних відносин. Тематика активно досліджується як українськими, так і західними науковцями, серед яких В. Ліпкан, В. Консул, M. McFaul, S. Simon, а також аналітичні центри Brookings Institution, RAND Corporation і Council on Foreign Relations, що пропонують прозорі оцінки стратегічних рішень США у цих конфліктах [1–5].

Однією з малодосліджених тенденцій сучасної міжнародної аналітики є порівняльний аналіз військової, дипломатичної та гуманітарної реакції США на конфлікти в Сирії та Україні. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених окремим аспектам американської зовнішньої політики, комплексне зіставлення стратегій втручання у цих двох регіонах залишається недостатньо опрацьованим. Такий аналіз дозволяє виявити відмінності у пріоритетах, інструментах впливу та геополітичних мотивах США, а також оцінити ефективність їхньої участі у врегулюванні конфліктів з точки зору міжнародного права, безпеки та гуманітарної стабільності.

Метою статті є визначення особливостей еволюції зовнішньої політики США щодо Сирії та України в контексті геополітичних трансформацій XXI століття, шляхом порівняльного аналізу стратегічних підходів, інструментів впливу та наслідків американського втручання у регіональні конфлікти.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

Виклад основного матеріалу. У XXI столітті зовнішня політика США щодо регіональних конфліктів дедалі більше реалізується через багатосторонні механізми, серед яких ключову роль відіграє НАТО. У випадку України Альянс став не лише платформою для консолідації оборонної підтримки, а й інструментом стримування російської агресії, що підкреслює трансформацію НАТО з оборонного блоку в активного геополітичного гравця. Санкційна політика США, як у відповідь на дії режиму Башара Асада в Сирії, так і на вторгнення росії в Україну, стала важливим інструментом економічного та політичного тиску, демонструючи здатність Вашингтона формувати міжнародний консенсус навколо принципів відповідальності та прав людини [2, 5].

Підтримка опозиційних сил у Сирії та проєвропейських реформаторських кіл в Україні свідчить про прагнення США впливати на внутрішньополітичні процеси країн, які перебувають у зоні конфлікту, з метою просування демократичних цінностей. Усі ці елементи, військова координація через НАТО, санкційний тиск, політична підтримка опозиції, формують складну систему американського впливу, яка не лише реагує на локальні кризи, а й активно трансформує глобальний порядок. Саме тому дослідження цих аспектів є важливим для розуміння нової ролі США у світі, що перебуває у стані багатополярної конкуренції та стратегічної нестабільності [3, 4].

Порівняння військової, дипломатичної та гуманітарної реакції США на конфлікти в Сирії та Україні є важливим і водночас недостатньо дослідженим напрямом сучасної міжнародної науки. Обидва конфлікти стали ключовими викликами для американської зовнішньої політики у XXI столітті, але реакція США на них була суттєво різною за масштабами, інструментами та політичними наслідками. У Сирії США зосередилися переважно на боротьбі з тероризмом, підтримці опозиційних сил та гуманітарній допомозі, тоді як в Україні – на стримуванні російської агресії, військовій підтримці та санкційній політиці. Такий порівняльний аналіз дозволяє виявити достеменні закономірності у формуванні стратегічних рішень США, оцінити ефективність їхньої участі у врегулюванні конфліктів, а також зрозуміти, як геополітичні інтереси впливають на вибір інструментів зовнішньої політики. Дослідження сприяє розширенню уявлень про роль США у сучасній системі міжнародної безпеки та формуванні нової глобальної архітектури впливу (табл. 1).

У Сирії Сполучені Штати здійснювали обмежене військове втручання, зосередившись на боротьбі з терористичними угрупованнями, зокрема ІДІЛ. Основними інструментами стали авіаудари, підтримка курдських формувань та спецоперації без широкомасштабного наземного

контингенту. Такий підхід характеризується асиметричною участю, акцентом на антитерористичну діяльність і прагненням мінімізувати прямі втрати. Натомість в Україні США надали масштабну військову допомогу, включаючи постачання озброєння, систем протиповітряної оборони, розвіддані, навчання українських військових та фінансування оборонного сектору. Цей підхід демонструє стратегічне партнерство, оборонну підтримку та чітке прагнення стримати агресора [2, 5].

Дипломатична стратегія США в сирійському конфлікті була фрагментарною: Вашингтон діяв у межах багатосторонніх переговорів (Женева, Астана), але часто стикався з розбіжностями з союзниками та суперниками, зокрема Росією та Іраном. Політика змінювалася залежно від адміністрації, що ускладнювало координацію та знижувало ефективність дипломатичних зусиль.

У випадку України США демонструють стабільну дипломатичну підтримку, активно просувають санкції проти Росії, консолідують позиції з НАТО та Європейським Союзом, виступають за збереження суверенітету України. Підтримка НАТО відіграє ключову роль у зміцненні трансатлантичної єдності, координації оборонної допомоги та формуванні спільної позиції щодо агресії рф. Такий підхід характеризується чіткою зовнішньополітичною позицією США, лідерством у міжнародній коаліції та послідовною санкційною дипломатією, що сприяє зміцненню євроатлантичної безпеки.

Таблиця 1

Стратегічні підходи США до конфліктів у Сирії та Україні

Критерій	***Сирія***	***Україна***	***Схожості***
1	***2***	***3***	***4***
Військова реакція	Обмежене втручання: авіаудари, підтримка опозиції, боротьба з ІДІЛ	Широка підтримка: постачання озброєння, навчання ЗСУ, розвіддані	Використання військових інструментів без прямої участі наземних військ США
Дипломатична стратегія	Складна координація з союзниками, участь у Женевських переговорах	Активна участь у міжнародних форумах, санкційна політика проти рф	Підтримка суверенітету, заклики до мирного врегулювання

Критерій	*Сирія*	*Україна*	*Схожості*
1	*2*	*3*	*4*
Гуманітарна допомога	Значні обсяги допомоги біженцям, підтримка ООН та НУО	Допомога внутрішньо переміщеним особам, відновлення інфраструктури	Фінансування гуманітарних програм, медична та соціальна підтримка
Геополітична мотивація	Стримування Ірану та рф, боротьба з тероризмом	Стримування рф, захист європейської безпеки	Протидія авторитарним режимам, захист міжнародного порядку
Міжнародна реакція	Розділена: частина союзників критикувала пасивність США	Консолідована підтримка Заходу, особливо НАТО та ЄС	США як лідер антикризової коаліції

В Сирії США фінансували гуманітарні програми через ООН, USAID та неурядові організації, допомагали біженцям, забезпечували медичну та продовольчу підтримку. Цей підхід вирізняється багатоканальністю, акцентом на регіональну стабільність і підтримкою цивільного населення. В Україні гуманітарна допомога США охоплює підтримку внутрішньо переміщених осіб, фінансування відновлення інфраструктури, медичні програми та енергетичну безпеку. Така стратегія має довгостроковий характер, поєднує гуманітарну та економічну підтримку й спрямована на стратегічну реконструкцію країни [2, 3]. Порівняльний аналіз стратегічних підходів США до конфліктів у Сирії та Україні засвідчує гнучкість та адаптивність американської зовнішньої політики в умовах геополітичної нестабільності XXI століття. У кожному з кейсів Сполучені Штати застосовували різні комбінації військових, дипломатичних та гуманітарних інструментів, що відображає не лише особливості регіонального контексту, а й зміну міжнародних пріоритетів Вашингтона. Військова стриманість у Сирії контрастує з активною оборонною підтримкою України, тоді як дипломатична стратегія США демонструє більшу послідовність у євроатлантичному просторі. Гуманітарна допомога в обох випадках стала важливим елементом м'якої сили США. Виявлені відмінності та спільні риси дозволяють краще зрозуміти логіку американського впливу, а також оцінити його роль у формуванні нової архітектури міжнародної безпеки.

Американське втручання у регіональні конфлікти, зокрема в Сирії та Україні, має багатовимірні наслідки, які впливають не лише на локальну стабільність, а й на глобальний баланс сил.

Такі наслідки охоплюють військову, політичну, гуманітарну та геостратегічну площини, і є предметом активного аналізу серед міжнародних експертів (рис. 1).

Рис. 1. Наслідки американського втручання у регіональні конфлікти

В Сирії американська присутність сприяла стримуванню ІДІЛ, але водночас створила зону геополітичного суперництва між США, Росією, Іраном і Туреччиною. Виведення військ у 2025 році може призвести до перерозподілу впливу в регіоні та посилення ролі інших гравців. В Україні втручання США у формі військової допомоги стало ключовим чинником стримування російської агресії, зміцнення обороноздатності та збереження суверенітету.

Підтримка опозиційних сил в Сирії не призвела до зміни режиму, але спричинила фрагментацію політичного поля та затягування конфлікту. В Україні американська підтримка сприяла зміцненню проєвропейського курсу, реформам та інтеграції у західні структури [1, 4].

В обох випадках втручання США супроводжувалося масштабною гуманітарною допомогою. У Сирії – шляхом міжнародної організації для підтримки біженців; в Україні – через впровадження програм USAID, спрямованих на відновлення інфраструктури, медичної допомоги та підтримки внутрішньо переміщених осіб.

Американське втручання демонструє прагнення США зберігати лідерство у формуванні міжнародних норм, стримуванні авторитарних режимів та захисті демократичних цінностей, що сприяє утвердженню США як потенційного архітектора нової системи міжнародної безпеки, хоча водночас викликає критику щодо подвійних стандартів і надмірного втручання у внутрішні справи інших держав [3, 5].

Таким чином, наслідки американського втручання є неоднозначними: з одного боку – стабілізація та підтримка демократичних процесів, з іншого – ризики ескалації, конкуренції між державами та затягування конфліктів. Їхнє вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми сучасної геополітики та роль США у трансформації глобального порядку.

Висновок. Зовнішньополітична стратегія США щодо конфліктів у Сирії та Україні демонструє багатовекторний підхід, який поєднує військові, дипломатичні та гуманітарні інструменти впливу. Розглянуто особливості американського втручання у конфлікти в Сирії та Україні, з акцентом на військову, політичну та гуманітарну складові. У Сирії США сприяли стримуванню ІДІЛ, але створили зону геополітичного суперництва, тоді як в Україні військова допомога стала ключовим чинником стримування російської агресії. Роль НАТО у підтримці України стала ключовим чинником консолідації західного світу перед російською агресією, тоді як у сирійському кейсі Альянс відігравав менш активну роль, поступаючись місцем коаліційним діям. Санкційна політика США в обох випадках стала важливим засобом тиску на авторитарні режими, демонструючи здатність Вашингтона формувати міжнародний консенсус навколо принципів відповідальності та безпеки.

Підтримка опозиційних сил, як сирійських, так і українських, свідчить про прагнення США просувати демократичні цінності у регіонах стратегічного інтересу. Сукупність цих підходів не лише вплинула на перебіг локальних конфліктів, а й стала інструментом трансформації міжнародного порядку, в якому США зберігають провідну роль у формуванні нової архітектури міжнародних відносин.

Література:

1. CSIS (Center for Strategic and International Studies). The Trump Administration Boosts Immediate Military Aid Deliveries to Ukraine. 07.2025. URL: https://surl.li/bitevj.

2. Reuters. Trump promised Patriots for Ukraine… now Europe has to…. 16.07.2025. URL: https://surl.lu/wbxzuk

3. Reuters. Trump to send Patriot missiles and batteries to NATO for Ukraine – as it happened. 14.07.2025. URL: https://surl.li/zckqfv.

4. S. Representative Don Bacon. Bacon's Statement on Reported Cancelation of Funding for Baltic Security. 05.09.2025. URL: https://surl.li/sthdzy.

5. Зовнішня політика України в умовах війни: особливості та пріоритети. Аналітична доповідь (травень 2023 р.). Центр Разумкова. С. 9-14, https://razumkov.org.ua/images/2023/05/15/2023-MATRA-I-KVARTAL-6.pdf

References:

1. Tsentr Razumkova [Razumkov Centre]. (2023, traven). Zovnishnia polityka Ukrainy v umovakh viiny: osoblyvosti ta priorytety. Analitychna dopovid, 9–14. Retrieved from https://surl.li/dbdtcm [in Ukrainian]

2. Center for Strategic and International Studies [CSIS]. (2025, July). The Trump Administration Boosts Immediate Military Aid Deliveries to Ukraine. Retrieved from https://surl.li/bitevj [in English]

3. Reuters [Reuters]. (2025, July 14). Trump to send Patriot missiles and batteries to NATO for Ukraine – as it happened. Retrieved from https://surl.li/zckqfv [in English]

4. Reuters [Reuters]. (2025, July 16). Trump promised Patriots for Ukraine… now Europe has to…. Retrieved from https://surl.lu/wbxzuk [in English]

5. Bacon, D. [U.S. House of Representatives]. (2025, September 5). Bacon's Statement on Reported Cancelation of Funding for Baltic Security. Retrieved from https://surl.li/sthdzy [in English]

УДК 94(477)"09/13":930.1(477):32.019.51

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2656-2679

Дрогомирецька Людмила Романівна кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України, доцент кафедри історії України і методики викладання історії, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, https://orcid.org/0000-0002-9770-2724

Лахно Олександр Петрович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії, релігієзнавства та методик їх викладання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, https://orcid.org/0000-0003-0312-0799

Побережець Ганна Степанівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри українознавства, Миколаївський національний аграрний університет, https://orcid.org/0000-0002-9064-6731

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КИЇВСЬКОЇ РУСІ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРІОГРАФІЇ: МІЖ ІМПЕРСЬКИМ МІФОМ ТА НАЦІОНАЛЬНОЮ САМОБУТНІСТЮ

Анотація. Здійснено огляд переосмислення Київської Русі в контексті сучасної української історіографії, яка активно протидіє російським імперським та радянським історичним міфам. Дослідження ґрунтується на залученні нових методологічних підходів, що дозволяють відмовитися від застарілих етноцентричних чи державоцентричних схем, натомість акцентуючи на багатоетапності та самобутності українського націєтворчого процесу, який має глибоке коріння і та пов'язаний з класичними європейськими моделями державотворення. Для вітчизняних істориків одним із ключових завдань стало викриття ідеологічно забарвлених наративів, що використовуються Російською Федерацією як інструмент інформаційної війни для обґрунтування агресії та заперечення права України на власну історичну спадщину. З цією метою проаналізовано маніпуляції навколо концепції «єдиного давньоруського народу» та викрито штучність термінів, зокрема, російського конструкта «Древнерусское государство». Наголошено, що термін «Київська Русь» є пізнішою академічною конструкцією, тоді як українська наука активно відстоює використання концептів «Україна-Русь» та «Київська держава», які підкреслюють етнічне та політичне коріння держави на Середньому Подніпров'ї.

Особлива увага приділена спростуванню хронологічних міфів. Показано, що Руська державність виникла внаслідок синтезу місцевих слов'янських та норманських (русів) еліт наприкінці IX ст., а не в результаті «принесення» її ззовні. Це спростовує ідеологічний, суто російський, антинорманізм.

Аргументовано, що справжній розквіт Русі був тривалим процесом, що охоплював період до середини XIII ст., а не завершився за Ярослава Мудрого. Звідси випливає, що концепція «феодальної роздробленості» є застарілою, оскільки зростання кількості князів свідчило про успішну експансію та освоєння території поліцентричною державою. Ця держава зберігала за Києвом статус сакрального, символічного й політичного центру.

Розглянуто міф про Андрія Боголюбського як «руйнівника Києва» та «переносника столиці». Цей міф був створений російською імперською історіографією для забезпечення прямої, але неіснуючої, спадковості від Києва до Москви.

Історія Новгородської республіки розглядається як прецедент московської експансії, що демонструє радикальну відмінність політичних традицій Московії від давньоруської та української. Таким чином, критичний аналіз історичних міфів та обґрунтування власної термінології є стратегічним кроком до зміцнення національної самосвідо-мості та суверенітету України.

Ключові слова: антинорманізм, імперський міф, історична політика, історіографія, Київська держава, Київська Русь, Україна-Русь, тяглість традиції, удільна роздробленість.

Drogomyretska Liudmyla Romanivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Ukraine, Associate Professor of the Department of History of Ukraine and Methods of Teaching History, Vasyl Stefanyk Carpathian National University, https://orcid.org/0000-0002-9770-2724

Lakhno Oleksandr Petrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of World History, Religious Studies and Methods of Their Teaching, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, https://orcid.org/0000-0003-0312-0799

Poberezhets Hanna Stepanivna Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Studies, Mykolayiv National Agricultural University, https://orcid.org/0000-0002-9064-6731

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

REECONCEPTION OF KYIVIAN RUSSIA IN MODERN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY: BETWEEN IMPERIAL MYTH AND NATIONAL INDEPENDENCE

Abstract. The review of the reinterpretation of Kyivan Rus in the context of modern Ukrainian historiography, which actively counteracts Russian imperial and Soviet historical myths, is carried out. The study is based on the involvement of new methodological approaches that allow us to abandon outdated ethnocentric or state-centric schemes, instead emphasizing the multi-stage nature and originality of the Ukrainian nation-building process, which has deep roots and is connected with classical European models of state formation.

For domestic historians, one of the key tasks has been to expose ideologically colored narratives used by the Russian Federation as a tool of information warfare to justify aggression and deny Ukraine's right to its own historical heritage. To this end, the manipulations surrounding the concept of a "united ancient Russian people" have been analyzed and the artificiality of terms, in particular, the Russian construct "Ancient Russian state", has been exposed. It has been emphasized that the term "Kievan Rus" is a later academic construct, while Ukrainian science actively defends the use of the concepts "Ukraine-Rus" and "Kievan State", which confirm the ethnic and political roots of the ancient state in the Middle Dnieper.

Particular attention is paid to the refutation of chronological myths. It is shown that the Russian statehood arose as a result of the synthesis of local Slavic and Norman (Rus) elites at the end of the 9th century, and not as a result of its “bringing” from outside, which refutes the ideological, purely Russian, anti-Normanism. It is argued that the true flowering of Rus was a long process that covered the period until the middle of the 13th century, and did not end under Yaroslav the Wise.

It follows from this that the concept of “feudal fragmentation” is false, since the increase in the number of princes testified to the successful expansion and development of the territory by a polycentric state that retained the status of a sacred, symbolic and political center after Kyiv. The myth of Andrei Bogolyubsky as the “destroyer of Kyiv” and “carrier of the capital”, created by Russian imperial historiography to ensure direct, but non-existent, inheritance from Kyiv to Moscow, is considered.

The history of the Novgorod Republic is considered as a precedent for Muscovite expansion, demonstrating the radical difference between the political traditions of Muscovy and Old Russian and Ukrainian. Thus, a critical analysis of historical myths and the justification of one's own terminology is a strategic step towards strengthening the national identity and sovereignty of Ukraine.

Keywords: anti-Normanism, imperial myth, historical politics, historiography, Kyivan state, Kyivan Rus, continuity of tradition, Ukraine-Rus, specific fragmentation.

Постановка проблеми. З. Бжезінський у своїй знаменитій книзі «Велика Шахівниця» влучно описав бачення Росією розпаду Радянського Союзу: «Втрата Кавказу відродила стратегічні страхи перед відродженням турецького впливу; втрата Середньої Азії породила відчуття втрати щодо енергії та мінеральних ресурсів регіону, як і тривогу через потенційні ісламські претензії; а незалежність України кинула виклик самій суті претензії Росії на те, що вона є богонатхненною прапороносицею спільної всеслов'янської ідентичності» [1, с. 88-89].

У сучасних умовах історична політика Росії перетворилася на потужний інструмент інформаційної війни та «м'якої сили», що має на меті відновити імперський вплив на пострадянському просторі, зокрема в Україні. Ця тенденція активізувалася близько двох десятиліть тому і вилилася у системне використання фальсифікації, маніпуляції фактами та символами. Головне завдання такої пропаганди полягає у формуванні контрольованої ідентичності та виправдання зовнішньополітичних амбіцій Кремля. У цьому контексті історія України стала основною мішенню, оскільки саме історичні міфи є ключовим засобом, яким Росія намагається легітимізувати свою тотальну агресію. Неспроможність Кремля змиритися з наслідками розпаду Радянського Союзу (який офіційна Москва ідентифікує як «найбільшу геополітичну катастрофу») та поразки у «холодній війні» сформувала геостратегію реваншу. Її ключові елементи - це прагнення до багатополярного світу з Росією як одним із центрів впливу та ідея «збирання земель» на пострадянському просторі. Саме ця реваншистська стратегія лягла в основу історичної політики Кремля. Її головна мета полягає у закріплення офіційної концепції минулого, в якій нерозривними засадничими елементами історичної тяглості Росії є державність та православна віра. Системний перегляд історії, розпочатий режимом В. Путіна на початку 2000-х, був офіційно закріплений у 2009 р. створенням спеціальної комісії. Її декларованою місією було «виявлення спроб фальсифікації історії на шкоду інтересам Росії» та боротьба з «применшенням міжнародного престижу Російської Федерації», що фактично стало прикриттям для цензури та нав'язування вигідної Кремлю історичної інтерпретації тих чи інших подій. явищ і фактів [2].

Отож, переосмислення російських імперських та радянських історичних наративів, пов'язаних з Київоруським періодом історії України, є критично важливим. Це необхідно не лише з історіографічної точки зору

для відновлення історичної правди, а й задля вироблення дієвих механізмів протидії російській інформаційній війні та зміцнення національної безпеки.

Аналіз публікацій та досліджень. Сучасна українська історіографія активно залучає нові методологічні підходи, відмовляючись від виключно етноцентричних чи державоцентричних схем. Зокрема, *Ю. Кириченко* вказує на те, що комплексний аналіз українського націотворення вимагає врахування низки фундаментальних аспектів, які відрізняють його від класичних західноєвропейських моделей. Серед них – зміна етноніма при збереженні ядра ідентичності (самосвідомості). Протягом свого історичного розвитку український етнос зазнав змін у самоназві (етнонімі), проте зберіг глибинну самоідентичність та національну самосвідомість. Це свідчить про стійкість внутрішнього культурного та історичного ядра, незважаючи на зовнішні впливи та зміни політичних епох. Українські націєтворчі процеси визначалися характером та інтенсивністю активності різноманітних суб'єктів, які відігравали різну роль у відтворенні та збереженні національної самосвідомості. До цих суб'єктів належали церковні діячі, гетьмани, козацька старшина, представники шляхти, письменники, поети, вчені, а також громадські та державні діячі різних епох. Їхня діяльність забезпечувала тяглість ідей національного буття. Націєтворчі процеси в Україні були започатковані ще в Козацьку добу. Українці зуміли не лише зберегти свою ідентичність в умовах іншомовного, іноетнічного та іншорелігійного середовища, але й організувати національний рух задовго до того, як націоналізм набув форми політичної ідеології модерного часу. Таким чином, формування української нації являє собою багатоетапний і тривалий процес, що базується на глибинних історичних засадах.

Фундаментом для українських націєтворчих процесів слугували дві державні традиції: Київська Русь та Галицько-Волинська держава. Активне формування національної свідомості було започатковано в середині XVI ст. Становлення української етнічної нації відбувалося протягом XVII-XX ст. Процес формування сучасної української політичної нації був інтенсивно активізований на початку XX ст. і продовжується до сьогодні, особливо посилюючись в умовах відновлення Незалежності та боротьби за державність [3, с. 171-172].

Обширний аналіз термінологічним пошукам щодо цього періоду історії-надав у своїй монографії ще у 1996 р. П. Толочко. Сам він у згаданій книзі використовує термін Русь *[однак у назві монографії фігурує Київська Русь – Авт.]*, зазначаючи наступне: «Виникнення Русі є однією з актуальних проблем вітчизняної історіографії. Зусиллями кількох поколінь істориків вдалося відтворити досить повний і об'єктивний образ держави східних слов'ян, яка виникла в результаті їх тривалої політичної і соціально-

економічної еволюції, збагаченої досвідом сусідніх народів. Русь розвивалася в рамках загальних закономірностей історико-культурного процесу середньовічної Європи, в якому кожний народ брав участь насамперед власними культурними традиціями» [4, с. 27].

О. Толочко у своїй праці 1994 р. сформулював історико-культурологічне та історико-політичне бачення образу Київської Русі у різні часові проміжки, з акцентом на баченні давньоруської держави безпосередньо в часи її існування:

«Мета цих заміток, таким чином, полягає полягає у спробі пошуків внутрішньої ідеї давньоруської держави, спробі з'ясувати той образ держави, який неявно і, можливо, невисловлено існував для кожного її члена - і князя, і монаха, і смерда» [5, с. 9].

Низка публікацій присвячена спадкоємності історико-політичної традиції від Київської Русі до Королівства Руського (Галицько-Волинської держави). Підкреслюється, що Королівство Руське є безпосередньою правонаступницею Київської Русі, яка після монгольської навали на тривалий час перебрала функцію центру східнослов'янської політичної та економічної державності. Протягом другої половини XIII — першої половини XIV століття це державне утворення суттєво впливало на перебіг подій у Центрально-Східній Європі. У цьому контексті варто згадати наукові напрацювання Ю. Гудими, Л. Ілина [6; 7].

Також значущою для проблематики статті є упорядкована О. Черненко колективна монографія «Історія цивілізації. Україна. Том 2. Від Русі до Галицького князівства (900–1256)» [8].

Праця О. Головка [10] присвячена комплексному аналізу державотворення на східнослов'янських землях – від його витоків до періоду удільної роздробленості (або дроблення), що передував появі Королівства Руського. Автор акцентує на києвоцентричній традиції цього розвитку. Це дослідження є необхідним контекстом для вивчення Королівства Руського, оскільки воно чітко окреслює політичні інститути та правові засади, успадковані Галицько-Волинською державою.

Суттєво розширює сучасні історичні концепції та доповнює розуміння ранньомодерного періоду історії України праця М. Волощука [9]. «Русь» у цій праці – це династично-правова ідеологія, що легітимізувала владу Романовичів і трансформувала їхню державу в європейське Королівство Русі.

Важливими є дослідження з акцентом на ключовій ролі Києва як політичного, релігійного та культурного центру. Крім того, йдеться також про його глибоку інтеграцію в європейський політичний простір (династичні зв'язки, торгівля). Цей підхід протиставляється російському

наративу, який зміщує центр ваги на периферійну, пізнішу Володимиро-Суздальську землю [11; 12; 13; 14].

Публікації останнього десятиліття, зокрема й видання, що виходять після 2014 р., є частиною не лише історичного дискурсу, а й важливим чинником інформаційного спротиву України проти російської пропаганди.

Мета статті полягає в здійсненні критичного переосмислення місця та ролі Київської Русі в сучасному українському історичному наративі, що включає викриття російських імперських та радянських міфів (про «єдиний народ», «феодальну роздробленість», «перенесення столиці», «занепад Києва») та обґрунтування автентичної тяглості давньоукраїнської державницької традиції до сьогодення як важливого чинника національної самобутності та інформаційного спротиву.

Виклад основного матеріалу. Щоб забезпечити собі образ «тисячолітньої держави» та «колиски православ'я», Кремль цілеспрямовано маніпулює спадщиною Київської Русі. Цей історичний період став вирішальним інструментом як для внутрішньої консолідації російського суспільства, так і для виправдання агресивної політики щодо України. Привласнення київської спадщини є ключовим елементом імперського міфу. Російська пропаганда протягом століть послідовно використовує низку основоположних історичних наративів, спрямованих на викривлення фактів і подій в Україні. Кінцева мета цієї дезінформаційної кампанії – підрив української державності, національної ідентичності та права українців на власну історичну пам'ять [15; 16].

Зокрема, російське пропагандистське видання «Украина.ру» через свій Telegram-канал активно поширило маніпуляцію, спрямовану на монополізацію київської спадщини. Основний аргумент допису, який цитує російськомовний пропагандистський канал «Історія України», полягає в тому, що Київська Русь є ексклюзивною спадщиною російської історії. Пропагандисти стверджують, що сам термін «Київська Русь» був нібито штучно впроваджений російськими науковцями. На підставі цієї «неавтентичності» відомої назви, автори допису наполягають, що цей період мусить розглядатися виключно як етап розвитку Росії, що, відповідно, має делегітимізувати використання Україною середньовічних символів Русі. Подібні твердження є типовою багаторівневою маніпуляцією, спрямованою на підрив історичного права України на власну спадщину. Відповідь на ці закиди надав український історик, археолог, дослідник ранньої історії слов'ян *Є. Синиця.* Аналіз певних маніпулятивних історичних наративів часто виявляє прийом «зміни аргументу», де критикується, наприклад, національний символ (як-от тризуб) на підставі того, що він нібито «чужорідний», оскільки Київська Русь - це термін,

«вигаданий російськими вченими». Насправді ж, «Київська Русь» справді є суто кабінетним терміном, тобто науковою конструкцією, що увійшла в обіг лише в середині XIX ст. Історія його появи та поширення доволі складна, а однозначно визначити його автора та чіткий зміст, який у нього вкладали різні дослідники, є проблематичним. Проте, важливо зазначити, що одним із найперших, хто активно застосовував термін «Київська Русь» (часто як «Києво-Переяславська Русь»), був Михайло Максимович. Вчений-енциклопедист, відомий філолог, фольклорист та історик, а також перший ректор Київського університету Святого Володимира *[нині – Київський національний університет імені Тараса Шевченка – Авт],* використовував його з конкретною метою: підкреслити особливий статус Києва та Київської землі в історії східнослов'янської ранньосередньовічної держави. Слід пам'ятати, що Русь (без додатка «Київська») є історичною самоназвою ранньосередньовічної держави, сформованої династією київських князів у X-XI ст. Таким чином, термін «Київська Русь» є пізнішим науковим уточненням, яке допомагає розрізнити періоди та регіони розвитку цієї держави.

Важливо зазначити, що практично одночасно з Михайлом Максимовичем, а можливо й раніше, термін «Київська Русь» почали активно вживати російські історики, зокрема Сергій Соловйов. Однак вони вкладали у нього принципово інший зміст. На відміну від М. Максимовича, який надавав терміну територіального значення (підкреслюючи роль Києва), російські науковці використовували його як хронологічний маркер. Вони вибудовували послідовні хронологічні етапи переміщення центру великокнязівської влади, оперуючи конструкціями «Київська Русь», «Володимирська Русь», «Московська Русь». Ця послідовність, де всюди фігурувала «Русь», створювала ілюзію безперервності та правомірності саме такої конструкції. Таке бачення слугувало історичним обґрунтуванням для політики «збирання земель» Московським князівством і Московським царством на межі Середньовіччя та Ранньомодерного часу. Концептуальне розуміння терміна «Київська Русь» без суттєвих змін домінує і в сучасній російській історіографії.

Проте, у XXI ст. помітною стала тенденція уникання вживання самого терміна «Київська Русь» (і навіть згадок про Київ як центр Русі) у науковій, а особливо у дидактичній літературі. Їхні науковці воліють замінювати суто кабінетний термін «Київська Русь» не менш штучним конструктом «Древнерусское государство». Така підміна має чітку мету: історична назва середньовічної держави Русь із центром у Києві взагалі усувається з інформаційного простору. Отже, заперечення терміна «Київська Русь» (як у згаданих пропагандистських наративах) повністю узгоджується із

сучасними термінологічними ігрищами в російському інформаційному полі. При цьому автори цих заперечень вдаються до підміни понять:

- «Неісторичність» терміна «Київська Русь» аж ніяк не підважує історичність ранньосередньовічної Русі із центром у Києві;
- Так само «вигнання» Києва та Київської Русі зі сторінок російських підручників не «викреслює» їх з історії. Історична реальність існування Русі як політичного центру Східної Європи залишається фактом, незалежно від сучасної російської термінологічної політики та пропагандистських дискурсів [17].

Як зазначає *В. Федорчук*, у російських імперських та радянських історичних наративах Київська Русь (X-XIII ст.) часто зображувалася як унітарна держава-монархія, що територіально охоплювала значні простори Східної Європи, від Карпат до Волги та від Балтійського до Чорного морів. Ключовим елементом цієї концепції було постулювання існування «єдиного давньоруського народу», який слугував спільним етнічним субстратом для сучасних східнослов'янських націй: українців, білорусів і росіян. Цей погляд був цілеспрямовано сформований в історіографії Російської імперії та СРСР. Його основою став фундаментальний російський історичний міф, який позиціонував Київську Русь як прямого попередника Московського царства та, відповідно, Російської імперії. Ідеологічна конструкція спиралася на два ключові аргументи: династичний (Московська держава заснована нащадками Рюриковичів) та релігійний (православне християнство поширено на північно-східні землі з Києва в період існування Русі). Саме ці аргументи стали основою для легітимації російських претензій на весь давньоруський спадок, включаючи використання назви «Русь», яка згодом трансформувалася в сучасний етнонім і топонім «Росія» [18].

Історик, журналіст *І. Гирич* в одній із своїх публікацій наголошує:

«У IX-XIII століттях не існувало держави «Київська Русь». Це історіографічна політика московських книжників транслювалася на офіційну російську схему історії. Генеалогічно-династичний принцип княжої династії - Рюриковичів - був накладений Шльоцером, Міллером і Карамзіним та іншими у кінці XVIII - початку XIX століть на багатонаціональну державу, в якій політично домінувала російська народність» [19].

Ідея І. Гирича полягає в тому, що назва держави чи території не завжди має той самий національний зміст, що й у сучасності, і що одна й та сама назва може мати різні значення для різних народів. Наприклад, він вказує, що Україна в XVII-XVIII ст. офіційно називалася Військо Запорозьке. Польське визначення Litwa і литовське Letuva схожі за звучанням, але не тотожні за змістом. Для поляків Litwa була провінцією польсько-культурної Речі Посполитої, колишнє Велике князівство

Литовське, яке, на їхню думку, втратило литовську національну самобутність. Тоді як Letuva - це вже питомо литовська Литва, що відновила незалежність у 1918 р. Аналогічно, українська Русь відрізняється від московської (російської) Русі. Для Європи до XIX ст. Русь сприймалася як територія, населена українцями та білорусами, навіть після завоювання Москвою. Натомість, московська Русь на європейських мапах позначалася як Московія. Таким чином, автор підкреслює суттєву відмінність між національною сутністю та офіційним або іноземним найменуванням і проводить паралелі між сприйняттям Литви та Русі. За літописними джерелами, за часів князівської Русі це були нинішні території Київської, Житомирської, Черкаської та Чернігівської областей. Прикметно, що, як вказує І. Гирич, російські історики не заперечують таку географію. З часом, зважаючи на колоніальні завоювання та переселенські процеси, назва Русь поширилася далі на північний схід, до Володимира, Суздаля і Москви. Згодом відбулося «підтасовування» історичної пам'яті: у часи Петра І потрібен був легітимуючий міф про «Москву – Третій Рим». Який увійшов у вжиток ще з часів митрополита-грека Кипріана (XIV ст.). Московська влада вирішила за краще «переписати» й своє минуле, задля виправдання захоплених земель, які заселяли «тоже русские», а насправді – українці і білоруси. Росіяни розглядають «Київську Русь» як перший період, домонгольський, до 1240-х рр. Коли зміцнів Володимир, то постало Московське князівство, з якого розпочалася «Московська Русь». Згодом Петро І переніс столицю у новозбудований Петербург, розпочавши історію Росії – Петербурзької Русі. Натомість для української історіографії є зовсім інша перспектива. Вона має національно-українське спрямування. У 1860-1880-х рр. в обіг увійшов термін «Україна-Русь». Затвердив його у науковому дискурсі М. Грушевський, у першому томі своєї праці «Історія України-Руси» (1898 р.). Ця ідея слугувала науково-політичною основою для опору російській імперській політиці, яка систематично заперечувала самостійність українського історичного розвитку і, відповідно, не визнавала претензій українців на власну новітню державність. Історичну традицію Києва продовжив Галич-Львів, що став центром Галицько-Волинської держави (Королівства Русі) у період приблизно із середини XIII століття до 1340-х рр. Терміни «Київська держава» та «Україна-Русь» є синонімами, що не суперечать, а взаємно збагачують понятійний апарат історичного знання. Тому І. Гирич вважає, що використання «Київської держави» як паралельної назви для «України-Руси» не лише можливе, а й доцільне. Однак І. Гирич застерігає, що, попре синонімічність «Україна-Русь» та «Київська держава», вони мають не зовсім тотожне змістовне наповнення. Коли ми говоримо «Україна-Русь», то передусім маємо на увазі етнічне визначення території,

заселеної протоукраїнцями у часи існування Київської держави. Натомість, вживаючи поняття «Київська держава», акцент робиться на історико-політичному чиннику, тобто самому факті існування давньоукраїнської держави у IX-XIII ст. Саме термін «Київська держава» містить необхідну політичну складову для осмислення минулого, і він був запроваджений у науковий обіг та підручники представниками державницької школи в українській історіографії, такими як В. Липинський, Д. Дорошенко та С. Томашівський. Далі дослідник знайомить читачів із термінологією, вживаною у російській історіографії:

Термін «Давня Русь» в російській історіографії є синонімом до «Киевская Русь» та «Московская Русь». Як правило його вживають в російській літературі для позначення хронологічного періоду від IX до кінця XVII століть. Територіально російські дослідники під цей термін відносять і землі українські з Галичиною і Закарпаттям включно. Оскільки його асоціюють сусіди передусім з територією етнічної Росії, вживати його щодо України українцям не зовсім доречно. І краще послуговуватися відповідниками: «давньоукраїнський», «староукраїнський», «києворуський» та їхніми синонімами» [19].

Науковець зупинився й на проблемі цензурного тиску та поліцейських переслідуваннях, яких зазнавали україно́філи на середину XIX ст. за свої погляди. Доводилося шукали компромісні варіанти термінології: українські землі позначали як «Південна Русь», «Південно-Західна Русь»; Білорусь стала «Західною Руссю» (П. Куліш, М. Костомаров, В. Антонович). Після 1905-1907 рр. дуже обережно подеколи почали вживати й назву «Україна» [19].

Історик, дослідник історії Русі та літописання *В. Арістов* наголошує на необхідності критичного ставлення до історичних термінів, спростовуючи поширені російські маніпуляції. Він зазначає, що такі назви, як Русь, Київська Русь, Давня Русь, Україна-Русь, Київська держава, є науковими конструктами, вигаданими істориками, і як такі відсутні у першоджерелах. Їхнє використання є доцільним за умови чіткого усвідомлення їхньої умовності. Навіть просте вживання терміна «Русь» має свої методологічні пастки. Наприклад, у XIV-XVI ст. тогочасні відомі діячі, як-от князі Острозькі, іменувалися руськими князями, а простір їхньої діяльності також називався Руссю. Самоназва «Русь» зберігалася в регіонах (зокрема, на Галичині та Закарпатті) аж до XX ст. Виходячи з цього, як вважає В. Арістов, в українському історичному контексті існує потреба розрізняти давнішу та новішу Русь. Він пропонує, що термін «Давня Русь» є найбільш доцільним для позначення періоду від IX до XIV ст. [20]. Цей вислів має власну традицію в українській історіографії, будучи зафіксованим ще на

початку XIX ст. у такому важливому історико-політичному творі як «Історія русів» [21].

Прикметно, що тодішня імперська історіографія цей термін не використовувала, а пізніше, у XX ст., винайшла власний конструкт «Древнерусское государство». Хоча в сучасній російській історіографії поняття «Давня Русь» інколи й трапляється, його значення часто є розмитим та нелогічним. На противагу цьому, в українській науковій традиції вислів «Давня Русь» має чітку історію та цілком логічно вписується в межі українського ґранднаративу, забезпечуючи чітке хронологічне та змістове розмежування. В. Арістов також вкотре наголошує, що термін «Київська Русь» є академічною конструкцією, яка передусім позначає політичну ситуацію та державне утворення, що функціонувало у Східній Європі наприкінці X – у середині XIII ст. У цей період на просторах північніше степів монополію на владу утримувала династія Рюриковичів. Саме Київ виконував функцію політико-символічного центру їхніх володінь. Термін «Київська Русь» був введений у XIX ст. у науковий обіг істориком М. Максимовичем. На той час термін використовувався суто у територіальному значенні, майже без політичних конотацій. Географічно він охоплював виключно регіон Середньої Наддніпрянщини з її осередком у Києві, підкреслюючи історичну та культурну важливість цієї землі [20].

Поширений наратив про те, що варяги принесли державність слов'янам, вимагає академічної корекції. Східна Європа IX-X ст. була східним флангом Епохи вікінгів [22]. Діяльність войовничих і підприємливих норманів була мотивована економічними чинниками: вони прагнули отримати доступ до срібла та ринків збуту арабських країн та Візантії. Східноєвропейські річкові шляхи слугували транзитним коридором, а також джерелом продуктів для вигідної торгівлі [23]. Цих норманів у джерелах називали русами. Найімовірніше, цей етнонім походить від германського кореня зі значенням «веслувати», що цілком логічно пояснюється їхнім переміщенням суднами по річкових системах. Важливо, що про державотворчі ідеї у норманських ватагах не йшлося. Вони не могли бути носіями «готових» державних традицій, оскільки у самій Скандинавії такі структури ще не існували. Ранньодержавні утворення виникли там лише паралельно з аналогічними процесами у Східній Європі, наприкінці X - на початку XI ст., наприкінці Епохи вікінгів. Руси не становили монолітної структури, а були розрізненими групами. Одна з таких груп (руси), яка спеціалізувалася на торгівлі з Візантією, осіла на Середньому Дніпрі. Як наслідок, наприкінці X ст. їхні очільники розпочали активну розбудову власної держави. Провідним лідером, який завершив цей процес, став майбутній князь і хреститель Русі Володимир Святославич.

Отже, державність виникла не внаслідок «принесення» її ззовні, а шляхом синтезу місцевих та прийшлих еліт на ключових торговельних шляхах. На час активного державотворення (кінець X ст.), руси вже понад століття проживали серед слов'янського населення, принаймні на території Середньої Наддніпрянщини, перебуваючи з ним у інтенсивному контакті. Саме в результаті цієї тривалої та активної взаємодії прийшлої еліти та місцевого слов'янського населення виникли рання руська державність і потужний територіальний домен на Середньому Дніпрі з центром у Києві. Показово, що вже на початку та в середині XI ст. слов'янське населення Середньої Наддніпрянщини перейняло назву «русь». Таким чином, цей етнонім органічно і швидко поширився та закріпився за місцевими слов'янами, які становили основне населення ранньої Київської держави. Становлення ранньої руської державності стало результатом тривалого етнокультурного синтезу. Ця назва «русь» органічно та швидко закріпилася за місцевими слов'янами, які й становили основне населення ранньої Київської держави, що свідчить про успішну інтеграцію та формування нової політичної ідентичності [24].

Заяви, подібні до тих, що їх неодноразово вживав президент РФ В. Путін, які заперечують роль норманів у становленні Руської держави, є проявом антинорманізму. Ця концепція - суто російське ідеологічне явище, яке виникло в середині XVIII ст. і згодом стало офіційним баченням витоків Русі в Радянському Союзі [25]. Засновником антинорманізму вважається російський вчений М. Ломоносов. Його поява була спровокована публікацією праці німецького історика Г. Ф. Міллера (1749 р.). Він був одним із перших, хто, спираючись на критичний аналіз джерел, обґрунтував концепцію скандинавського походження князівської верхівки Русі. По суті, ідея антинорманізму була емоційною ідеологічною реакцією вищих російських кіл XVIII ст. на перші наукові дослідження історії Русі. Це навіть не стільки наукова теорія, скільки заперечення будь-якого (або головного) впливу скандинавів-германців на економічні та політичні процеси у Східній Європі VIII-X ст. Протягом понад двох століть антинорманісти намагалися довести, що походження терміна «Русь», держави та спільноти було будь-яким, окрім норманського, пропонуючи слов'янську, литовську, сарматську чи навіть кельтську версії. При цьому аргументація свідомо добиралася під уже готовий висновок. В академічному середовищі протиборства між двома «науковими теоріями» (норманською та антинорманською) ніколи не існувало. Існувала наука і паранаука, в межах якої й розвивався антинорманізм. Сьогодні у світовій науці панує консенсус щодо визначної ролі скандинавів у східноєвропейській історії Епохи вікінгів (кінця VIII – початку XI ст.). Тому так званий антинорманізм варто розглядати виключно

як історичний міф, до того ж суто російського походження. Цей комплекс ідей (антинорманізм, антизахідництво, російське слов'янофільство) був ідеально інтегрований в політику сталінського СРСР після Другої світової війни. Зараз цей самий ідеологічний апарат офіційно відтворюється країною-агресором, продовжуючи використовувати історичну міфологію для обґрунтування сучасної агресивної політики [26; 20].

Поширене уявлення про те, що розквіт Русі завершився за часів Ярослава Мудрого, є традиційним, але хибним. Ця думка потребує ревізії на тлі критичного аналізу джерел. Період до кінця X ст., описаний у «Повісті временних літ», належить до легендарної історії. Такі легендарні, часто міфологізовані, частини притаманні першим хронікам багатьох європейських країн, де перший хроніст, вихоплюючи реальні імена з нечисленних джерел, створював узагальнений образ (загальний наратив).

Наприклад, перші польські та чеські князі з'явилися історично значно пізніше, ніж їх згадує легендарна частина їхніх хронік. Так само, історія франків фіксує низку напівлегендарних діячів до першого історичного правителя Хлодвіга. Про справжній початок руської (або київоруської) державності доцільно говорити від кінця X ст., що пов'язано з діяльністю князя Володимира Святославича. Саме цей період підтверджується не лише місцевими та іноземними писемними джерелами, але й археологічними даними, які фіксують культурний стрибок (поява монументальної архітектури, утвердження писемності, прийняття нової державної релігії, виникнення чіткого територіального виміру влади руських лідерів, яких західні джерела вже тоді часто іменували королями (*rex*) [27; 20]. Таким чином, період правління Володимира та його сина Ярослава є лише початком тих процесів. Це був час започаткування тих соціальних, політичних і культурних явищ (архітектура, право, християнізація), які впродовж наступних двох століть будуть розвиватися, вдосконалюватися та набувати яскравіших рис. Тому справжній розквіт Русі варто розглядати не як певну точку, а тривалий процес, що охоплює період після перших князів:

«Ідея про розквіт в XI - це ще один російський міф. Часи Володимира та Ярослава Мудрого - це початок всього того, що буде розвиватися та квітнути в подальші століття. А якщо нам кажуть, що Ярославі все закінчується, а далі було 200 років занепаду, то в нас фактично забирають цей період шикарної історії. Найцікавіше відбувається якраз після того: будується значно більше архітектурних споруд, виникають міста. Тобто від Володимира до монгольської навали у нас іде постійний розвиток та нічого не занепадає. Не йдеться й про розпад держави. Поліцентризм - це була початкова форма держави суто з технічних причин, бо не можна було в кінці X століття з одного центру керувати всією Східною Європою» [28].

Історична концепція про занепад Русі після Ярослава Мудрого та настання «феодальної роздробленості» також потребує критичного переосмислення. Факти свідчать про сталий розвиток та експансію освоєних територій від кінця X до середини XIII ст. Порівняння архітектурного розвитку Києва показує, що кількість монументальних споруд, наприклад, у 1050 р., була значно меншою, ніж у XII ст. Зростала не лише кількість архітектурних об'єктів у центрах, але й загальна кількість міст та інших населених пунктів по всій Русі до монгольської навали. Найважливішою ознакою цього розвитку було збільшення кількості князів. Це не свідчило про «роздробленість» (оскільки держава ніколи не була централізованою), а про розширення освоєних територій Східної Європи. На час правління Ярослава Мудрого між окремими пунктами, контрольованими руськими князями, існували величезні «прогалини» неосвоєних і непідвладних територій. Наприклад, навіть наприкінці XI ст. подорож Володимира Мономаха з Ростова до Чернігова вимагала пробиватися через в'ятичів, які ще не були підпорядковані князівській владі та не були християнізовані. Цей прямий шлях між двома князівськими центрами вважався подвигом на той час. Проте, до XIII ст. таких прогалин практично не залишилося: територія була значною мірою освоєна. Це стало можливим саме завдяки збільшенню кількості князів, кожен із яких потребував простору для правління. Вони поступово заповнювали лакуни, будували міста та двори, поширюючи контроль та обкладаючи населення даниною. На початку XI ст. специфічна «руська суспільна модель» (те, що ми називаємо давньоруським суспільством) існувала лише в домені «Руська земля» (Середнє Наддніпрянщина) та в окремих віддалених містах (Новгород, Полоцьк). До XIII ст. ця Києво-Дніпровська модель поширилася на значні простори Східної Європи. Саме тому історію XI – середини XIIIст. слід розглядати не як період занепаду чи роздрібненості, а як період сталого розвитку та експансії. Радянська історіографія хибно оголошувала XII-XIII ст. добою «феодальної роздробленості», призначивши символічну дату початку 1132 р. (смерть Мстислава Великого). Однак, сучасники не вважали цю подію знаковою віхою: на місце Мстислава мирно сів інший князь. Попри те, що з початку XI ст. збільшувалася кількість князів і вони перманентно боролися за владу, Київ не втрачав свого значення. Він залишався:

- Центром тяжіння для всіх князів (найпрестижніший «стіл»);
- Місцем проведення князівських з'їздів;
- Незмінним центром Київської митрополії [29; 20; 30; 31].

Відтак, ніякого занепаду міста не відбулося. При аналізі історії XII – середини XIII ст. важливо зосереджувати увагу на всій території (Галичина, Волинь, Переяслав, Чернігів), не применшуючи при цьому ролі Києва.

Твердження про те, що князь Андрій Боголюбський є руйнівником Києва у 1169 р., є істотно переоціненим і є одним із елементів російського історичного міфу. Цей міф, сформований класиками російської історіографії XIX ст. (зокрема, М. Карамзіним та С. Соловйовим), був некритично засвоєний, у тому числі, й українською науковою думкою. Його сутність полягала в наступному:

- Внаслідок походу 1169 р. нібито відбулося приниження Києва, що спричинило переїзд столиці спочатку до Володимира-Суздальського, а згодом до Москви;
- Цей наратив дозволяв закінчити київську історію в середині XII ст., перемістивши увагу істориків на північний схід;
- Головною метою було проведення прямої лінії спадковості від Києва через Володимир до Москви. Без цього міфу суздальська політична традиція виглядала б як окрема та паралельна київській, що розривало пряму тяглість між Києвом і Московією [32; 20; 33].

Наслідки походу 1169 р. були некатастрофічними. Київ не був зруйнований, нічого подібного до Батиєвого завоювання не траплялося, і археологічні дані не фіксують цієї події як повномасштабного знищення столиці. Економічний поступ і будівництво монументальних споруд (які продовжували зводити і наприкінці XII ст.) тривали. Князі так само активно прагнули київського столу. Отже, сучасники не сприймали цю подію як фатальну чи таку, що призвела до занепаду. Фактично Андрій Боголюбський участі в самому поході не брав, ним керував його син та коаліція з ще 19 князів. Його пам'ятають як головного діяча частково через прийом тодішнього київського хроніста, який прагнув перекласти відповідальність з лояльного йому клану князів на суздальський. Таким чином, міф про Андрія Боголюбського як руйнівника Києва є штучною конструкцією, спрямованою на обґрунтування прямої імперської спадковості від Києва до Москви, ігноруючи факти тривалого розвитку та значення Києва після 1169 р. Перебільшена роль Андрія Боголюбського в історії пояснюється значною мірою образом, створеним імперською російською історіографією. Для російських істориків він був ключовою фігурою, яка нібито «перенесла столицю», забезпечивши тим самим «переїзд історії» з Києва до Володимира-Суздальського. Насправді ж, він був лише першим окремим суздальським князем і доволі екстравагантною персоною. Однак, його реальні вплив і потужність є сильно переоціненими. Андрій Боголюбський, по суті, залишається князем із невдалою кар'єрою. «Столиці» ніхто нікуди не переносив. Київ не втратив свого політичного та сакрального значення. Суздальське князівство не відігравало тієї першорядної ролі, яку йому приписали історики-апологети імперської спадковості.

Таким чином, уявлення про Боголюбського як про «збирача земел»" і «переносника столиці» є частиною ідеологічної конструкції, спрямованої на обґрунтування прямої історичної тяглості від Києва до Московії. Схема поділу Русі XIII ст. на північно-східну (нібито «російську») та південно-західну («українську»), яка домінувала, наприклад, в історіографії УРСР, є тенденційним спрощенням. Вона штучно віддавала першість північно-східній частині, ігноруючи низку самобутніх центрів [34].

Історична схема особливо ігнорувала Новгород, який, на відміну від більшості руських земель, не був завойований монголами і зберіг особливості внутрішнього життя після 1240- х рр. Новгород і підвладна йому земля (Новгородська республіка) мали абсолютно відмінну від Московської політичну культуру та не можуть розглядатися як частина її історії. Саме Новгородська республіка стала першою жертвою московської експансії наприкінці XV ст. Проводячи історичні паралелі, Новгород фактично пережив політичну «денацифікацію»:

- Політична система, заснована на вічі, була зруйнована;
- Символ його самоврядування, вічевий дзвін, був вивезений до Москви;
- Місцеву еліту та частину населення депортували;
- Територію Новгородщини заселили московськими людьми.

Цей сценарій став моделлю для подальшої російської експансії [34; 20]. Сучасна українська історіографія здійснює докорінне переосмислення Київської Русі, утверджуючи її як давньоукраїнську поліцентричну державу, що пережила свій справжній розквіт у період сталого розвитку та територіальної експансії до середини XIII ст. Сучасні історіографічні дослідження спростовують як імперський міф про «єдиний давньоруський народ» та антинорманізм, так і радянський конструкт про «феодальну роздробленість», доводячи, що збільшення кількості князів свідчило про успішне освоєння східноєвропейських просторів при незмінній ключовій ролі Києва як символічного, політичного та релігійного центру. Таким чином, науковий аналіз історичних коренів, термінології та хронології є потужним чинником національної самобутності та інформаційного спротиву проти агресії Росії, що заперечує право України на власну історичну спадщину, а викриття міфу про Андрія Боголюбського та долі Новгорода демонструє історичну модель московської експансії.

Висновки. Переосмислення Київської Русі є стратегічним завданням української історіографії, спрямованим на утвердження національної самобутності та тяглості державницької традиції від давньоруського періоду до сучасності, що є ключовим в умовах інформаційної війни проти імперських міфів.

Українське націєтворення є унікальним, багатоетапним процесом, заснованим на збереженні глибинної ідентичності та політичній спадковості, яка прослідковується від Києва через Галицько-Волинське князівство до сучасної України. Критичний аналіз спростовує наратив про «занепад» Русі: справжній розквіт припав на період від кінця X до середини XIII ст., що характеризувався інтенсивним культурним стрибком та територіальною експансією, а не роздробленістю. Також науковцями спростовано як ідеологічний міф концепцію «феодальної роздробленості», оскільки збільшення кількості князів було ознакою успішного освоєння території поліцентричною державою, а не її розпаду, при цьому Київ зберігав своє сакральне та політичне значення.

У наукових дослідженнях викрито хибність імперського міфу про Андрія Боголюбського як «руйнівника Києва»: походи XII ст. не були катастрофічними, а сам міф є штучною конструкцією, спрямованою на обґрунтування прямої, але неіснуючої, спадковості від Києва до Москви. Також у наукових дослідженнях успішно заміннюють штучний термін «Київська Русь» концептами «Україна-Русь» та «Київська держава», які підтверджують автентичне етнічне та політичне коріння давньої держави.

Ідеологічні конструкції, такі як антинорманізм (який заперечує роль русів у державотворенні) та міф про Боголюбського, є суто російськими інструментами, які відтворюються режимом РФ для обґрунтування антизахідництва та сучасної агресивної політики. Історія Новгородської республіки та її завоювання Москвою слугує моделлю імперської експансії та політичної «денацифікації» (знищення віча, депортація еліти), демонструючи не сумісність, а протилежність політичних традицій Києва/ Новгорода і Московії.

Критичний аналіз джерел та викриття міфів є не лише академічним, а й життєво важливим політичним завданням, що забезпечує національну самосвідомість та зміцнює інформаційний суверенітет України у боротьбі проти Росії-агресорки.

Література.

1. Бжезінський З. *Велика Шахівниця. Американська першість та її стратегічні імперативи*. Львів - Івано-Франківськ «Лілея-НВ», 2000. 236 с.

2. Центр стратегічних комунікацій та інформаційної безпеки, «Укрінформ». Альтернативна історія: як Росія прагне анексувати Київську Русь. *Детектор медіа*, 13 липня 2021. URL: https://detector.media/withoutsection/article/190066/2021-07-13-alternatyvna-istoriya-yak-rosiya-pragne-aneksuvaty-kyivsku-rus/

3. Кириченко Ю. *Концепції українського етногенезу та націогенезу в етнологічній науці другої половини XIX – початку XXI ст. Спеціальність 07.00.05 – етнологія Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук*. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. 280 с.

4. Толочко П. *Київська Русь*. Київ: Абрис, 1996. 360 с.

5. Толочко О. Русь: держава та образ держави. *Історичні зошити*. Київ: Національна академія наук України, Інститут історії України, 1994. 37 с.

6. Гудима Ю. Галицько-Волинське князівство в XI–XIV ст.: територія, природні та людські ресурси. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.01 – Історія України. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2020. 295 с. *Чтиво*. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Hudyma_Yurii/Halytsko-Volynske_kniazivstvo_v_KhI__KhIV_st_terytoriia_pryrodni_ta_liudski_resursy/

7. Ілин Л. Галицько-Волинська держава: етимологія поняття, органи влади та їх статус. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького: Журнал. Серія Право*. №11 (23), 2021. С. 16-22.

8. *Історія цивілізації. Україна. Том 2. Від Русі до Галицького князівства (900–1256).* Упорядник: О. Черненко. Харків: Фоліо, 2021. 1339 с.

9. *Волощук М.* Colloquia Russica. За ред. В. Нагірного і М. Волощука. Івано-Франківськ; Краків: Лілея НВ, 2018. Series II. Vol. 4: Середньовічна Русь: проблеми термінології. С. 265–295. *Чтиво*. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Voloschuk_Myroslav/Movoiu_dzherel7_Terminolohichni_aspekty_istoriohrafichnoho_derzhavonaimenuvannia_na_prykladi_Halytsk/

10. Головко О. Формування державних утворень у Східній Європі в IX - першій половині XIII ст. Україна в Центрально-Східній Європі (з найдавніших часів до кінця XVIII ст.). 2004. № 4. С. 77-94. URL: http://resource.history.org.ua/publ/uacenter_2004_4_77

11. Бойко І. Місце і роль Києво-Руської держави в багатовіковій історії українського державотворення. *Вісник Львівського університету. Серія юридична.* 2019. Випуск 68. С. 74–87. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vla.2019.68.074

12. Брехуненко В. *Війна за свідомість. Російські міфи про Україну та її минуле*. Київ, 2017. 280 с. *Національна академія наук України. Інститут історії України. Електронна бібліотека*. URL: http://resource.history.org.ua/item/0013481

13. Ричка В. *«Київ - Другий Єрусалим» (з історії політичної думки та ідеології середньовічної Русі).* Київ: Інститут історії України НАН України, 2005. 243 с.

14. *Цивілізаційна ідентичність українства: історія і сучасність.* Авторський колектив: О., Рафальський (керівник), Я., Калакура (науковий редактор), О., Калакура, М., Юрій. Київ : ІПіЕнД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2022. 512 с.

15. Альтернативна історія: як росія прагне анексувати Київську Русь. (2021). Укрінформ. Мультимедійна платформа іномовлення України, 28 жовтня. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-antifake/3279397-alternativna-istoria-ak-rosia-pragne-aneksuvati-kiivsku-rus.html

16. Ярослав Грицак: як виник міф про «братні народи»? Український інститут національної пам'яті. URL: https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/rosiysko-ukrayinska-viyna-istorychnyy-kontekst/yaroslav-grycak-yak-vynyk-mif-pro-bratni-narody

17. Синиця Є. Маніпуляція: Київська Русь є спадщиною виключно російської історії. *Post-Past*, 7 травня 2023. URL: https://www.postpast.org/%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%BF%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BA%D0%B8%D1%97%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C-%D1%94-%D1%81%D0%BF%D0%B0%D0%B4%D1%89%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%8E-%D0%B2%D0%B8%D0%B

A%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97

18. Федорчук В. Як (не) варто уявляти Русь. *Україна модерна: міжнародний інтелектуальний часопис,* 28 січня 2023. URL: https://uamoderna.com/history/iak-ne-varto-uiavliaty-rus/

19. Гирич І. «Україна-Русь» чи «Київська Русь»? Ці поняття мають різний зміст – історик. *Радіо Свобода,* 25 травня 2025. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-rus-terminolohiya/31530763.html

20. Ляска В. Вадим Арістов: Шість тверджень про Русь, які спростовують російську пропаганду. *Локальна історія,* 27 червня 2022. URL: https://localhistory.org.ua/texts/statti/shist-tverdzhen-pro-rus-iaki-sprostovuiut-rosiisku-propagandu/

21. *Історія русів.* Редакція і вступна стаття: О., Оглоблина. Переклад: В., Давиденка. Видавництво «Вісник» – ООЧСУ Ню Йорк, 1956. 382 с. *Diasporiana. Електронна бібліотека.* URL: https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1745/file.pdf

22. Щодра О. Епоха вікінгів у Східній Європі: слов'янсько-скандинавські зв'язки в період формування ранніх слов'янських держав. *Проблеми слов'янознавства,* 2017. Випуск 66. С. 9–27. DOI: https://10.30970/sls.2017.66.2065 URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Schodra_Olha/Epokha_vikinhiv_u_Skhidnii_Yevropi_sloviansko-skandynavski_zviazky_v_period_formuvannia_rannikh_slov.pdf

23. Печерський А. Вікінги - морські піхотинці доби Середньовіччя - історик Артем Папакін. *Армія Inform,* 11 квітня 2023. URL: https://armyinform.com.ua/2023/04/11/vikingy-morski-pihotynczi-doby-serednovichchya-istoryk-artem-papakin/

24. Арістов В. Як творилася Русь. *Локальна історія*, 20 листопада 2020. URL: https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/iak-tvorilasia-rus-vadim-aristov/

25. Костенко І. Антинорманські кола російської «історичної науки». *Історична правда,* 15 вересня 2022. URL: https://www.istpravda.com.ua/columns/2022/09/15/161802/

26. Арістов В. Чи має підстави «антинорманська теорія» походження Русі? *Перелом: війна Росії проти України у часових пластах і просторах минувшини. Діалоги з істориками : у 2-х кн.* Упорядники: Г., Боряк, О., Ясь. Відповідальний редактор: В., Смолій. Київ: Інститут історії України НАН України, 2022. Книга 1. Розділ 2. С. 256-258. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/items/3e401737-4738-461c-99ca-4edba9ef4b07

27. Єпішенков К. Проблема походження Києво-руської держави в україно-знавчих дослідженнях Володимира Барана. *Українознавчий альманах,* 2025. Випуск 36. С. 67-72. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.8

28. Давидов А. Русь: від Рюрика до Ярослава. *Армія. Inform,* 3 травня 2022. URL: https://www.armyfm.com.ua/rus-vid-ryurika-do-yaroslava/

29. Котляр М. *Княжа служба в Київській Русі*. Київ: Інститут історії України НАН України, 2009. 251 с.

30. Михальченко М., Дашутін Г. Політичні і правові ідеї Київської Русі в різних інтерпретаціях. *Політичний менеджмент*, 2006. № 4. С. 3-9.

31. Наливайко Д. Очима Заходу: Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. Київ: Основи, 1998. *Ізборник*. URL: http://litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm

32. Букет Є. Мундири в крові: Андрій Боголюбський спалив Київ, але це його не врятувало. *Армія. Inform,* 21 червня 2023. URL: https://armyinform.com.ua/2023/06/21/mundyry-v-krovi-andrij-bogolyubskyj-spalyv-kyyiv-ale-cze-jogo-ne-vryatuvalo/

33. Нога Г. «Меч покарання» Русі: творення образу Андрія Юрійовича (Боголюбського) у Київському літописі. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філологія»,* 2025. Випуск 96. С. 109-114. DOI: https://10.26565/2227-1864-2025-96-16

34. Ігнатов Т. Юридичний статус Новгородської землі під зверхністю Золотої Орди. *Команда Львівського історичного клубу,* 2021. URL: https://lvivmedievalclub.wordpress.com/2021/08/04/yurydychnyj_status_novgorodsjkoji_zemli_pid_zverhnisjtju_zolotoji_ordy/

References

1. Bzhezinskyi, Z. (2000). *Velyka Shakhivnytsia. Amerykanska pershist ta yii stratehichni imperatyvy.* [The Great Chessboard. American primacy and its strategic imperatives]. Lviv - Ivano-Frankivsk «Lileia-NV». 236 s. [in Ukrainian].

2. Tsentr stratehichnykh komunikatsii ta informatsiinoi bezpeky, «Ukrinform». Alternatyvna istoriia: yak Rosiia prahne aneksuvaty Kyivsku Rus. [Alternative History: How Russia Seeks to Annex Kyivan Rus]. (13 lypnia 2021). *Detektor media,* 13 lypnia 2021. URL: https://detector.media/withoutsection/article/190066/2021-07-13-alternatyvna-istoriya-yak-rosiya-pragne-aneksuvaty-kyivsku-rus/ [in Ukrainian].

3. Kyrychenko, Yu. (2017). *Kontseptsii ukrainskoho etnohenezu ta natsiohenezu v etnolohichnii nautsi druhoi polovyny KhIKh – pochatku KhKhI st. Spetsialnist 07.00.05 – etnolohiia Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata istorychnykh nauk.* [Concepts of Ukrainian ethnogenesis and nationogenesis in ethnological science of the second half of the 19th - early 21st centuries. Specialty 07.00.05 - ethnology Dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences]. Kyivskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. 280 c. [in Ukrainian].

4. Tolochko, P. (1996). *Kyivska Rus.* [Kyivan Rus]. Kyiv: Abrys. 360 s. [in Ukrainian].

5. Tolochko, O. (1994). *Rus: derzhava ta obraz derzhavy.* [Rus: the state and the image of the state. Historical notebooks]. Istorychni zoshyty. Kyiv: Natsionalna akademiia nauk Ukrainy, Instytut istorii Ukrainy. 37 s. [in Ukrainian].

6. Hudyma, Yu. (2020). Halytsko-Volynske kniazivstvo v KhI–KhIV st.: terytoriia, pryrodni ta liudski resursy. Kvalifikatsiina naukova pratsia na pravakh rukopysu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata istorychnykh nauk za spetsialnistiu 07.00.01 – Istoriia Ukrainy. [Galicia-Volyn Principality in the 11th–14th centuries: territory, natural and human resources. Qualification scientific work in the form of a manuscript. Dissertation for the degree of Candidate of Historical Sciences in the specialty 07.00.01 - History of Ukraine]. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Lviv. 295 c. *Chtyvo.* URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Hudyma_Yurii/Halytsko-Volynske_kniazivstvo_v_KhI__KhIV_st_terytoriia_pryrodni_ta_liudski_resursy/ [in Ukrainian].

7. Ilyn, L. (2021). Halytsko-Volynska derzhava: etymolohiia poniattia, orhany vlady ta yikh status. [Galician-Volyn State: Etymology of the Concept, Government Bodies and Their Status]. *Naukovo-informatsiinyi visnyk Ivano-Frankivskoho universytetu prava imeni Korolia Danyla Halytskoho: Zhurnal. Seriia Pravo.* №11 (23). S. 16-22. [in Ukrainian].

8. *Istoriia tsyvilizatsii. Ukraina. Tom 2. Vid Rusi do Halytskoho kniazivstva (900–1256).* (2021). [History of Civilization. Ukraine. Volume 2. From Rus to the Galician Principality (900–1256)]. Uporiadnyk: O. Chernenko. Kharkiv: Folio. 1339 s. [in Ukrainian].

9. Voloshchuk M. (2018). Colloquia Russica [Colloquia Russica]. Za red. V. Nahirnoho i M. Voloshchuka. Ivano-Frankivsk; Krakiv: Lileia NV, 2018. Series II. Vol. 4: Serednovichna

Rus: problemy terminolohii. S. 265–295. *Chtyvo.* URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Voloschuk_Myroslav/Movoiu_dzherel7_Terminolohichni_aspekty_istoriohrafichnoho_derzhavonaimenuvannia_na_prykladi_Halytsk/ [in Ukrainian].

10. Holovko, O. (2004). Formuvannia derzhavnykh utvoren u Skhidnii Yevropi v IKh - pershii polovyni KhIII st. Ukraina v Tsentralno-Skhidnii Yevropi (z naidavnishykh chasiv do kintsia KhVIII st.). [Formation of state formations in Eastern Europe in the 9th - first half of the 13th century. Ukraine in Central and Eastern Europe (from ancient times to the end of the 18th century)]. № 4. S. 77-94. URL: http://resource.history.org.ua/publ/uacenter_2004_4_77 [in Ukrainian].

11. Boiko, I. (2019). Mistse i rol Kyievo-Ruskoi derzhavy v bahatovikovii istorii ukrainskoho derzhavotvorennia. [The Place and Role of the Kievan Rus' State in the Centuries-Long History of Ukrainian State Formation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia yurydychna*. Vypusk 68. S. 74–87. DOI: http://dx.doi.org/10.30970/vla.2019.68.074 [in Ukrainian].

12. Brekhunenko, V. (2017). *Viina za svidomist. Rosiiski mify pro Ukrainu ta yii mynule*. [War for Consciousness. Russian Myths about Ukraine and Its Past]. Kyiv. 280 s. Natsionalna akademiia nauk Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Elektronna biblioteka. URL: http://resource.history.org.ua/item/0013481[in Ukrainian].

13. Rychka, V. (2005). «Kyiv - Druhyi Yerusalym» (z istorii politychnoi dumky ta ideolohii serednovichnoi Rusi). ["Kyiv - Second Jerusalem" (from the history of political thought and ideology of medieval Rus)]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. 243 s. [in Ukrainian].

14. *Tsyvilizatsiina identychnist ukrainstva: istoriia i suchasnist.* (2022). [Civilizational Identity of Ukrainians: History and Modernity]. Avtorskyi kolektyv: O., Rafalskyi (kerivnyk), Ya., Kalakura (naukovyi redaktor), O., Kalakura, M., Yurii. Kyiv : IPiEnD im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy. 512 s. [in Ukrainian].

15. Alternatyvna istoriia: yak rosiia prahne aneksuvaty Kyivsku Rus. [Alternative history: how Russia seeks to annex Kievan Rus]. (28 zhovtnia 2021). *Ukrinform. Multymediina platforma inomovlennia Ukrainy*. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-antifake/3279397-alternativna-istoria-ak-rosia-pragne-aneksuvati-kiivsku-rus.html [in Ukrainian].

16. *Yaroslav Hrytsak: yak vynyk mif pro «bratni narody»?* [Yaroslav Hrytsak: how did the myth of «fraternal peoples» arise?]. *Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati.* URL: https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/rosiysko-ukrayinska-viyna-istorychnyy-kontekst/yaroslav-grycak-yak-vynyk-mif-pro-bratni-narody [in Ukrainian].

17. Synytsia, Ye. (7 travnia 2023). Manipuliatsiia: Kyivska Rus ye spadshchynoiu vykliuchno rosiiskoi istorii. [Manipulation: Kyivan Rus is the heritage of exclusively Russian history]. *Post-Past*. URL: https://www.postpast.org/%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%BF%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BA%D0%B8%D1%97%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%8C-%D1%94-%D1%81%D0%BF%D0%B0%D0%B4%D1%89%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%8E-%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D1%87%D0%BD%D0%BE-%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%97 [in Ukrainian].

18. Fedorchuk, V. (28 sichnia 2023). Yak (ne) varto uiavliaty Rus. [How (not) to imagine Rus]. *Ukraina moderna: mizhnarodnyi intelektualnyi chasopys*. URL: https://uamoderna.com/history/iak-ne-varto-uiavliaty-rus/ [in Ukrainian].

19. Hyrych, I. (25 travnia 2025). «Ukraina-Rus» chy «Kyivska Rus»? Tsi poniattia maiut riznyi zmist – istoryk. [«Ukraine-Rus» or «Kievan Rus»? These concepts have different meanings – historian]. *Radio Svoboda.* URL: https://www.radiosvoboda.org/a/ukrayina-rus-terminolohiya/31530763.html [in Ukrainian].

20. Liaska, V. (27 chervnia 2022). Vadym Aristov: Shist tverdzhen pro Rus, yaki sprostovuiut rosiisku propahandu. [Vadym Aristov: Six statements about Rus that refute Russian propaganda]. *Lokalna istoriia*. URL: https://localhistory.org.ua/texts/statti/shist-tverdzhen-pro-rus-iaki-sprostovuiut-rosiisku-propagandu/ [in Ukrainian].

21. Istoriia rusiv. (1956). [History of the Rus]. Redaktsiia i vstupna stattia: O., Ohloblyna. Pereklad: V., Davydenka. Vydavnytstvo «Visnyk» – OOChSU Niu York. 382 s. *Diasporiana. Elektronna biblioteka.* URL: https://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1745/file.pdf [in Ukrainian].

22. Shchodra, O. (2017). Epokha vikinhiv u Skhidnii Yevropi: slovianskо-skandynavski zviazky v period formuvannia rannikh slovianskykh derzhav. [The Viking Age in Eastern Europe: Slavic-Scandinavian Connections in the Period of the Formation of Early Slavic States]. *Problemy slovianoznavstva.* Vypusk 66. S. 9–27. DOI: https://10.30970/sls.2017.66.2065 URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Schodra_Olha/Epokha_vikinhiv_u_Skhidnii_Yevropi_slovianskо-skandynavski_zviazky_v_period_formuvannia_rannikh_slov.pdf

23. Pecherskyi, A. (11 kvitnia 2023). Vikinhy - morski pikhotyntsi doby Serednovichchia - istoryk Artem Papakin. [Vikings - Marines of the Middle Ages - Historian Artem Papakin]. *Armiia Inform.* URL: https://armyinform.com.ua/2023/04/11/vikingy-morski-pihotynczi-doby-serednovichchya-istoryk-artem-papakin/ [in Ukrainian].

24. Aristov, V. (20 lystopada 2020). Yak tvorylasia Rus. [How Rus was formed]. *Lokalna istoriia.* URL: https://localhistory.org.ua/videos/bez-bromu/iak-tvorilasia-rus-vadim-aristov/ [in Ukrainian].

25. Kostenko, I. (15 veresnia 2022). Antynormanski kola rosiiskoi «istorychnoi nauky». [Anti-Norman circles of Russian «historical science»]. *Istorychna pravda*. URL: https://www.istpravda.com.ua/columns/2022/09/15/161802/ [in Ukrainian].

26. Aristov, V. (2022). Chy maie pidstavy «antynormanska teoriia» pokhodzhennia Rusi? Perelom: viina Rosii proty Ukrainy u chasovykh plastakh i prostorakh mynuvshyny. [Does the «anti-Norman theory» of the origin of Rus have grounds? A turning point: Russia's war against Ukraine in the temporal layers and spaces of the past]. Dialohy z istorykamy : u 2-kh kn. Uporiadnyky: H., Boriak, O., Yas. Vidpovidalnyi redaktor: V., Smolii. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Knyha 1. Rozdil 2. S. 256-258. URL: https://ekmair.ukma.edu.ua/items/3e401737-4738-461c-99ca-4edba9ef4b07 [in Ukrainian].

27. Yepishenkov, K. (2025). Problema pokhodzhennia Kyievo-ruskoi derzhavy v ukrainoznavchykh doslidzhenniakh Volodymyra Barana. [The problem of the origin of the Kievan Rus' state in Volodymyr Baran's Ukrainian studies]. *Ukrainoznavchyi almanakh*. Vypusk 36. S. 67-72. DOI: https://doi.org/10.17721/2520-2626/2025.36.8 [in Ukrainian].

28. Davydov, A. (3 travnia 2022). Rus: vid Riuryka do Yaroslava. [Rus': from Rurik to Yaroslav]. *Armiia. Inform.* URL: https://www.armyfm.com.ua/rus-vid-ryurika-do-yaroslava/ [in Ukrainian].

29. Kotliar, M. (2009). *Kniazha sluzhba v Kyivskii Rusi*. [Princely service in Kievan Rus]. Kyiv: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. 251 s. [in Ukrainian].

30. Mykhalchenko, M., Dashutin, H. (2006). Politychni i pravovi idei Kyivskoi Rusi v riznykh interpretatsiiakh. [Political and legal ideas of Kyivan Rus in different interpretations]. *Politychnyi menedzhement.* № 4. S. 3-9. [in Ukrainian].

31. Nalyvaiko, D. (1998). Ochyma Zakhodu: Retseptsiia Ukrainy v Zakhidnii Yevropi XI-XVIII st. [Through the eyes of the West: Reception of Ukraine in Western Europe XI-XVIII centuries]. Kyiv: Osnovy. *Izbornyk*. URL: http://litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm [in Ukrainian].

32. Buket, Ye. (21 chervnia 2023). Mundyry v krovi: Andrii Boholiubskyi spalyv Kyiv, ale tse yoho ne vriatuvalo. [Uniforms in blood: Andriy Bogolyubsky burned Kyiv, but it did not save him]. *Armiia. Inform*. URL: https://armyinform.com.ua/2023/06/21/mundyry-v-krovi-andrij-bogolyubskyj-spalyv-kyyiv-ale-cze-jogo-ne-vryatuvalo/ [in Ukrainian].

33. Noha, H. (2025). «Mech pokarannia» Rusi: tvorennia obrazu Andriia Yuriiovycha (Boholiubskoho) u Kyivskomu litopysi. [«The Sword of Punishment» of Rus: Creating the Image of Andriy Yurievich (Bogolyubsky) in the Kyiv Chronicle]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriia «Filolohiia»*. Vypusk 96. S. 109-114. DOI: https://10.26565/2227-1864-2025-96-16 [in Ukrainian].

34. Ihnatov, T. (2021). Yurydychnyi status Novhorodskoi zemli pid zverkhnistiu Zolotoi Ordy. [The Legal Status of the Novgorod Land under the Supremacy of the Golden Horde]. *Komanda Lvivskoho istorychnoho klubu*. URL: https://lvivmedievalclub.wordpress.com/2021/08/04/yurydychnyj_status_novgorodsjkoji_zemli_pid_zverhnisjtju_zolotoji_ordy/ [in Ukrainian].

УДК 930: [94:355.355(430:477) «1941/1944»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2680-2694

Дудар Василь Леонідович кандидат історичних наук, доцент, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-6064-9408

Молоткіна Валентина Костянтинівна доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії і культури України та спеціальних історичних дисциплін, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-6092-5927

Сіропол Володимир Олександрович кандидат історичних наук, доцент кафедри загальної історії, правознавства і методик навчання, Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, https://orcid.org/0000-0001-6069-2609

РЕГІОНАЛЬНІ СТРУКТУРИ УПРАВЛІННЯ РАЙХСКОМІСАРІАТУ «УКРАЇНА»: СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ІСТОРІОГРАФІЯ

Анотація. Стаття присвячена комплексному аналізу центральних та регіональних структур управління Райхскомісаріату «Україна» (далі – РКУ) у контексті сучасної української історіографії. Особлива увага приділяється функціонуванню генеральних комісаріатів, які виступали проміжною ланкою між центральним апаратом РКУ та нижчими адміністративними одиницями – гебітскомісаріатами. На основі аналізу праць провідних українських істориків – П. Рекотова, О. Лисенка, О. Гончаренка, Ю. Левченка, О. Тішина, Ю. Олійника та О. Завальнюк – досліджуються структурна організація, кадрова політика, територіальні трансформації та управлінські механізми генеральних комісаріатів.

Встановлено, що формування генеральних комісаріатів ґрунтувалося на принципах суворої централізації, територіальної реорганізації та ідеологічної лояльності керівного складу, що забезпечувало ефективний контроль над населенням та ресурсами окупованих територій. Генеральні комісаріати поєднували адміністративні, політичні, економічні та ідеологічні функції, ставали ключовими інструментами реалізації нацистської політики та підтримання вертикалі влади. Аналіз діяльності окремих

округів, зокрема «Волинь-Поділля», Дніпропетровського, Миколаївського та Таврійського, демонструє взаємозв'язок адміністративних реформ із воєнно-стратегічними та економічними потребами Третього Рейху, а також роль адміністративної системи у забезпеченні експлуатації людських і матеріальних ресурсів, Голокості.

Дослідження підкреслює неоднорідність кадрового складу, де високий партійний та військовий статус керівництва поєднувався з низькою професійною компетентністю нижчих ланок, що відображає ідеологічну спрямованість та репресивний характер управління.

Стаття також аналізує тимчасові інститути, такі як гауптkomісаріати та представництва генеральних комісарів, які виникали для оперативного контролю окремих територій і були ліквідовані у процесі оптимізації адміністративної системи.

Отже, генеральні комісаріати РКУ виступали не автономними органами, а ключовими ланками реалізації централізованої окупаційної політики Третього Рейху, забезпечуючи інтеграцію регіону в адміністративну систему Рейху, контроль над населенням, ресурсами та соціально-політичними процесами.

Розкриття цих аспектів сприяє глибшому розумінню специфіки нацистського окупаційного режиму в Україні та окреслює перспективи подальших досліджень у сфері історії Другої світової війни та окупаційного управління.

Ключові слова: Райхскомісаріат «Україна», нацистська окупація, генеральні комісаріати, гебітскомісаріати, нацистська окупаційна адміністрація, допоміжна адміністрація, органи місцевої влади, колабораціонізм, історіографія, Голокост, Друга світова війна.

Dudar Vasyl Leonidovych PhD in History, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-6064-9408

Molotkina Valentyna Kostyantynivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of History and Culture of Ukraine and Special Historical Disciplines, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-6092-5927

Siropol Volodymyr Oleksandrovych PhD in History, Associate Professor at the Department of General History, Law, and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereiaslav, https://orcid.org/0000-0001-6069-2609

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

REGIONAL ADMINISTRATIVE STRUCTURES OF THE REICHSKOMMISSARIAT «UKRAINE»: CONTEMPORARY UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the central and regional administrative structures of the Reichskommissariat «Ukraine» in the context of contemporary Ukrainian historiography. Special attention is given to the functioning of the General Commissariats, which acted as an intermediate link between the central apparatus of the RKU and lower administrative units – the Gebietskommissariats. Based on the works of leading Ukrainian historians – P. Rekotov, O. Lysenko, O. Honcharenko, Yu. Levchenko, O. Tyshyn, Yu. Oliynyk, and O. Zavalniuk – the study examines the organizational structure, personnel policies, territorial transformations, and administrative mechanisms of the General Commissariats.

It is established that the formation of the General Commissariats was based on principles of strict centralization, territorial reorganization, and ideological loyalty of the leadership, ensuring effective control over the population and resources of the occupied territories. The General Commissariats combined administrative, political, economic, and ideological functions, serving as key instruments for implementing Nazi policies and maintaining a vertical power structure. Analysis of specific districts, including Volyn-Podillya, Dnipropetrovsk, Mykolaiv, and Tavria, demonstrates the interrelation of administrative reforms with the Third Reich's military, strategic, and economic needs, as well as the role of the administrative system in the exploitation of human and material resources.

The study highlights the heterogeneous nature of personnel, where high party and military status of the leadership coexisted with low professional competence at lower levels, reflecting the ideological orientation and repressive character of governance. The article also examines temporary institutions, such as Hauptkommissariats and representatives of the General Commissars, which were established for operational control of certain territories and later eliminated during administrative optimization.

Thus, the General Commissariats of the RKU were not autonomous bodies but key links in implementing the centralized occupation policy of the Third Reich, ensuring regional integration into the Reich administrative system, population control, resource management, and influence over socio-political processes.

The study of these aspects contributes to a deeper understanding of the specificity of the Nazi occupation regime in Ukraine and outlines directions for further research in the history of World War II and occupation administration.

Keywords: Reichskommissariat Ukraine, Nazi occupation, General Commissariats, Gebietskommissariats, Nazi occupation administration, auxiliary administration, local authorities, collaborationism, historiography, Holocaust, World War II.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські дослідники ґрунтовно досліджували адміністративну структуру Райхскомісаріату «Україна». П. Рекотов підкреслює, що генеральні комісаріати виступали проміжною ланкою між центральними структурами РКУ та гебітскомісаріатами, поєднуючи контроль і координацію. Він виділяє три ключові аспекти їх формування: територіальну реорганізацію, кадрову політику та інституційну побудову.

Генералбецирки охоплювали кілька довоєнних областей, а кадри нижчих ланок часто відзначалися низьким професійним рівнем, що не зменшувало репресивного характеру влади.

О. Лисенко та О. Гончаренко деталізують нормативно-правові основи діяльності комісаріатів, підкреслюючи централізацію влади, широкий спектр адміністративних повноважень та роль генеральних комісарів як носіїв ідеологічної та політичної відданості. Ю. Левченко наголошує на структурній організації комісаріатів (центральне, політичне, господарське та технічне управління), яка забезпечувала контроль над усіма сферами життя окупованих територій.

О. Тішин, Ю. Олійник та О. Завальнюк досліджують функціонування комісаріатів на Півдні та у «Волинь-Поділлі», відзначаючи масштабність адміністративних апаратів, контроль над економічними центрами та адаптивний характер управління залежно від воєнної ситуації.

Таким чином, сучасна історіографія показує, що генеральні комісаріати РКУ не були автономними органами, а виступали ключовим інструментом централізованої окупаційної політики, забезпечуючи вертикаль влади, контроль над населенням і ресурсами та інтеграцію регіону до адміністративної системи Рейху.

Постановка проблеми. Проблема вивчення центральних та регіональних структур управління Райхскомісаріату «Україна» (далі – РКУ), які в історичній літературі прийнято називати генеральними комісаріатами залишається однією з найбільш актуальних і водночас складних тем у сучасній українській історіографії. Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених нацистській окупаційній адміністрації на українських землях, системний аналіз організаційної побудови та функціонування адміністративних органів на різних рівнях управління досі є недостатньо опрацьованим.

Особливо важливим є вивчення взаємодії центрального апарату РКУ із генеральними комісаріатами, а також механізмів реалізації політики окупаційного режиму на регіональному рівні. Ці питання дозволяють не лише відтворити логіку побудови адміністративного апарату нацистської влади, а й оцінити її вплив на соціально-політичну ситуацію в Україні в роки Другої світової війни.

Складність дослідження обумовлена низкою факторів. По-перше, джерельна база є фрагментарною і не завжди дає повне уявлення про структуру та функціонування адміністративних органів. По-друге, різноманітність підходів сучасних і попередніх дослідників, а також наявність ідеологічних упереджень у ранніх працях створює додаткові труднощі у формуванні цілісного наукового погляду на систему управління РКУ. По-третє, недостатньо вивченими залишаються питання співвідношення формальної адміністративної структури та реальної практики здійснення влади на рівні генеральні комісаріати – гебітскомісаріати.

Водночас сучасна українська історіографія прагне не лише до відтворення структурних характеристик адміністрації, а й до комплексного аналізу її функцій та впливу на соціально-політичні процеси в умовах окупації. Це дозволяє окреслити не лише механізми управління, але й взаємозв'язок адміністративної системи з реаліями життя населення, політичними та економічними процесами того часу. Вивчення цих аспектів сприяє глибшому розумінню специфіки нацистського окупаційного режиму в Україні та відкриває нові перспективи для подальших наукових досліджень у сфері історії Другої світової війни та окупаційного управління.

Мета статті полягає у комплексному аналізі центральних та регіональних структур управління РКУ в контексті сучасної української історіографії, що дозволяє відтворити організаційну логіку окупаційного апарату та визначити його роль у системі нацистського управління.

Завданнями дослідження є: аналіз досліджень щодо адміністративної системи РКУ в сучасній українській історіографії; визначення структурної побудови центрального апарату та генеральних комісаріатів, а також механізми їхньої взаємодії; встановлення функцій та повноваження органів управління на різних рівнях адміністративної системи; виявлення наукових прогалин та проблемних аспектів у вивченні діяльності РКУ та напрямів подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. П. Рекотов одним із перших серед сучасних українських дослідників здійснив ґрунтовний аналіз управлінського апарату РКУ і, зокрема, приділив увагу процесу створення генеральних комісаріатів. На його думку, формування цієї адміністративної структури мало кілька принципових ознак.

По-перше, дослідник показує, що генеральні комісаріати стали середньою ланкою в системі німецького управління, які поєднували функції контролю та координації між центральною владою рейхскомісара і нижчими рівнями – гебітськими та міськими комісаріатами. П.Рекотов пропонує трактувати їх як своєрідну «третю ланку» апарату РКУ, що була спрощеною формою міністерства А.Розенберга.

Такий підхід дозволяє простежити, що створення генеральних комісаріатів було не просто механічним поділом території, а мало організаційно-адміністративне підґрунтя, пов'язане з імперськими концепціями управління.

По-друге, він наголошує на специфіці територіального устрою: генералбецирки охоплювали кілька довоєнних областей, крайзгебіти – кілька районів, що фактично руйнувало довоєнні адміністративні межі й свідомо підривало територіальну цілісність республік (зокрема, включення частини білоруських земель до складу РКУ). У цьому П.Рекотов убачає цілеспрямовану політику окупантів щодо переформатування простору на власних засадах.

По-третє, він акцентує увагу на кадровому складі апарату: на чолі генеральних комісаріатів ставили осіб із високими партійними чи військовими чинами в СС, СА або чиновників з досвідом роботи в німецькій адміністрації. Водночас П.Рекотов звертає увагу на низький освітній рівень частини чиновників середньої та нижчої ланки, що ставило під сумнів їхню професійну компетентність, але не зменшувало репресивного характеру влади.

По-четверте, дослідник підкреслює, що структура генеральних комісаріатів була надзвичайно громіздкою та мала ознаки надмірного розгалуження. Вона включала численні підвідділи, які часто дублювали функції один одного, але водночас забезпечували широкий контроль над різними сферами суспільного життя. У цьому П.Рекотов убачає головну відмінність цивільної адміністрації від військової, де система була більш компактною і менш формалізованою.

Таким чином, П.Рекотов встановлює особливості створення генеральних комісаріатів через поєднання трьох ключових аспектів: територіальної реорганізації, кадрової політики та інституційної побудови. Він розглядає їх як інструмент німецької окупаційної політики, покликаний забезпечити ефективний контроль над населенням і ресурсами України при одночасному запровадженні нових принципів адміністративного управління, спрямованих на інтеграцію регіону до «нового порядку» [16].

Відповідні принципові положення, які було висловлено П.Рекотовим було значним чином розширено та конкретизовано О.Лисенко.

Так, у окремих публікаціях відомий дослідник описав адміністративну структуру, службові повноваження центрального апарату РКУ та генеральних комісаріатів. Окреме місце у цих дослідженнях належало характеристиці загалом низькому професійному рівню та готовності виконувати відповідні службові повноваження працівниками цих структур, які були направлені в «східні райони» із Німеччини [13; 14].

У сучасній українській історіографії одним із дослідників, який доволі системно підійшов до вивчення особливостей функціонування генеральних комісаріатів у системі управління Райхскомісаріату «Україна», є О.Гончаренко. У своїй монографії та низці публікацій він детально проаналізував нормативно-правове забезпечення діяльності цих інституцій, їх взаємодію з місцевими органами влади, особливості кадрової політики та управлінські трансформації.

На думку дослідника, РКУ був побудований на засадах суворої централізації та принципу «вождизму», що переносився на окупаційну адміністративну систему. Це означало, що керівники на різних рівнях отримували статус беззаперечних носіїв влади, чиї розпорядження підлягали обов'язковому виконанню.

Генеральні комісаріати, за визначенням О. Гончаренка, належали до вторинних органів влади, підпорядкованих райхскомісарові, і виконували роль проміжної ланки між центральними структурами РКУ та гебітскомісаріатами. Вони мали широкі адміністративні повноваження, серед яких право змінювати кордони районів, здійснювати укрупнення адміністративних одиниць задля економії ресурсів, формувати кадровий склад.

Водночас, як підкреслює дослідник, добір кадрів у практиці часто ґрунтувався не на професійних критеріях, а на особистій відданості та ідеологічній лояльності, що спричиняло некомпетентність і зловживання в управлінні.

Окрему увагу О.Гончаренко приділяє тимчасовим інституціям, які виникали для розв'язання специфічних завдань. Це стосувалося, зокрема, гауптkомісаріатів та представництв генеральних комісарів, які створювались унаслідок територіальної віддаленості або потреби в оперативному контролі окремих регіонів. Проте вже у 1942–1943 рр. у межах політики оптимізації та скорочення адміністративних витрат ці проміжні структури були ліквідовані.

Дослідник також наголошує на намаганні окупаційної влади забезпечити сувору вертикаль підпорядкування. Райхскомісар заборонив гебітскомісарам надсилати звіти безпосередньо до центральних установ, оминаючи генеральних комісарів, а останнім – звертатися напряму до рейхсміністерства.

Це дозволяло сформувати чітку ієрархію та запобігати можливим відхиленням від єдиної політики управління.

Таким чином, у працях О. Гончаренка генеральні комісаріати постають не лише як адміністративні одиниці, а як ключові елементи окупаційної політики Третього Райху. Їхня діяльність, за його висновками, була спрямована на закріплення централізованої системи влади, контроль над місцевим населенням та підтримання ефективності окупаційного режиму в умовах кадрового дефіциту та воєнних викликів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

У дослідженнях Ю. Левченка функціонування генеральних комісаріатів розглядається як ключовий елемент організаційної структури окупаційної адміністрації Райхскомісаріату «Україна». Учений підкреслює, що ця ланка управління становила своєрідний «місток» між вищими органами влади – рейхсміністерством східних областей та рейхскомісаром – і нижчими інстанціями, передусім гебітскомісаріатами. Генералкомісари призначалися особисто А. Гітлером, що надавало їхнім посадам особливого політичного значення та водночас засвідчувало їхню повну залежність від вищої влади.

За Ю.Левченком, генералкомісар не лише виконував функції адміністратора, а й відігравав роль провідника нацистської політики у межах генерального округу. Він координував діяльність підпорядкованих комісарів, здійснював контроль за їхньою роботою та забезпечував безперервність вертикалі влади. При генералкомісарі функціонували референт, ад'ютант, а також керівник СС і поліції, що підкреслювало тісний взаємозв'язок цивільної та каральної адміністрації.

Структурна організація генерального комісаріату, як зазначає дослідник, відтворювала апарат рейхскомісара, хоча й у зменшеному масштабі. Вона поділялася на чотири головні відділи. По-перше, центральне управління, що опікувалося кадровими, фінансовими, статистичними та господарськими питаннями. По-друге, політичний відділ, який концентрувався на питаннях ідеології, пропаганди, культурної політики, соціально-трудових відносин та правової сфери. По-третє, господарський відділ, що контролював промисловість, сільське і лісове господарство, торгівлю, банківсько-фінансову систему, а також регулювання цін. Нарешті, технічний відділ, відповідальний за транспорт і шляхи сполучення.

Узагальнюючи, Ю.Левченко доходить висновку, що генеральні комісаріати становили не регіональні органи самоуправління, а, радше, адміністративні центри, покликані забезпечувати стабільне функціонування системи окупаційного контролю. Їхня діяльність спрямовувалася на підтримання політичного, економічного та ідеологічного панування

Третього рейху, а також на ефективну експлуатацію людських і матеріальних ресурсів підконтрольних територій.

Ю.Левченко вважає, що генеральні комісаріати відігравали важливу роль у структурі адміністративно-територіального устрою Райхскомісаріату «Україна. Поділ на генеральні округи (Generalbezirk) був зумовлений необхідністю створення ефективної системи управління на значних територіях, які після німецького вторгнення перебували під контролем Третього рейху. Кожен генеральний округ, у свою чергу, складався з крайзгебітів (Gebiet або Kreisgebiet), а ті поділялися на райони (Rayons).

Загалом на території РКУ було створено шість генеральних округів: «Волинь-Поділля» («Брест-Литовськ»), «Житомир», «Київ», «Миколаїв», «Таврія» та «Дніпропетровськ». Їхні межі охоплювали як суто українські землі (Рівненська, Волинська, Кам'янець-Подільська, Київська, Полтавська, Дніпропетровська, Запорізька та інші області), так і частини територій суміжних регіонів, зокрема південні райони Брестської та Пінської областей Білоруської РСР.

Такий принцип організації, як зауважує Ю.Левченко свідчить про прагнення окупаційної влади не лише інтегрувати українські землі в адміністративну систему Рейху, але й підпорядкувати прилеглі білоруські райони для забезпечення більшої територіальної цілісності управління. Водночас створення генеральних округів забезпечувало функціональну централізацію влади: генералкомісари, призначені особисто Гітлером, мали широкі повноваження, зосереджуючи у своїх руках адміністративний, поліційний та господарський контроль. Це дозволяло реалізовувати на місцях політику нацистського режиму, спрямовану на економічну експлуатацію та політичне підпорядкування населення [12; 13].

Функціонуванню генеральних комісаріатів на Півдні України в системі органів РКУ приділив увагу О.Тішин. Дослідником було встановлено, що організація адміністративної системи нацистської окупаційної влади на території Півдня України відзначалася складністю та багаторівневим характером. Центральне місце у цій структурі займали генеральні комісаріати (Generalbezirke), що виступали ключовою ланкою між апаратом рейхскомісара та нижчими адміністративними одиницями – гебітами. Дослідник зазначає, що їх формування було зумовлене не лише поточними військово-політичними обставинами, а й історичною традицією територіального поділу. Як показує аналіз джерел, під час визначення меж генеральних округів німецька адміністрація значною мірою спиралася на дореволюційний імперський досвід (Катеринославська, Херсонська, Таврійська губернії), що мало на меті забезпечити певну адміністративну наступність та зрозумілість для місцевого населення.

У межах рейхскомісаріату «Україна» на Півдні було створено три генеральні округи – Дніпропетровський, Миколаївський та Кримський (офіційно – «Таврія»). Кожен із них характеризувався розгалуженим апаратом управління, що включав десятки відділів, покликаних забезпечувати контроль над усіма сферами суспільного життя – від економіки та промисловості до соціальних і культурних питань.

Показовим є приклад Миколаївського генерального округу, де функціонувало понад 35 адміністративних підрозділів, підпорядкованих генеральному комісару.

Такий масштаб організаційної структури свідчить про прагнення нацистської влади максимально централізувати механізми управління й перетворити їх на інструмент тотального контролю.

Кадрове наповнення генеральних комісаріатів також було показовим. На посади генеральних комісарів призначалися особи з високим партійним статусом у НСДАП, а також представники СС та СА, наближені до вищого політичного керівництва Третього рейху. Це забезпечувало ідеологічну однорідність та жорсткість окупаційної політики. Водночас формування окремих генеральних округів залишалося незавершеним. Найяскравішим прикладом є генеральний округ «Крим», який до літа 1942 р. фактично перебував у зоні військового управління, а цивільна адміністрація була запроваджена лише частково.

Така ситуація зумовлювала існування системи подвійного підпорядкування – військово-цивільного, що породжувало конкуренцію між вермахтом та цивільними структурами рейхсміністерства окупованих східних територій.

Особливу увагу в організації генеральних комісаріатів приділяли контролю над промисловими центрами Півдня України – Дніпропетровськом, Запоріжжям, Кривим Рогом, Миколаєвом. З цією метою створювалися так звані «міські крайзгебіти», які підпорядковувалися безпосередньо генеральним комісарам і виконували роль інструментів забезпечення експлуатації економічних ресурсів регіону. Таким чином, генеральні комісаріати виступали не лише адміністративними одиницями, а й важливими ланками у системі господарської експлуатації окупованих територій.

Отже, функціонування генеральних комісаріатів на Півдні України, на думку О.Тішина, демонструє поєднання елементів адміністративної наступності та жорсткої нацистської централізації. Вони стали інструментами політико-адміністративного й економічного контролю, але водночас залишалися залежними від військової ситуації на фронті, що перешкоджало повній реалізації планів німецької цивільної адміністрації [17].

У праці Ю.Олійника та О.Завальнюк простежується ґрунтовний підхід до вивчення особливостей функціонування адміністративної структури генеральної округи «Волинь-Поділля», яка посідала особливе місце в системі Райхскомісаріату «Україна». Її створення було зумовлене стратегічним значенням регіону, геополітичним розташуванням і наявністю значних людських та матеріальних ресурсів. Центром округи визначено місто Рівне, а на чолі адміністрації поставлено генерал-комісара Е. Шене, що засвідчує прагнення окупаційної влади до концентрації управління в руках перевірених представників німецької адміністративної еліти.

Адміністративні межі округи зазнавали певних трансформацій протягом усього періоду окупації, що свідчить про прагматичний та адаптивний характер німецької політики. Якщо у 1942 р. площа округи становила близько 77 тис. км², то вже наступного року – понад 80 тис. км², що робило її найбільшою серед усіх генеральних округ РКУ. Проте в лютому 1944 р., відповідно до наказу А. Гітлера, частина територій (Брестська, Кобринська та Пінська округи) була передана до складу генеральної округи «Білорусія».

Соціально-демографічний вимір також відігравав вагому роль в адміністративних стратегіях окупантів. На території округи мешкало понад 4,2 млн осіб, що ставило її на друге місце після Київської за чисельністю населення. Переважали українці (близько 75%), що створювало передумови для широкого використання місцевого трудового потенціалу. Водночас значні польська, єврейська, білоруська та російська громади ставали об’єктами окремих контрольних і репресивних заходів, що відповідало расово-ідеологічній політиці нацистської влади.

Важливим є й аналіз адміністративно-управлінської структури, яка була організована за принципом багаторівневої системи. До її складу входили чотири головні управління: центральне, політичне, господарське та технічне, що у своїй сукупності охоплювали політичну, економічну, соціальну та організаційну сфери життя. Така побудова адміністративного апарату свідчить про прагнення до повного контролю над усіма аспектами функціонування регіону та його ресурсів.

Варто також наголосити на прикордонному характері «Волині-Поділля», яка межувала з дистриктом «Галичина», рейхскомісаріатом «Остланд» та іншими одиницями. Це обумовлювало створення спеціальних пунктів перетину на головних транспортних артеріях, що мало не лише господарське, а й стратегічне значення.

Таким чином, дослідження Ю. Олійника та О. Завальнюк засвідчують, що генеральна округа «Волинь-Поділля» стала однією з найбільш важливих адміністративно-територіальних одиниць РКУ. Її формування, еволюція та

функціонування відображають ключові риси нацистської окупаційної політики – поєднання воєнно-стратегічних міркувань, економічної експлуатації та адміністративної мобільності залежно від розвитку ситуації на фронті [15].

Висновки. Генеральні комісаріати в системі управління Райхскомісаріату «Україна» виступали ключовою проміжною ланкою між центральними структурами та нижчими адміністративними одиницями, забезпечуючи координацію, контроль та реалізацію окупаційної політики. Їхнє формування ґрунтувалося на принципах територіальної реорганізації, кадрової політики та інституційної побудови, що дозволяло централізовано контролювати населення та ресурси, а також руйнувати довоєнну адміністративну цілісність. Кадрова структура комісаріатів поєднувала високий партійний та військовий статус керівництва із значною непрофесійністю нижчих ланок, що підкреслює ідеологічну спрямованість влади поряд із репресивним характером управління. Розгалужена організаційна структура, з численними підвідділами та функціональними дублюваннями, забезпечувала комп-лексний контроль над політичними, економічними та соціальними аспектами життя окупованих територій.

Дослідження сучасних українських істориків засвідчують, що генеральні комісаріати були не автономними органами, а інструментом реалізації централізованої окупаційної політики, спрямованої на інтеграцію регіону в адміністративну систему Рейху, підтримання вертикалі влади та ефективну експлуатацію людських і матеріальних ресурсів навіть за умов воєнних викликів і кадрового дефіциту.

Література:

1. Гончаренко О. Деструктивні явища у функціонуванні органів управління цивільної адміністрації Райхскомісаріату «Україна»: постановка проблеми (1941–1944 рр.). Часопис української історії. Вип. 19. 2011. С. 35–40.

2. Гончаренко О. Організаційно-правові та адміністративно-територіальні аспекти формування системи гітлерівського окупаційного апарату влади на теренах Райхскомісаріату «Україна» (1941–1944 рр.). Гілея: науковий вісник. Вип. 78. 2013. С. 71–74.

3. Гончаренко О. Організація соціальної комунікації між органами влади та місцевим населенням німецьких окупаційних зон України в 1941–1944 рр. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Ізмаїл. Вип. 57. 2022. С. 34–43.

4. Гончаренко О. Організація управлінської комунікації окупаційних органів влади Тимчасової військової адміністрації та Райхскомісаріату «Україна» (1941–1944 рр.). Соціум. Документ. Комунікація. Вип. 14. 2022. С. 12–49.

5. Гончаренко О. Висвітлення проблем функціонування окупаційної адміністрації Райхскомісаріату «Україна» в сучасній вітчизняній історіографії. Гілея: науковий вісник. Вип. 92. 2022. С. 104–107.

6. Гончаренко О., Лисенко О., Першина Т. Система управління окупованими територіями України. Україна в Другій світовій війні: погляд з XXI століття. Історичні нариси / НАН України. Інститут історії України. К.: НВП «Наукова думка, НАН України». 2010. Кн. 1. С. 321–367.

7. Гончаренко О.М. Функціонування окупаційної адміністрації Райхскомісаріату «Україна»: управлінсько-розпорядчі та організаційно-правові аспекти (1941–1944 рр.): монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2011. 600 с.

8. Гончаренко О.М., Куницький М.П., Лисенко О.Є. Система органів місцевого управління на території райхскомісаріату «Україна» та «військової зони». 1941–1944 рр. К.: НАН України. Ін-т історії України. 2014. 151 с.

9. Гончаренко О. Обласні управи в західних регіонах Тимчасової військової адміністрації та Райхскомісаріату «Україна»: досвід функціонування (літо 1941 – весна 1942 рр.). Сторінки історії: збірник наукових праць, 2022. Вип. 54. С. 220–232.

10. Левченко Ю. І. Особливості реалізації політики окупаційної влади в адміністративно-територіальних одиницях України 1941–1944 рр.: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2017. 402 с.

11. Левченко Ю. І. Управлінський апарат німецьких адміністративно-територіальних одиниць України під час окупації 1941–1944 рр. Наукові записки з української історії: збірник наукових статей. Вип. 27. 2011. С. 154–164.

12. Левченко Ю. Утвердження адміністративно-територіального поділу України під час окупації 1941–1942 рр. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. Вип. 1. Ч. 2. 2013. С. 38–45.

13. Лисенко О. Система управління окупованими територіями України (1941–1944 рр.). Історія державної служби в Україні: у 5 т. К.: Ніка-Центр. 2009. Т. 2. С. 289–334.

14. Лисенко О., Нестеренко В. Окупаційний режим на Україні у 1941–1943 рр.: адміністративний аспект. Архіви окупації 1941–1944. К.: Києво-Могилянська академія. 2006. С. 762–769.

15. Олійник Ю.В., Завальнюк О.М. Нацистський окупаційний режим в генеральній окрузі «Волинь-Поділля» (1941–1944 рр.). Хмельницький: Поліграфіст-2. 2012. 320 с.

16. Рекотов П. Органи управління на окупованій території України (1941–1944 рр.). Український історичний журнал. 1997. № 3. С. 90–101.

17. Тішин О.В. Особливості адміністративно-територіального устрою Півдня України під німецьким цивільним управлінням. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. Вип. 48. 2017. С. 154–160.

References:

1. Honcharenko, O. (2011). Destruktyvni iavyscha u funktsionuvanni orhaniv upravlinnia tsyvilnoi administratsii Raikhskomisariatu «Ukraina»: postanovka problemy (1941–1944 rr.). *Chasopys ukrainskoi istorii*, Vyp. 19, 35–40. [Destructive phenomena in the functioning of administrative authorities of the civil administration of the Reichskommissariat «Ukraine»: problem statement (1941–1944)] [in Ukrainian].

2. Honcharenko, O. (2013). Orhanizatsiino-pravovi ta administratyvno-terytorialni aspekty formuvannia systemy hitlerivskoho okupatsiinoho aparatu vlady na terenakh Raikhskomisariatu «Ukraina» (1941–1944 rr.). *Hileia: naukovyi visnyk*, Vyp. 78, 71–74.

[Organizational-legal and administrative-territorial aspects of the formation of Hitler's occupation administration in the Reichskommissariat «Ukraine» (1941–1944)] [in Ukrainian].

3. Honcharenko, O. (2022). Orhanizatsiia sotsialnoi komunikatsii mizh orhanamy vlady ta mistsevym naselenniam nimetskykh okupatsiinykh zon Ukrainy v 1941–1944 rr. *Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Seriya: Istorychni nauky*, Vyp. 57, 34–43. [Organization of social communication between the authorities and the local population in the German occupation zones of Ukraine in 1941–1944] [in Ukrainian].

4. Honcharenko, O. (2022). Orhanizatsiia upravlinskoï komunikatsii okupatsiinykh orhaniv vlady Tymchasovoi viiskovoi administratsii ta Raikhskomisariatu «Ukraina» (1941–1944 rr.). *Sotsium. Dokument. Komunikatsiia*, Vyp. 14, 12–49. [Organization of administrative communication of the occupation authorities of the Temporary Military Administration and the Reichskommissariat «Ukraine» (1941–1944)] [in Ukrainian].

5. Honcharenko, O. (2022). Vysvitlennia problem funktsionuvannia okupatsiinoi administratsii Raikhskomisariatu «Ukraina» v suchasnii vitchyznianii istoriohrafii. *Hileia: naukovyi visnyk*, vyp. 92, s. 104–107 [Reflection of issues of the functioning of the occupation administration of the Reich Commissariat «Ukraine» in modern domestic historiography] [in Ukrainian].

6. Honcharenko, O., Lysenko, O., Pershina, T. (2010). Systema upravlinnia okupovanymy terytoriyamy Ukrainy. In *Ukraina v Druhii svitovii viyni: pohliad z XXI stolittia. Istorychni narysy* (Kn. 1, pp. 321–367). Kyiv: NVV «Vydavnytstvo «Naukova dumka, NAN Ukrainy». [System of governance of the occupied territories of Ukraine] [in Ukrainian].

7. Honcharenko, O.M. (2011). Funktsionuvannia okupatsiinoi administratsii Raikhskomisariatu «Ukraina»: upravlinsko-rozporyadchi ta orhanizatsiino-pravovi aspekty (1941–1944 rr.): monohrafiya. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova. 600 s. [Functioning of the occupation administration of the Reichskommissariat «Ukraine»: administrative and legal aspects (1941–1944): monograph] [in Ukrainian].

7. Honcharenko, O. (2011). Funktsionuvannia orhaniv vlady tsyvilnoi administratsii Raikhskomisariatu Ukrainy: normatyvne zabezpechennia upravlinsko-rozporyadchoi diialnosti (1941–1944 rr.). *Chasopys ukrainskoi istorii*, Vyp. 20, 33–38. [Functioning of the administrative authorities of the civil administration of the Reichskommissariat Ukraine: normative support of administrative activities (1941–1944)] [in Ukrainian].

8. Honcharenko, O.M., Kunytskyi, M.P., Lysenko, O.E. (2014). Systema orhaniv mistsevoho upravlinnia na terytorii Raikhskomisariatu «Ukraina» ta «viiskovoi zony». 1941–1944 rr. Kyiv: NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. 151 s. [The system of local government bodies in the territory of the Reich Commissariat «Ukraine» and the «military zone», 1941–1944] [in Ukrainian].

9. Honcharenko, O. (2022). Oblasni upravy v zakhidnykh rehionakh Tymchasovoi viiskovoi administratsii ta Raikhskomisariatu «Ukraina»: dosvid funktsionuvannia (lito 1941 – vesna 1942 rr.). *Storinky istorii: zbirnyk naukovykh prats*, Vyp. 54, 220–232. [Regional administrations in the western regions of the Temporary Military Administration and the Reichskommissariat «Ukraine»: functioning experience (summer 1941–spring 1942)] [in Ukr].

10. Levchenko, Y.I. (2017). Osoblyvosti realizatsii polityky okupatsiinoi vlady v administratyvno-terytorialnykh odynkakh Ukrainy 1941–1944 rr.: monohrafiya. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova. 402 s. [Features of the implementation of the occupation authority policy in the administrative-territorial units of Ukraine, 1941–1944: monograph] [in Ukrainian].

11. Levchenko, Y.I. (2013). Utverdzhennia administratyvno-terytorialnoho podilu Ukrainy pid chas okupatsii 1941–1942 rr. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Istoriya*, Vyp. 1, Ch. 2, 38–45. [Consolidation of the administrative-territorial division of Ukraine during the occupation, 1941–1942] [in Ukrainian].

12. Levchenko, Y.I. (2011). Upravlinskyi aparat nimetskykh administratyvno-terytorialnykh odynets Ukrainy pid chas okupatsii 1941–1944 rr. *Naukovi zapysky z ukrainskoi istorii: zbirnyk naukovykh statei*, Vyp. 27, 154–164. [Administrative apparatus of German administrative-territorial units of Ukraine during the occupation, 1941–1944] [in Ukrainian].

13. Lysenko, O. (2009). Systema upravlinnia okupovanymy terytoriyamy Ukrainy (1941–1944 rr.). In *Istoriya derzhavnoi sluzhby v Ukraini* (T. 2, pp. 289–334). Kyiv: Nika-Tsentr. [System of governance of the occupied territories of Ukraine (1941–1944)] [in Ukrainian].

14. Lysenko, O., Nesterenko, V. (2006). Okupatsiinyi rezhym na Ukraini u 1941–1943 rr.: administratyvnyi aspekt. *Arkhivy okupatsii 1941–1944*, 762–769. Kyiv: Kyievo-Mohylanska akademiya. [Occupation regime in Ukraine in 1941–1943: administrative aspect] [in Ukrainian].

15. Oliinyk, Y.V., Zavalniuk, O.M. (2012). Natsystskyi okupatsiinyi rezhym v heneralnii okruzi «Volyn-Podillia» (1941–1944 rr.). Khmelnytskyi: Polihrafist-2. 320 s. [Nazi occupation regime in the General District «Volyn-Polissya» (1941–1944)] [in Ukrainian].

16. Rekotov, P. (1997). Orhany upravlinnia na okupovanii terytorii Ukrainy (1941–1944 rr.). *Ukrainskyi istorichnyi zhurnal*, № 3, 90–101. [Administrative authorities in the occupied territory of Ukraine (1941–1944)] [in Ukrainian].

17. Tishyn, O.V. (2017). Osoblyvosti administratyvno-terytorialnoho ustroiu Pivdnia Ukrainy pid nimetskym tsyvilnym upravlinniam. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, Vyp. 48, 154–160. [Features of the administrative-territorial structure of Southern Ukraine under German civil administration] [in Ukrainian].

УДК 94:355.48.01]:327.5-049.5(569.1)+(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2695-2704

Жуков Олександр Володимирович кандидат історичних наук, доцент, директор Інституту історії, права та міжнародних відносин, Сумський державний педагогічний університет імені А.иС. Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0000-0003-2592-7761

ПРОКСІ-ВІЙНИ ЯК ВИКЛИК МІЖНАРОДНІЙ БЕЗПЕЦІ: ВІД СИРІЇ ДО УКРАЇНИ

Анотація. Дослідження присвячене комплексному аналізу феномена проксі-війни як однієї з найхарактерніших форм сучасних збройних конфліктів, що стали результатом трансформації системи міжнародних відносин у постбіполярний період. У дослідженні розкрито сутність поняття «проксі-війна» та проаналізовано основні підходи до його інтерпретації у сучасній політичній науці, теорії міжнародних відносин та безпекових студіях. Розглянуто історичні передумови виникнення непрямих воєн, їх еволюцію від періоду «холодної війни» до нової епохи багатополярності.

Особливу увагу приділено аналізу ролі провідних держав – насамперед США, Російської Федерації, Ірану, Туреччини, а також недержавних акторів (збройних угруповань, приватних військових компаній, терористичних організацій) – у розгортанні та підтриманні проксі-конфліктів. Показано, що такі війни виступають інструментом досягнення стратегічних цілей без прямого військового зіткнення між ключовими акторами, що дозволяє мінімізувати політичні ризики, але водночас веде до дестабілізації цілих регіонів.

На основі порівняльного аналізу сирійського конфлікту та російсько-української війни розкрито подібності й відмінності між цими випадками у контексті застосування проксі-стратегій, гібридних методів ведення війни, інформаційних кампаній і зовнішнього втручання. Підкреслено, що український кейс демонструє новий етап розвитку проксі-війни, у якій поєднано елементи традиційного та гібридного протистояння з широким використанням недержавних суб'єктів, кібероперацій та інформаційних технологій. У висновках наголошено, що проксі-війни є системним викликом сучасній міжнародній безпеці, оскільки вони підривають основи міжнародного права, ускладнюють роботу механізмів колективної безпеки та створюють передумови для затяжних криз у стратегічно важливих регіонах.

Ключові слова: проксі-війна, міжнародна безпека, Сирія, Україна, глобальні актори, воєнно-політична стратегія.

Zhukov Oleksandr Volodymyrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of History, Law and International Relations, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0000-0003-2592-7761

PROXY WARS AS A CHALLENGE TO INTERNATIONAL SECURITY: FROM SYRIA TO UKRAINE

Abstract. This study offers a comprehensive analysis of the phenomenon of proxy war as one of the most distinctive forms of contemporary armed conflict, which has emerged as a consequence of the transformation of the international relations system in the post-bipolar era. The research elucidates the conceptual essence of the term “proxy war” and examines the principal approaches to its interpretation within modern political science, international relations theory, and security studies. It also explores the historical prerequisites for the emergence of indirect wars and traces their evolution from the Cold War period to the current era of multipolarity.

Special attention is devoted to assessing the role of major powers – primarily the United States, the Russian Federation, Iran, and Turkey – as well as non-state actors such as armed groups, private military companies, and terrorist organizations in the initiation and maintenance of proxy conflicts. The study demonstrates that proxy wars function as instruments for achieving strategic objectives without direct military confrontation between principal actors, thereby minimizing political risks while simultaneously destabilizing entire regions.

Through a comparative analysis of the Syrian conflict and the Russian–Ukrainian war, the paper identifies both similarities and differences between these cases in terms of the application of proxy strategies, hybrid warfare methods, information operations, and external intervention. The Ukrainian case is shown to represent a new stage in the evolution of proxy warfare, combining elements of conventional and hybrid confrontation with the extensive use of non-state actors, cyber operations, and advanced information technologies. The conclusions emphasize that proxy wars constitute a systemic challenge to contemporary international security, as they undermine the foundations of international law, complicate the functioning of collective security mechanisms, and create conditions for prolonged crises in strategically significant regions.

Keywords: proxy war, international security, hybrid conflicts, Syria, Ukraine, global actors, military-political strategy.

Постановка проблеми. Сучасна система міжнародних відносин характеризується зростанням нестабільності, появою нових форм воєнно-політичних протистоянь та ерозією традиційних механізмів колективної безпеки. Одним із найбільш небезпечних проявів цих процесів є феномен проксі-війни – збройного конфлікту, у якому провідні держави або інші впливові актори реалізують свої стратегічні інтереси через посередників, уникаючи прямого військового зіткнення. Такий формат ведення війни дозволяє мінімізувати політичні, економічні та репутаційні ризики, проте водночас призводить до затяжних конфліктів, гуманітарних катастроф і руйнування регіональної стабільності.

Проблематика проксі-війн є особливо актуальною у контексті подій XXI ст., коли на тлі посилення глобальної конкуренції між провідними центрами сили – США, РФ, Китаєм та іншими – проксі-конфлікти стали важливим елементом їхньої зовнішньополітичної та воєнної стратегії. Сирійський конфлікт 2011 р. та російсько-українська війна з 2014 р. демонструють різні моделі застосування проксі-стратегій, поєднання військових, інформаційних, економічних і гібридних інструментів.

У цьому контексті постає необхідність системного осмислення феномена проксі-війни як складової сучасної архітектури міжнародної безпеки. Актуальним є виявлення спільних рис і відмінностей між окремими кейсами, зокрема Сирією та Україною, визначення механізмів зовнішнього втручання, ролі державних і недержавних акторів, а також наслідків для глобальної стабільності. Відсутність цілісного порівняльного аналізу цих процесів зумовлює наукову та практичну значущість дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Актуальні дослідження зосереджуються на трансформації ролі проксі-війн у сучасному міжнародному середовищі та на розширенні теоретичних рамок розуміння цього феномена.

Наприклад, Володимир Раута у статті “Proxy Warfare and the Future of Conflict: Take Two” [7] аналізує проксі-війни як «стратегічні угоди», котрі виходять за межі простої логіки уникнення прямих втрат чи політичної відповідальності, і пропонує класифікацію цілей спонсорів – «coercing» і «coping» – на прикладі підтримки США сирійських повстанців та іранської проксі-стратегії в Сирії.

Його підходи спираються на реконцептуалізацію проксі як засобу довгострокового впливу, а не просто «зменшення ризиків».

У міжнародних студіях також з’явилися критичні статті, як-от «Proxy War – A Reconceptualisation» [8], де запропоновано визначення проксі-війни через три компоненти: матеріально-конститутивний, структурно-функціональний та агентський. Подібні реконцептуалізації розвивають дискусію

про те, що проксі-конфлікти – це не просто засіб ухилення від прямих зіткнень, а складна мережа відносин між спонсором і агентом.

Щодо українського контексту, К. Ханн у статті "The proxy war in Ukraine: History, political economy, and representations" [3] розглядає історичні передумови, політичну економіку та способи уявлення конфлікту в Україні як проксі-війну. Він ставить під сумнів надто спрощені наративи, звертаючи увагу на культурні, ідеологічні та ідентичні виміри, а також на взаємодію прямих і непрямих форм збройного втручання. У цьому ж контексті дослідники підкреслюють, що навіть тоді, коли застосовуються проксі-методи, війна в Україні має ознаки прямого вторгнення, що ускладнює однозначну класифікацію.

Крім того, важливим інструментом для аналізу тенденцій останнього часу є звіт RAND «Proxy Warfare in Strategic Competition: State Motivations and Future Trends» (останні роки), який систематизує мотивації держав до використання проксі-війн, класифікує внутрішні та зовнішні чинники та прогнозує тенденції в умовах зростаючої конкуренції великих держав. Цей звіт дає ґрунтовну емпіричну і концептуальну базу, яка може бути використана для порівняння випадків Сирії та України.

Попри значний прогрес, у літературі лишаються помітні прогалини: багато досліджень є описовими і переважно базуються на випадках Сирії та України, тоді як інші регіональні проксі-конфлікти (наприклад, у Африці чи Південній Азії) досліджено значно менше. Менше уваги приділяється кількісному аналізу мережевих потоків озброєнь, фінансування та логістики між спонсорами та агентами. Також залишається відкритим питання еволюції ролі приватних військових компаній і нормативного регулювання їх діяльності в контексті міжнародного права. Ці прогалини вказують на необхідність комплексного підходу до дослідження: поєднання якісного кейс-аналізу з кількісними даними, мережевим аналізом і правовим дослідженням.

Мета статті – комплексний аналіз феномена проксі-війни як однієї з найхарактерніших форм сучасних збройних конфліктів, що стали результатом трансформації системи міжнародних відносин у пост-біполярний період.

Виклад основного матеріалу. У XXI ст. спостерігається суттєве зростання кількості проксі-конфліктів, що стало наслідком посилення геополітичної конкуренції між провідними державами світу. Великі держави дедалі частіше використовують посередників для реалізації власних стратегічних інтересів, намагаючись уникнути прямого військового зіткнення та мінімізувати політичні й економічні ризики. Така практика значно впливає на регіональну та глобальну безпеку, створюючи умови для

затяжних конфліктів, гуманітарних криз та дестабілізації сусідніх територій. Особлива увага сучасних дослідників зосереджена на конфліктах у Сирії та Україні, які виступають ключовими кейсами для вивчення нової моделі гібридних протистоянь. Сирія продемонструвала механізми багатовимірної проксі-війни із залученням численних державних та недержавних акторів, тоді як український конфлікт ілюструє поєднання традиційних і гібридних стратегій із широким використанням інформаційних технологій, кібератак і зовнішньої підтримки. Аналіз цих кейсів дозволяє не лише зрозуміти сучасні тенденції розвитку непрямих конфліктів, але й оцінити їхній вплив на глобальну систему міжнародної безпеки.

Феномен проксі-війни в сучасній політичній та безпековій науці розглядається як форма збройного конфлікту, у якій держави або інші впливові актори реалізують свої стратегічні інтереси через посередників, уникаючи прямого зіткнення. Визначення цього поняття значно варіюється залежно від теоретичної школи: неореалісти підкреслюють проксі-війни як засіб збереження балансу сил і мінімізації ризиків для державних акторів, неоліберали акцентують увагу на взаємозалежності міжнародних систем і ролі інституцій у регулюванні конфліктів, тоді як конструктивісти розглядають проксі-війну як результат соціально-конструйованих уявлень про безпеку та ідентичність. Сучасні дослідження також виокремлюють різні типи проксі-конфліктів: державні, де уряди здійснюють опосередковане втручання; недержавні, у яких спонсор підтримує локальні або регіональні організації; та гібридні, що поєднують елементи класичних і асиметричних стратегій.

Аналізуючи історичну еволюцію воєнних стратегій, можна прослідкувати, як проксі-війни формувалися від періоду «холодної війни» з її ідеологічними протистояннями до сучасної багатополярної системи, де вони стали універсальним інструментом досягнення стратегічних цілей у складних міжнародних умовах. Таким чином, теоретико-методологічні засади дослідження проксі-війни дозволяють не лише окреслити її концептуальні рамки, але й виділити ключові механізми, за допомогою яких держави та недержавні актори реалізують власні стратегічні інтереси у глобальному політичному просторі.

Сирійський конфлікт, що розпочався у 2011 р., виступає класичним прикладом сучасної проксі-війни, у якій поєдналися внутрішньополітичні, соціально-економічні та релігійно-культурні чинники, а також активна участь численних зовнішніх і недержавних акторів. Передумовами громадянської війни стали наростання соціальної напруженості через економічні труднощі, політичну репресивну політику режиму Б. Асада,

корупцію та відсутність політичних реформ, що призвело до загострення етнічних та релігійних протиріч, особливо між сунітським населенням і урядовими силами, підтримуваними алавітською меншиною.

Втручання зовнішніх держав зробило конфлікт багатовимірним і надзвичайно складним. США та їх союзники підтримували окремі опозиційні угруповання, надаючи фінансову, військову та розвідувальну допомогу, тоді як Росія забезпечувала безпосередню військову підтримку уряду Асада, включно з авіаційними ударами, логістикою та радниками. Іран і його регіональні партнери, зокрема Hezbollah, надавали стратегічну, матеріально-технічну і кадрову підтримку урядовим силам, тоді як Туреччина активно втручалася на півночі країни, підтримуючи опозиційні та курдські формування, а Саудівська Аравія координувала фінансову та дипломатичну підтримку частини опозиційних угруповань. Такий комплекс зовнішніх впливів зробив сирійську війну прикладом багаторівневої проксі-стратегії, де державні актори реалізують власні стратегічні інтереси через посередників, уникаючи прямого міждержавного конфлікту.

Особлива роль у конфлікті належить недержавним учасникам, зокрема Hezbollah, курдським силам, ІДІЛ та приватним військовим компаніям. Вони виконують функції як тактичного посилення, так і стратегічного впливу, забезпечуючи доступ до ресурсів, управління територіями та реалізацію спеціалізованих операцій. Присутність таких агентів значно ускладнює структуру конфлікту та підвищує його тривалість, що відповідає логіці сучасної проксі-війни, де посередники стають ключовим інструментом досягнення стратегічних цілей держав-ініціаторів.

Наслідки сирійського конфлікту для регіональної та глобальної безпеки є масштабними та багатовимірними. Конфлікт спричинив глибоку гуманітарну кризу, мільйони біженців і внутрішньо переміщених осіб, дестабілізацію сусідніх країн і регіональних альянсів, поширення тероризму та радикалізації населення. На глобальному рівні він продемонстрував, як проксі-війни дозволяють державам реалізовувати стратегічні цілі без прямого збройного протистояння, одночасно підриваючи міжнародні механізми безпеки та створюючи загрозу для стабільності міжнародної системи в цілому.

Російсько-українська війна демонструє складну взаємодію проксі-стратегій і традиційних форм міждержавного конфлікту, починаючи з гібридного вторгнення 2014 року. Анексія Криму та створення самопроголошених «ДНР» і «ЛНР» виступили прикладом використання проксі-механізмів, коли Росія реалізовувала свої стратегічні цілі через контрольовані посередницькі структури, уникнувши формального оголошення війни та прямого військового конфлікту на початковому етапі.

У 2022 році конфлікт ескалював до повномасштабної війни, що поставило під сумнів межі між класичною проксі-війною та відкритим міждержавним протистоянням, адже прямі збройні дії Росії на території України поєднувалися з раніше створеними проксі-структурами.

Міжнародна підтримка України з боку США, Європейського Союзу та НАТО стала своєрідною «антипроксі-відповіддю», де держави підтримують безпосередньо уряд України, забезпечуючи військову, фінансову та логістичну допомогу, а також координацію стратегічних дій через міжнародні альянси. Значну роль у сучасному конфлікті відіграє інформаційний та кібервимір, у якому Росія та Україна застосовують цифрові технології для ведення пропагандистських кампаній, кібератак і контрінформаційних операцій. Ці фактори розширюють традиційне визначення проксі-війни, демонструючи її перетворення у багатовимірну гібридну форму.

Український кейс ілюструє новий етап розвитку проксі-війни, у якому поєднано елементи класичного опосередкованого конфлікту з відкритим збройним протистоянням, широким залученням міжнародних союзників та активним використанням інформаційно-цифрових технологій. Це підкреслює трансформацію моделі проксі-війни, що стає не лише інструментом реалізації стратегічних інтересів держав-ініціаторів, а й засобом глобального геополітичного впливу, здатним змінювати архітектуру міжнародної безпеки та створювати прецеденти для нових типів конфліктів у багатополярному світі.

Порівняльний аналіз проксі-конфліктів у Сирії та в Україні дозволяє виокремити як спільні риси, так і суттєві відмінності між цими випадками. До спільних характеристик належить активна участь зовнішніх державних акторів, які використовують локальні та регіональні сили як посередників для досягнення власних стратегічних цілей, а також залучення недержавних структур, включно з приватними військовими компаніями та парамілітарними формуваннями. В обох випадках проксі-стратегії супроводжуються широким використанням інформаційних операцій і медійного впливу, що дозволяє маніпулювати суспільною думкою, підривати легітимність опонентів і впливати на міжнародну оцінку конфлікту.

Водночас між сирійським і українським кейсами існують принципові відмінності. У Сирії конфлікт залишався переважно опосередкованим на ранніх етапах, із високим рівнем контролю через локальних посередників, тоді як в Україні ескалація до повномасштабної війни 2022 року ознаменувала перехід до відкритого прямого втручання з боку Росії, поєднаного з проксі-механізмами на Донбасі та в Криму. Крім того, масштаби міжнародної коаліції значно відрізняються: у сирійському

конфлікті спостерігалася часткова підтримка окремих акторів, тоді як український конфлікт привернув комплексну військово-фінансову підтримку з боку США, ЄС та НАТО, що суттєво вплинуло на баланс сил.

Геополітичний статус сторін також формує різницю в стратегічних цілях і методах реалізації проксі-війни.

Ефективність і наслідки проксі-стратегій у цих конфліктах мають різний характер. У Сирії застосування проксі дозволило державам-спонсорам уникнути прямих втрат, але призвело до затяжної гуманітарної кризи, дестабілізації регіону та посилення радикалізації населення. В Україні проксі-механізми поєдналися з відкритими військовими діями, що зменшило ефективність контролю над локальними посередниками та підвищило ризики стратегічних поразок для агресора, водночас сприяючи міжнародній солідарності й посиленню колективної підтримки жертви конфлікту. Таким чином, порівняльний аналіз демонструє, що проксі-війни залишаються потужним інструментом реалізації державних інтересів, але їх наслідки і ефективність суттєво залежать від контексту, масштабів зовнішнього втручання та геополітичних умов.

Висновки. Системний аналіз проксі-війн у контексті Сирії та України дозволяє узагальнити ключові особливості та тенденції сучасних непрямих конфліктів. Показано, що проксі-війни виступають ефективним інструментом реалізації стратегічних інтересів держав, дозволяючи уникати прямих військових зіткнень і зменшувати політичні та економічні ризики, проте вони водночас значно дестабілізують регіони і створюють тривалі гуманітарні та безпекові кризи.

У сучасній міжнародній системі проксі-війни займають особливе місце як форма гібридного протистояння, поєднуючи класичні методи опосередкованого впливу з цифровими та інформаційними технологіями, що розширює межі традиційного військового аналізу та ставить нові виклики перед міжнародними механізмами безпеки.

Аналіз дозволяє виявити ключові тенденції розвитку проксі-конфліктів: посилення ролі недержавних акторів, зростання значення кібератак і інформаційних операцій, інтеграція проксі-механізмів у глобальні геополітичні стратегії.

На основі цих висновків важливими є рекомендації для міжнародної спільноти щодо запобігання та нейтралізації проксі-конфліктів: посилення регулятивних норм міжнародного права, активізація механізмів колективної безпеки, розвиток системи превентивного моніторингу та підтримка миротворчих і дипломатичних ініціатив, спрямованих на зменшення зовнішнього втручання та обмеження діяльності посередників у конфліктних регіонах.

Література:

1. Anderson N. Competitive intervention, protracted conflict, and the global prevalence of civil war. *International Studies Quarterly*, 2019, vol. 63, no. 3, pp. 692–706.

2. Cragin K.R. Semi-Proxy Wars and U.S. Counterterrorism Strategy. *Studies in Conflict & Terrorism*, 2015, vol. 38, no. 5, pp. 311–327.

3. Hann C. The proxy war in Ukraine: History, political economy, and representations. *Focaal – Journal of Global and Historical Anthropology*, 2024, no. 98, pp. 100–109.

4. Kalyvas S.N. & Balcells L. International system and technologies of rebellion: How the end of the Cold War shaped internal conflict. *American Political Science Review*, 2010, vol. 104, no. 3, pp. 415–429.

5. Krieg A. & Rickli J.M. Surrogate warfare: The art of war in the 21st century? *Defence Studies*, 2018, vol. 18, no. 2, pp. 113–130.

6. Pickering J. & Kisangani E.F. The international military intervention dataset: An updated resource for conflict scholars. *Journal of Peace Research*, 2009, vol. 46, no. 4, pp. 589–599.

7. Rauta V. Proxy warfare and the future of conflict: Take two. *RUSI Journal*, 2020, vol. 165, no. 2, pp. 1–10.

8. Rauta V. 'Proxy War' – A Reconceptualisation. *Civil Wars*, 2021, vol. 23, no. 1, pp. 1–22.

9. Watts S., Frederick B., Chandler N., Toukan M., Curriden C., Mueller E.E., Geist E., Tabatabai A.M., Plana S., Corbin B., & Martini J. *Proxy Warfare in Strategic Competition: State Motivations and Future Trends*. RAND Corporation, 2023, RRA307-2. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/ RRA300/RRA307-2/RAND_RRA307-2.pdf

References:

1. Anderson, N. (2019). Competitive intervention, protracted conflict, and the global prevalence of civil war. *International Studies Quarterly*, 63(3), 692–706. Retrieved from: https://academic.oup.com/isq/articleabstract/63/3/692/ 5521927 [in English].

2. Cragin, K.R. (2015). Semi-Proxy Wars and U.S. Counterterrorism Strategy. *Studies in Conflict & Terrorism*, 38(5), 311–327. Retrieved from: https://www. tandfonline.com/ doi/10.1080/1057610X.2015.1018024 [in English].

3. Hann, C. (2024). The proxy war in Ukraine: History, political economy, and representations. *Focaal—Journal of Global and Historical Anthropology*, 98, 100–109. Retrieved from: https://www.berghahnjournals.com/view/journals/focaal/2024/98/fcl980110 .xml [in English].

4. Kalyvas, S.N., & Balcells, L. (2010). International system and technologies of rebellion: how the end of the cold war shaped internal conflict. American Political Science Review, 104(3), 415–429. Retrieved from: https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review [in English].

5. Krieg, A., & Rickli, J.M. (2018). Surrogate warfare: the art of war in the 21st century? Defence Studies, 18(2), 113–130. Retrieved from: https://www. tandfonline.com/doi/ 10.1080/14702436.2018.1429218 [in English].

6. Pickering, J., & Kisangani, E.F. (2009). The international military intervention dataset: an updated resource for conflict scholars. Journal of Peace Research, 46(4), 589–599. Retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/ 10.1177/0022343309334634[in English].

7. Rauta V.(2020).Proxy warfare and the future of conflict:Taketwo.RUSI Journal, 165 (2),1-10.Retrieved:https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03071847.2020.1736437

8. Rauta, V. (2021). 'Proxy War' - A Reconceptualisation. Civil Wars, 23(1), 1–22. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13698249. 2021.1860578? utm_source=chatgpt.com [in English].

9. Watts, S., Frederick, B., Chandler, N., Toukan, M., Curriden, C., Mueller, E. E., Geist, E., Tabatabai, A. M., Plana, S., Corbin, B., & Martini, J. (2023). *Proxy Warfare in Strategic Competition: State Motivations and Future Trends*. RAND Corporation, RRA307-2. Retrieved from: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA300/RRA 307-2/RAND_RRA307-2.pdf [in English].

УДК 94(477)"18/19" + 070(477)"1897/1914" + 314.745.3(477)"18/19"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2705-2716

Зуляк Іван Степанович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичної науки, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка, м.Тернопіль, https://orcid.org/0000-0003-3758-2019

Древніцький Юрій Романович кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та суспільних наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, Україна https://orcid.org/0000-0001-9257-4535

ГАЗЕТА «РУСЛАН» ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТРУДОВОЇ ЕМІГРАЦІЇ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Анотація. У статті проаналізовано газету *«Руслан»* (1897–1914) як важливе історичне джерело для вивчення української трудової еміграції з Галичини наприкінці XIX – на початку XX ст. На основі публікацій часопису простежено формування суспільного дискурсу навколо явища сезонної та постійної трудової міграції українських селян до країн Західної Європи, зокрема Німеччини, а також до Америки та Балкан. У центрі уваги перебуває ставлення редакції *«Руслана»* до соціально-економічних і моральних аспектів еміграційного руху, спроби осмислити його наслідки для національного, культурного й господарського розвитку українського населення Галичини.

Видання виступало не лише реєстратором фактів, а й активним учасником суспільної дискусії, формуючи громадську думку щодо потреби державного регулювання переселенських процесів. У публікаціях газети порушувалися питання створення законодавчої бази для охорони прав емігрантів, запровадження державного контролю над діяльністю агентур, збору статистичних даних про українських виселенців за кордоном, а також налагодження консульської підтримки. Водночас *«Руслан»* розкривав економічні та політичні чинники, які зумовлювали міграційний рух, підкреслюючи його зв'язок із безземеллям, соціальною нерівністю та колоніальним становищем українського населення.

Особлива увага приділяється аналізу публікацій, у яких відображено полеміку між польською, німецькою та українською пресою довкола трудової еміграції. Редакція *«Руслана»* викривала шовіністичні маніпуляції

сусідів, водночас наголошуючи, що українська еміграція має потенціал економічного зміцнення нації, формує нову соціальну етику праці й підприємливості.

Дослідження засвідчує, що *«Руслан»* є не лише джерелом фактологічної інформації про масштаби й напрями української трудової еміграції, а й свідченням інтелектуальної еволюції української публі-цистики, у якій соціальна проблематика поєднувалася з національною ідеєю. Газета відіграла важливу роль у формуванні ранніх концепцій еміграційної політики та в усвідомленні трудової міграції як частини модернізаційного процесу українського суспільства.

Ключові слова: трудова еміграція, часопис «Руслан», Галичина, Австро-Угоршина, преса, соціально-економічне становище.

Zuliak Ivan Stepanovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of History of Ukraine, Archaeology and Special Branches of Historical Science, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0003-3758-2019

Drevnitskyi Yuriy Romanovych PhD in History, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Social Science Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, https://orcid.org/0000-0001-9257-4535

THE NEWSPAPER *RUSLAN* AS A SOURCE FOR THE STUDY OF UKRAINIAN LABOR EMIGRATION (LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURY)

Abstract. The article analyzes the newspaper «*Ruslan*» (1897–1914) as an important historical source for studying Ukrainian labor emigration from Halychyna in the late 19th and early 20th centuries. Based on the newspaper's publications, the study traces the formation of public discourse surrounding the phenomenon of seasonal and permanent labor migration of Ukrainian peasants to Western European countries, particularly Germany, as well as to America and the Balkans. The focus is placed on «*Ruslan*»'s editorial stance toward the socio-economic and moral aspects of the emigration movement and its attempts to comprehend its consequences for the national, cultural, and economic development of the Ukrainian population in Halychyna.

The newspaper functioned not only as a recorder of facts but also as an active participant in public debate, shaping public opinion regarding the need for state regulation of migration processes. Its publications raised issues such as the

creation of a legislative framework to protect emigrants' rights, the establishment of state control over recruitment agencies, the collection of statistical data on Ukrainian emigrants abroad, and the organization of consular assistance. At the same time, *Ruslan* exposed the economic and political factors driving the migration movement, emphasizing its connection with landlessness, social inequality, and the colonial position of the Ukrainian people.

Special attention is paid to the analysis of articles reflecting the polemics among the Polish, German, and Ukrainian press on the issue of labor emigration. *Ruslan*'s editors denounced chauvinistic manipulations by neighboring nations while underscoring that Ukrainian emigration possessed the potential to strengthen the nation economically and foster a new social ethic of labor and entrepreneurship.

The study demonstrates that «*Ruslan»* served not only as a source of factual information about the scale and directions of Ukrainian labor emigration but also as evidence of the intellectual evolution of Ukrainian journalism, in which social issues were closely intertwined with the national idea. The newspaper played a significant role in shaping early concepts of emigration policy and in the recognition of labor migration as an integral part of the modernization process of Ukrainian society.

Keywords: labor emigration, «*Ruslan»* newspaper, Halychyna, Austria-Hungary, press, socio-economic conditions.

Постановка проблеми. Кінець XIX – початок XX ст. став періодом глибоких соціально-економічних трансформацій у Галичині, зокрема в межах українського населення, яке перебувало під владою Австро-Угорщини. Хронічне безземелля, аграрне перенаселення, низький рівень промислового розвитку та зростання податкового тиску зумовили масову трудову еміграцію — спершу сезонну, а згодом і постійну — до країн Західної Європи та Америки. Це явище охопило тисячі селянських родин і стало одним із ключових чинників соціальної мобільності українського народу в Галичині. Водночас, еміграційна тематика набула значного розголосу в суспільно-політичному житті: її активно обговорювали в пресі, парламенті, політичних партіях і середовищах української інтелігенції.

Особливе місце у цьому процесі посідала газета «Руслан» (1897–1914), що виступала рупором поміркованого народовського напряму й відігравала важливу роль у формуванні національної свідомості, суспільно-господарського мислення та політичних орієнтацій галицьких українців. Її матеріали дають змогу реконструювати не лише фактичний перебіг еміграційних процесів, а й соціально-психологічні настрої, що супроводжували трудову міграцію: страхи, очікування, ідеали, прагнення до

економічної самостійності. На шпальтах газети відображено широкий спектр проблем — від критики шахрайства еміграційних агентів і зловживань чиновництва до закликів виробити державну політику переселення, засновану на правових і гуманітарних засадах.

Вивчення *«Руслана»* як джерела дозволяє осмислити трудову еміграцію не лише як економічний феномен, а як складову національного відродження й соціального самоствердження українців. Газета виступає унікальним майданчиком, де перетинаються економічна реальність, морально-етичний дискурс і політична публіцистика, що робить її надзвичайно цінним джерелом для історико-соціологічного та джерелознавчого аналізу.

Метою статті є всебічний аналіз газети «Руслан» як історичного джерела для вивчення української трудової еміграції з Галичини наприкінці XIX – на початку XX століття. Дослідження спрямоване на з'ясування того, як у публікаціях часопису відображалися соціально-економічні, політичні та культурні аспекти еміграційного руху, яким чином редакція формувала суспільне ставлення до трудової міграції та які ідеї щодо державного регулювання переселенських процесів і захисту прав емігрантів пропагувалися на його сторінках. Особливу увагу приділено аналізу дискурсу «Руслана» як виразу інтелектуальної позиції української інтелігенції Галичини, що розглядала еміграцію не лише як економічний, а й як національно-політичний феномен модерного українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти цієї проблематики висвітлені в працях О. Бориса [2], І. Зуляка та А. Кліша [9], С. Качараби та М. Рожика [10], А. Кліша та Н. Сиротюка [11; 19], А. Кліша та Н. Ігнатенко [20], Л. Косюк та Н. Сиротюка [21].

Виклад основного матеріалу. На сторінках газети *«Руслан»* проблема трудової еміграції українського населення Галичини посідала помітне місце, відображаючи широкий спектр економічних, соціальних і моральних питань, пов'язаних із цим явищем. Аналіз публікацій дозволяє простежити еволюцію ставлення редакції до еміграційного руху — від застережень і критики зловживань до усвідомлення його як невід'ємної складової модернізаційних процесів у суспільстві. У одній із публікацій про емігрантів із Яворівщини до Румунії журналісти викривали механізми шахрайського вербування селян єврейськими агентами та демонстрували контраст між обіцянками високих заробітків і фактичним становищем експлуатації.

Матеріал має не лише інформативне, а й суспільно-викривальне значення, оскільки порушує питання державного захисту українських робітників за межами Галичини [14, с. 3].

У часописі окреслено подвійне ставлення до проблеми еміграції: визнання її неминучості через масовість поєднується з критичними заувагами щодо важких умов праці в Німеччині. Таким чином, газета виступала не лише фіксатором фактів, а й аналітичним коментатором соціальних процесів, що засвідчує її роль у формуванні консервативного дискурсу Галичини кінця XIX — початку XX ст. [16, с. 1].

Матеріали часопису розкривають масштаби стихійної еміграції селян із Галичини до Боснії, спричиненої ілюзорними обіцянками земельних наділів і добробуту, поширюваними агентами лісових компаній. Журналісти *«Руслана»* акцентували на дезінформації, легковірності емігрантів і системному характері цього явища, що щороку повторювалося без реальних заходів уряду [3, с. 1–2].

У матеріалі, заснованому на звіті місіонера о. Мартина Чермінського, докладно описано побут, релігійне життя та соціально-побутові умови галицьких переселенців, які шукали кращої долі на нових землях. Оповідь свідчить про відсутність належної духовної опіки для українського населення, що призводило до поступової асиміляції в середовищі польських і змішаних громад. Автори *«Руслана»* використовували цей приклад як аргумент на користь необхідності організації власного греко-католицького душпастирства, аби зберегти національно-конфесійну ідентичність переселенців [12, с. 1–2].

«Руслан» висвітлював спроби австро-угорської адміністрації впорядкувати стихійний рух українських селян із Галичини на балканські території. Запровадження обов'язкового дозволу для в'їзду переселенців мало на меті обмежити неконтрольовану еміграцію, що часто завершувалася економічними втратами та соціальними трагедіями. Це відображає перехід державної політики від пасивного спостереження до спроб регулювання еміграційних процесів, свідчачи про усвідомлення урядом масштабності проблеми і потреби адміністративного втручання для захисту інтересів селянства [15, с. 3].

Публікації в *«Руслані»* свідчать про випадки фальшування паспортів та незаконного вербування селян для еміграції, що є свідченням масштабів соціальної корупції та злочинних практик, пов'язаних із еміграційним рухом початку XX ст. У часописі викривається діяльність чиновників і посередників, які перетворили еміграцію на прибуткову форму «торгівлі людьми», співпрацюючи із закордонними агентами [13, с. 3]. Цей матеріал не лише інформував про конкретний кримінальний випадок, але й виконував суспільно-викривальну функцію, звертаючи увагу на моральну деградацію частини місцевої адміністрації та необхідність державного контролю за процесами виїзду населення за кордон.

«Руслан» відображав характерну для консервативного табору початку XX ст. концепцію трудової еміграції як соціально допустимої та навіть корисної форми тимчасового виїзду. Один із авторів відрізняв її від переселенської еміграції, що вела до остаточного розриву з батьківщиною, і трактував заробітчанство як засіб економічного порятунку для сільських родин у контексті безземелля, перенаселення та браку фахової освіти. Допис виконує також виховну функцію, формуючи уявлення про еміграцію як про школу праці, досвіду й національної свідомості, де поїздка за кордон постає не втечею, а патріотичним обов'язком молоді [17, с. 1]. Таким чином, це засвідчує ідеологічне переосмислення еміграції як соціально-економічного явища, що з «загрози» перетворюється на потенційний чинник національного розвитку.

В *«Руслані»* зазначалося на необхідності організації **трудової еміграції до Північної Америки, що** демонструє спробу осмислити еміграційний рух не як стихійне явище, а як соціально керований процес із потенційною користю для національного розвитку. Наголошувалося на важливості контролю за переселенням, особливо у запобіганні зловживанням агентів, які наживалися на неосвіченості селян. Запропонована модель передбачала створення посередницьких структур у Пенсільванії та Канаді, які б допомагали українським емігрантам уникнути експлуатації та дезорієнтації, надаючи достовірну інформацію про умови праці, заробітки та переселення. Така позиція відображає прагнення перенести питання еміграції з площини морального осуду в русло практичної суспільної організації.

Також у часописі проявляється розуміння глибших соціально-психологічних причин еміграційного вибуху — передусім наслідків невдалих страйків, економічного тиску та поневірянь селянства.

Передбачалося, що масовий виїзд до Канади стане формою втечі від соціальної несправедливості, але водночас намагається надати цьому явищу позитивного сенсу. Емігранти поставали як «піонери американської України», покликані заснувати нові осередки українського життя за океаном [18, с. 1]. Така риторика поєднує елементи соціального реалізму з національною ідеєю, перетворюючи трудову еміграцію на чинник не занепаду, а розширення українського простору й зміцнення національної солідарності.

Питання еміграції на межі XIX–XX ст. набуло характеру державної проблеми, що вимагала системного законодавчого та адміністративного врегулювання. Часопис «Руслан» артикулював потребу створення цілісної **державної політики еміграції**, спрямованої не на обмеження переселення, а на його організацію й контроль. Пропонувалося ухвалення спеціального переселенчого закону, який би регулював діяльність еміграційних агентств,

забезпечував правовий та економічний захист переселенців і відповідав би принципам «новітнього поступу». Водночас наголошувалося на необхідності збору статистичних даних про емігрантів, створення окремого державного органу для нагляду за переселенчими справами, розбудови мережі інформаційних структур і підтримки добродійних та економічних організацій емігрантів за кордоном [4, с. 1–2]. Така програма відображала усвідомлення еміграції не як стихійного явища, а як **соціально-економічного процесу**, що повинен бути керований у національних інтересах та в дусі державної модернізації.

У часописі подано порівняльну оцінку двох типів еміграції — переселенської та трудової — із чітким ідеологічним наголосом на користі останньої для національної економіки. Якщо переселення поставало як явище руйнівне, що позбавляло край продуктивної сили та вело до соціальної деградації села, то трудова еміграція трактувалася як форма раціональної мобільності, здатна поліпшити матеріальний стан селянина і водночас піднести загальний рівень праці в Галичині. Дописувач використовував приклади лемківських і мазурських громад, демонструючи, що тимчасовий виїзд на заробітки, навіть до віддалених країн, приносив економічну користь не лише людині, а й селянській спільноті через зростання грошового обігу, покращення господарських практик та формування трудової дисципліни.

Особливу увагу приділено **німецькому напряму сезонної еміграції**, який поставав як найбільш реалістичний і безпечний шлях заробітку для галицького селянства. Докладний опис умов праці, заробітків і побуту робітників у Пруссії мав інформативно-практичний характер і слугував, по суті, прототипом «еміграційного порадника». Через зіставлення із виснажливими умовами праці в Америці та невизначеністю переселенського руху автор підкреслював доцільність короткотермінової, організованої трудової міграції, що не розривала зв'язку з рідним краєм [8, с. 2]. Такий підхід засвідчує прагнення галицької публіцистики початку XX ст. **інституціоналізувати трудову еміграцію** як легітимний економічний механізм самопорятунку селянства, інтегрований у систему національної господарської політики.

У часописі підкреслювалося, що трудова еміграція галицького селянина до Німеччини мала не лише економічну, а й політичну вимірність: вона розвивалася самопідсилювальним «ефектом свідчення» — перші успішні сезонні поїздки породжували більші відправки наступних років — і вже набирав масштабу, здатного перетворитися з тимчасового феномену на постійний елемент народного господарського циклу. Автори помічали стійкий попит на робочу силу в Німеччині (особливо в сільському

господарстві під час жнив) і водночас вказували на те, що німецький ринок праці не лише поглинав надлишок робочих рук, але й створював структури посередництва та інформаційні мережі, які робили еміграцію організованою і повторюваною. Політичний аспект руху виразно проявлявся в риториці друку: польська преса виступала проти еміграції з мотивів економічного егоїзму, тавруючи українську мобільність як загрозу для польських інтересів, тоді як німецька преса відкрито заохочувала найм українських робітників, бо це відповідало її економічним і національно-політичним інтересам. Така поляризація демонструє, що еміграційні процеси швидко ставали предметом зовнішньополітичної й міжетнічної інструменталізації: заробітки за кордоном використовували як ресурс для посилення етнічного компонента в сусідніх територіях і як засіб протидії опонентам. В результаті трудова еміграція функціонувала одночасно як механізм індивідуального вижи-вання й як елемент регіональної політики, що мало наслідки для міжнаціональних відносин у регіоні [6, с. 1–2].

У часописі простежується складна взаємодія економічних і політичних дискурсів довкола явища трудової еміграції, особливо її ролі в міжнаціональних відносинах у Центральній Європі початку XX ст. Німецький публіцист, що висловлював занепокоєння надмірним напливом чужинців — передусім поляків, українців і чехів, — демонстрував типову для того часу оптику: трудова міграція розглядалися не як економічна необхідність, а як загроза «національному буттю» та демографічній стабільності Німеччини. Автор підрахував мільйонні втрати німецького капіталу, який «витікав» у вигляді заробітків сезонних робітників, та прогнозував небезпеку поступової «слав'янізації» східних провінцій через етнічне осідання польських і українських мігрантів. У цьому контексті трудова еміграція набувала політичного сенсу — її наслідки інтерпретуються як потенційна загроза для «сильної Німеччини» й каталізатор внутрішнього національного напруження.

Особливо показовою є поява у тексті мотиву «руського контрасту» до поляків — аргументу, який вказував на прагнення частини німецьких еліт використати українців як «безпечнішу» та політично лояльнішу робочу силу. Таким чином, економічне явище підмінювалося етнополітичними стратегіями: праця українців розглядається не лише з утилітарного боку, а й як інструмент внутрішньої колоніальної політики, покликаної врівноважити польський вплив у прикордонних регіонах. Водночас українська преса — зокрема «Руслан» — критикував такі підходи як спробу перекласти структурні проблеми робітничого ринку на найбідніших і нав'язати політичне забарвлення процесові, що по суті був боротьбою селянства за виживання [7, с. 1–2].

Отже, дискурс довкола трудової еміграції постає як арена ідеологічного протистояння між економічним прагматизмом і національними страхами. Для українських діячів початку XX ст. еміграція мала соціально-економічний зміст — це був шлях до поліпшення добробуту, до накопичення капіталу та нових форм господарської культури. Для німецьких і польських політиків натомість — це була частина демографічної і національної політики. Така полярність інтерпретацій показує, що трудова еміграція функціонувала не лише як форма трудової мобільності, а як дзеркало політичних страхів, у якому відбивалися колоніальні та національні амбіції Європи початку XX ст.

Один із дописувачів зазначав, що духовенство в галицькому суспільстві початку XX ст. розглядалося не лише як релігійний, а й як ключовий соціальний інститут, від якого залежав успіх організованої трудової еміграції. Автори звертають увагу на дві взаємопов'язані функції священства: по-перше, інформативно-порадчу — через безпосередні настанови, ведення переписки з емігрантами, допомогу в укладанні корисних контрактів і організацію групових відправок; по-друге, виховну — через прищеплення емігрантам принципів побожного життя, ощадливості та вірності рідній громаді. Негативно оцінювалася пасивність значної частини кліру, тоді як окремі священики поставали як зразки активної підтримки: вони не лише пропагували ідейно-методичні підходи до трудової еміграції, а й практично допомагали парафіянам, ризикуючи особистою незгодою та нападами опонентів.

Водночас у «Руслані» фіксуються й загрози, які робили роль духовенства стратегічною: проникнення соціалістичних впливів серед емігрантів у Пруссії та діяльність шахрайських агентів, що підривали релігійний авторитет і національну солідарність. У зв’язку з цим пропонувався інституційний підхід — створення спеціального товариства й бюро при духовенстві для обміну інформацією, координації відправок і надання правової опіки, а також широке інструктування священиків щодо процедур (службові книжки, групові відправки, правила про відмову вагітних чи слабких кандидатів тощо) [5, с. 2–3].

«Руслан» відображав зусилля крайової влади Буковини на початку XX ст. у пошуку економічних механізмів для запобігання трудовій еміграції. У матеріалах часопису простежується намагання державних і господарських інституцій поєднати кредитну реформу з соціальною політикою, зокрема через запровадження кас системи Райфайзена та державного нагляду за позичковими закладами [1, с. 1].

Висновки. Аналіз матеріалів газети «Руслан» засвідчує, що еміграційна тематика в українській публіцистиці початку XX ст. виходила

далеко за межі соціально-економічної проблеми. Для редакторів і дописувачів видання трудова еміграція була дзеркалом загального стану національного життя — проявом безземелля, економічної залежності та політичної безправності галицького українства. Водночас, «Руслан» прагнув надати цьому явищу просвітницького змісту: він формував нове розуміння праці, підприємливості, правової захищеності та колективної відповідальності за долю «виселенців».

Газета виступала як критик існуючої адміністративної системи еміграційного контролю, викривала випадки фальшування документів, обману селян посередниками, бездіяльність урядовців, але водночас наполягала на необхідності створення законодавчої бази для упорядкування еміграційної справи. Особливо важливо, що у публікаціях «Руслана» окреслювалися контури ранньої української соціальної політики — із вимогами державного захисту працівників, консульської підтримки за кордоном, створення еміграційних бюро та статистичного обліку трудових мігрантів.

«Руслан» не лише фіксував реалії української трудової еміграції, а й формував навколо неї інтелектуальний простір дискусії, де поєднувалися економічна прагматика і національні ідеї. Через призму його матеріалів простежується еволюція суспільної думки — від стихійного сприйняття еміграції як «втечі від злиднів» до її усвідомлення як закономірного процесу модернізації українського села. Отже, «Руслан» постає не лише як свідок, а як активний учасник історії української трудової еміграції кінця XIX – початку XX ст., що сприяв перетворенню соціальної проблеми на складову національного проекту.

Література

1. Анкета в справі стриманя еміграції буковиньских селян // Руслан. Ч. 65. 19 марця (1 цьвітня) 1900. С. 2.
2. Борис В. О. З історії української трудової еміграції з Галичини в Бразилію в 90-х роках XIX ст. Український історичний журнал. 1970. № 8. С. 68–71.
3. Еміґрация до Босни // Руслан. Ч. 75. 5. (18.) цьвітня 1901. С. 1–2.
4. Еміґрация // Руслан. Ч. 5. 8 (21.) січня 1903. С. 1–2.
5. Зарібкова еміґрация а духовеньство // Руслан. Ч. 85. 23. цьвітня (6. мая) 1906. С. 2–3.
6. Зарібкова еміґрация а політика // Руслан. 1906. 168. 3. (16.) серпня 1906. С. 1–2.
7. Зарібкова еміґрация а політика // Руслан. 1906. Ч. 169. 4. (17.) серпня 1906. С. 1–2.
8. Заробкова еміграция // Руслан. Ч. 39. 18. лютого (3. марця) 1903.
9. Зуляк І., Кліш А., Ятищук О. Соціальний вплив духовенства на життя українського населення Бразилії на шпальтах часопису «Руслан» кінця XIX – початку XX ст. // Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід:

збірник тез VI Міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 травня 2024 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Ред. кол.: Морська Н. Л., Литвин Л. М., Поперечна Г. А. Тернопіль: Осадца Ю. В. 2024. С. 139–143.

10. Качараба С., Рожик М. Українська еміграція. Еміграційний рух зі Східної Галичини та Північної Буковини у 1890–1914 рр. Львів, 1995.

11. Кліш А., Сиротюк Н. Релігійне життя українських емігрантів у Канаді на початку XX ст. на шпальтах часопису «Руслан» // *Закордонне українство: від дослідження історії до прогнозу розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 26 квітня 2024 р.). К.:ТОВ «Геопринт», 2024. С. 117–120.*

12. Наші переселенці в Боснї // Руслан. Ч. 166. 24 липня (6. Серпня) 1901. С. 1–2.

13. Новинки // Руслан. Ч. 101. 7. (20.) мая 1902. С. 3.

14. Новинки // Руслан. Ч. 148. 5 (17) липня 1898. С. 3.

15. Новинки // Руслан. Ч. 166. 24 липня (6. Серпня) 1901. С. 3.

16. Робітнича еміграция до Німеччини /Руслан. Ч.161.21липня(2серпня)1899.С.1.

17. Справа еміграції // Руслан. Ч. 186. 21. серпня (3. Вересня) 1902. С. 1.

18. Справа еміграції // Руслан. Ч. 190. 25 серпня (7. вересня) 1902. С. 1.

19. Klish A., Syrotiuk N. Emigration of Galician Peasants to Canada at the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century (Based on the Materials of the Newspaper «Ruslan») // Український селянин. 2024. Вип. 31. С. 80–88. doi: https://doi.org/10.31651/2413-8142-2024-31-Klish-Syrotiuk

20. Klish A., Ihnatenko N. The newspaper «Ruslan» as a primary source for examining ukrainian emigration to Brazil from the late 19th to the early 20th century // Сторінки історії. 2024. Вип. 59. С. 104–118. https://doi.org/10.20535/2307-5244.59.2024.318869

21. Kostyuk L., **Syrotyuk** N. Ukrainian Emigration to Bosnia and Herzegovina at the Beginning of the 20th Century (Based on the Materials of the Newspaper «*Ruslan*») // Сторінки історії. Вип. 60. 2025. С. 133–145 https://doi.org/10.20535/2307-5244.60.2025.338317

References:

1. Anketa v spravi strymania emigratsyi bukovynskykh selian [Questionnaire on the Issue of Restricting the Emigration of Bukovinian Peasants] // Ruslan. Ch. 65. 19 martsia (1 tsvitnia) 1900. S. 2. [in Ukrainian]

2. Borys, V. O. Z istorii ukrainskoi trudovoi emihratsii z Halychyny v Brazyliiu v 90-hrokah XIX st. [From the History of Ukrainian Labour Emigration from Halychyna to Brazil in 90-ies of XIX Century]. Ukrainskyi istorychnyi zhurnal. 1970. No. 8. S. 68–71. [in Ukrainian].

3. Emigratsyia do Bosny [Emigration to Bosnia] // Ruslan. Ch. 75. 5. (18.) tsvitnia 1901. S. 1–2. [in Ukrainian]

4. Emigratsyia [Emigration] // Ruslan. Ch. 5. 8 (21.) sichnia 1903. S. 1–2. [in Ukrainian]

5. Zaribkova emigratsyia a dukhovenstvo [Labor Emigration and the Clergy] // Ruslan. Ch. 85. 23. tsvitnia (6. maia) 1906. S. 2–3. [in Ukrainian]

6. Zaribkova emigratsyia a polityka [Labor Emigration and Politics] // Ruslan. 1906. 168. 3. (16.) serpnia 1906. S. 1–2. [in Ukrainian]

7. Zaribkova emigratsyia a polityka [Labor Emigration and Politics] // Ruslan. 1906. Ch. 169. 4. (17.) serpnia 1906. S. 1–2. [in Ukrainian]

8. Zarobkova emigratsyia [Labor Emigration]/Ruslan.Ch.39. 18. liutoho (3. martsia) 1903. [in Ukrainian]

9. Zuliak I., Klish A., Yatyshchuk O. Sotsialnyi vplyv dukhovenstva na zhyttia ukrainskoho naselennia Brazylii na shpaltakh chasopysu «Ruslan» kintsia XIX – pochatku XX st. [The Social Influence of the Clergy on the Life of the Ukrainian Population in Brazil in the Pages of "Ruslan" at the End of the 19th – Beginning of the 20th Century] // Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid: zbirnyk tez VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 17-18 travnia 2024 roku, m. Ternopil. TNPU im. V. Hnatiuka. Red. kol.: Morska N. L., Lytvyn L. M., Poperechna H. A. Ternopil: Osadtsa Yu. V. 2024. S. 139–143. [in Ukrainian]

10. Kacharaba S., Rozhyk M. Ukrayinska emihratsiia. Emihratsiinyi rukh zi Skhidnoi Halychyny ta Pivnichnoi Bukovyny u 1890–1914 rr. [Ukrainian Emigration. Emigration movement from Eastern Halychyna and Northern Bukovina in 1890–1914]. Lviv, 1995. [in Ukrainian].

11. Klish A., Syrotiuk N. Relihiine zhyttia ukrainskykh emihrantiv u Kanadi na pochatku XX st. na shpaltakh chasopysu «Ruslan» [The Religious Life of Ukrainian Emigrants in Canada at the Beginning of the 20th Century in the Pages of "Ruslan"] // Zakordonne ukrainstvo: vid doslidzhennia istorii do prohnozu rozvytku: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 26 kvitnia 2024 r.). K.:TOV «Heoprynt», 2024. C. 117–120. [in Ukrainian]

12. Nashi pereselentsi v Bosni [Our Settlers in Bosnia] // Ruslan. Ch. 166. 24 lypnia (6. Serpnia) 1901. S. 1–2. [in Ukrainian]

13. Novynky [News] // Ruslan. Ch. 101. 7. (20.) maia 1902. S. 3. [in Ukrainian]

14. Novynky [News] // Ruslan. Ch. 148. 5 (17) lypnia 1898. S. 3. [in Ukrainian]

15. Novynky [News] // Ruslan. Ch. 166. 24 lypnia (6. Serpnia) 1901. S. 3. [in Ukrainian]

16. Robitnycha emigratsyia do Nimechchyny [Workers' Emigration to Germany] // Ruslan. Ch. 161. 21 lypnia (2 serpnia) 1899. S. 1. [in Ukrainian]

17. Sprava emigratsyi [The Emigration Question] // Ruslan. Ch. 186. 21. serpnia (3. Veresnia) 1902. S. 1. [in Ukrainian]

18. Sprava emigratsyi [The Emigration Question] // Ruslan. Ch. 190. 25 serpnia (7. veresnia) 1902. S. 1. [in Ukrainian]

19. Klish A., Syrotiuk N. Emigration of Galician Peasants to Canada at the End of the 19th and the Beginning of the 20th Century (Based on the Materials of the Newspaper «Ruslan») // Ukrainskyi selianyn. 2024. Vyp. 31. S. 80–88. doi: https://doi.org/10.31651/2413-8142-2024-31-Klish-Syrotiuk

20. Klish A., Ihnatenko N. The newspaper «Ruslan» as a primary source for examining ukrainian emigration to Brazil from the late 19th to the early 20th century // Storinky istorii. 2024. Vyp. 59. C. 104–118. https://doi.org/10.20535/2307-5244.59.2024.318869 [in English]

21. Kostyuk L., Syrotyuk N. Ukrainian Emigration to Bosnia and Herzegovina at the Beginning of the 20th Century (Based on the Materials of the Newspaper «Ruslan») // Storinky istorii. Vyp. 60. 2025. S. 133–145 https://doi.org/10.20535/2307-5244.60.2025.338317 [in English]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 94 (73+594)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2717-2727

Кочетков Віктор Володимирович аспірант кафедри історії, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, https://orcid.org/0000-0002-5177-7404

ЕВОЛЮЦІЯ ДВОСТОРОННІХ ВІДНОСИН США І СІНГАПУРУ У XXI СТОЛІТТІ

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз еволюції двосторонніх відносин між Сполученими Штатами Америки та Республікою Сінгапур на початку XXI століття. Автор розглядає основні етапи становлення стратегічного партнерства між двома країнами, приділяючи особливу увагу політичним, економічним, науково-технічним, безпековим та військовим аспектам взаємодії. Зазначено, що американсько-сінгапурські відносини мають послідовний характер розвитку, що ґрунтується на спільних інтересах у сфері регіональної стабільності, відкритої торгівлі, інноваційного розвитку та протидії новим викликам безпеці.

Одним із ключових напрямів співробітництва є політико-дипломатичний діалог, який із кожним роком поглиблюється через укладання двосторонніх угод, проведення регулярних візитів на найвищому рівні та створення спільних консультативних механізмів. США розглядають Сінгапур як одного з найбільш надійних партнерів у Південно-Східній Азії, особливо у контексті реалізації своєї стратегії «вільного й відкритого Індо-Тихоокеанського регіону».

У статті також проаналізовано динаміку економічних зв'язків між країнами. Сінгапур є одним із провідних торговельних партнерів США в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні, а обсяги американських інвестицій у сінгапурську економіку стабільно зростають. Основними галузями, у які спрямовуються капіталовкладення, є високотехнологічне виробництво, цифрова економіка, фінансовий сектор, охорона здоров'я та освіта. Визначено, що ці інвестиції сприяють модернізації економіки Сінгапуру, зміцненню його позицій як глобального інноваційного хабу та підвищенню конкурентоспроможності країни на міжнародному ринку.

Окрему увагу приділено науково-технічній та оборонній співпраці між США і Сінгапуром. У статті висвітлюються спільні науково-дослідницькі проєкти, академічні обміни, ініціативи в галузі штучного інтелекту, кібербезпеки та біотехнологій. У військовій сфері наголошується

на важливості спільних навчань, обміну досвідом, а також надання Сінгапуром логістичної та інфраструктурної підтримки американським збройним силам, зокрема ВМС, на території регіону.

У контексті міжнародних викликів стаття окреслює основні загрози та суперечності, що можуть ускладнити подальший розвиток двосторонньої взаємодії. Серед них – загострення геополітичної конкуренції у Південно-Китайському морі, посилення економічного впливу Китаю, проблеми кліматичної безпеки та глобальні економічні кризи. Водночас наголошується на потенціалі для подальшого розширення співпраці, зокрема у сфері «зеленої» енергетики, цифрової трансформації, регіонального управління безпекою та зміцнення демократичних інститутів.

У підсумку робиться висновок, що відносини між США та Сінгапуром на початку XXI століття є зразком стабільного та взаємовигідного стратегічного партнерства. Вони демонструють високий рівень адаптивності до глобальних змін і відкривають широкі перспективи для подальшого розвитку у нових політичних та економічних умовах.

Ключові слова: зовнішня політика, економічна інтеграція, Сінгапур, співробітництво, США.

Kochetkov Viktor Volodymyrovych graduate student of the Department of History, Petro Mohyla Black Sea National University, Mykolaiv, https://orcid.org/0000-0002-5177-7404

EVOLUTION OF UNITED STATES–SINGAPORE BILATERAL RELATIONS IN THE 21ST CENTURY

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the evolution of bilateral relations between the United States of America and the Republic of Singapore at the beginning of the 21st century. The author examines the main stages of the formation of strategic partnership between the two countries, with a particular focus on political, economic, scientific-technological, security, and military dimensions of cooperation. It is emphasized that U.S.–Singapore relations are characterized by steady development based on shared interests in regional stability, free trade, innovation, and responses to emerging global security challenges. One of the key areas of cooperation is political and diplomatic dialogue, which has deepened over the years through the signing of bilateral agreements, high-level official visits, and the establishment of joint consultative mechanisms. The United States views Singapore as one of its most reliable partners in Southeast Asia, especially within the framework of its strategy for a "Free and Open Indo-Pacific Region."

The article also analyzes the dynamics of economic relations between the two countries. Singapore is among the United States' leading trade partners in the Asia-Pacific region, and American investments in the Singaporean economy continue to grow. These investments are concentrated in high-tech manufacturing, the digital economy, financial services, healthcare, and education. It is noted that such capital inflows significantly contribute to the modernization of Singapore's economy, its transformation into a global innovation hub, and the enhancement of its international competitiveness.

Special attention is devoted to scientific-technological and defense cooperation. The article highlights joint research initiatives, academic exchanges, and collaborative projects in artificial intelligence, cybersecurity, and biotechnology. In the military sphere, the importance of joint exercises, training programs, and Singapore's logistical and infrastructure support for U.S. military forces particularly the Navy in the region is underscored.

In the context of global challenges, the article outlines key risks and contradictions that may complicate further development of bilateral relations. These include intensifying geopolitical competition in the South China Sea, the growing economic influence of China, issues related to climate security, and global economic instability. At the same time, the author points to the significant potential for expanding cooperation in new areas such as green energy, digital transformation, regional security governance, and strengthening democratic institutions.

In conclusion, it is argued that U.S.–Singapore relations at the beginning of the 21st century serve as a model of stable and mutually beneficial strategic partnership. These relations demonstrate a high level of adaptability to global transformations and offer promising prospects for future development amid evolving political and economic conditions.

Keywords: foreign policy, economic integration, Singapore, collaboration, U.S.

Постановка проблеми обумовлюється комплексом глобальних трансформацій, що розпочалися наприкінці XX століття і продовжуються в сучасну епоху. Цей період характеризується суттєвим посиленням процесів глобалізації, які охоплюють політичні, економічні та соціальні сфери розвитку держав. Зростаюча роль міжнародних інтеграційних процесів, поширення демократичних цінностей та технологічних інновацій суттєво змінюють традиційні моделі державності і сприяють появі нових форматів співпраці на глобальному рівні.

У цьому контексті Республіка Сінгапур є унікальним прикладом успішної адаптації та інтеграції у світову систему. Незважаючи на свої малі

географічні розміри і відсутність природних ресурсів, Сінгапур зумів стати потужним економічним і політичним гравцем, що демонструє високі темпи розвитку та стабільність. Його досвід ілюструє не лише особливості становлення сучасної міста-держави, а й шляхи формування ефективної державної моделі, здатної відповідати на виклики XXI століття.

Дослідження феномену Сінгапуру має важливе наукове значення, оскільки дозволяє осмислити механізми розвитку, що забезпечили трансформацію цієї країни у глобальний центр фінансів, технологій та інновацій. Аналізуючи особливості економічного зростання, демократичних перетворень і ролі зовнішньої політики, можна виділити ключові чинники успіху, які можуть бути корисними для інших держав, особливо малих і середніх країн, що прагнуть зміцнити свою позицію на міжнародній арені.

Таким чином, обрана проблематика є не лише актуальною з точки зору сучасних наукових дискусій, але й важливою для практичного розуміння процесів глобалізації та трансформації державності у світі. Вивчення цього питання сприяє глибшому усвідомленню динаміки міжнародних відносин, а також розвитку концептуальних підходів до аналізу політичних і економічних моделей у контексті сучасних глобальних викликів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що у статті враховано глобальний характер змін, що відбулися за останні два десятиліття, і констатовано трансформацію сучасної системи міжнародних відносин, яка суттєво відрізняється від системи, характерної для останнього десятиліття XX століття.

По-перше, нова система міжнародних відносин вирізняється підвищеним рівнем раціональності, що проявляється у прагненні провідної світової держави — США — формувати міжнародний порядок, керуючись власними уявленнями та інтересами. Як єдина наддержава, Сполучені Штати активно цікавляться процесами економічної інтеграції в Азійсько-Тихоокеанському регіоні, зокрема приділяючи особливу увагу країнам, що розташовані в безпосередній близькості до потенційного регіонального лідера — Китаю.

По-друге, новій системі властива певна стихійність, що сприяє перетворенню окремих її елементів, які походять з самої природи міжнародних відносин. При цьому деструктивні та хаотичні процеси розвиваються паралельно з тенденціями до посилення раціоналізації, системності та впорядкованості. Взаємодія між відносно стабільною системою міжнародних відносин XX століття та її поступовим трансформуванням у XXI столітті призводить до формування класичних

міждержавних відносин, що яскраво ілюструється розвитком двосторонніх зв'язків США — країни, яка володіє політичними, військовими та науковими контактами з усіма державами світу, серед яких особливе місце посідає Республіка Сінгапур.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу джерельної бази статті становлять праці Габрієля Алмонда, Девіда Аптера, Даніела Белла, Артура Бентлі, Збігнєва Бжезінського, Денкварта Растоу. Певні аспекти досліджуваної проблеми проаналізовано науковцями з теорії політичного процесу, як Джон Мілл, Талкотт Парсонс, Самуель Гантінгтон, Шмуель Ейзенштадт. Проблеми та перспективи співробітництва Сінгапуру та США висвітлюються у доробках вітчизняних науковців І.Є. Підберезних, К.О. Спиридонової, П.М. Ігнатьєва, Н. Городньої, Л.О. Лещенко та ін. Зокрема, в працях дослідники висвітлюють характер політичного та економічного розвитку країни з часу Британської колонізації по теперішній час. Загалом науковці визначають основні аспекти зовнішньополітичного курсу Сінгапуру із США, які мають ознаку економічно-військового співтовариства і взаємодопомоги, а також розвивають думку про перспективи і характер майбутньої співпраці країн в Азійсько-Тихоокеанському регіоні.

Основною метою публікації є проведення об'єктивного та комплексного аналізу розвитку відносин між США та Сінгапуром на початку XXI ст., основних факторів, що вплинули на рівень двостороннього співробітництва.

Виклад основного матеріалу. Важливим фактором розвитку будь-якої держави є її активна участь у міжнародній політиці та формуванні міжнаціональних і міжконтинентальних зв'язків. Завершення «Холодної війни» стало відправною точкою для суттєвих змін у системі міжнародних відносин XXI століття.

Однією з головних тенденцій формування нової глобальної розстановки сил є зосередження уваги на Азіатсько-Тихоокеанському регіоні (АТР), де сформувалися нові значущі політичні центри, серед яких особливе місце посідає Республіка Сінгапур.

Після здобуття незалежності у 1965 році Сінгапур залишався самостійною, проте бідною країною, що була змушена імпортувати навіть прісну воду. В епоху керівництва Лі Куан Ю було розроблено стратегічний план економічного розвитку, спрямований на трансформацію країни у фінансовий та торговельний центр Південно-Східної Азії, виробництво висококонкурентної продукції та активне залучення іноземних інвестицій. В результаті модернізації, що тривала з 1959 по 1990 роки, Сінгапур зайняв позиції однієї з небагатьох держав, де вартість експорту значно перевищує розмір валового внутрішнього продукту.

Особливістю промислового розвитку Сінгапуру є ключова роль держави в управлінні економічними процесами. Модернізація виробництва в країні проходила три етапи. Перший починається з середини 1960-х років, коли здійснювався розвиток експортно орієнтованої промисловості, зосередженої на простих, але трудомістких галузях. Проте через високу вартість робочої сили така продукція виявилася неконкурентоспроможною, що спричинило перехід до прискореного розвитку технологічно складніших секторів промисловості. Це стало поштовхом до нового етапу економічного зростання. У 1980 році була впроваджена програма «Друга промислова революція», що передбачала перехід до використання передових технологій у виробництві. Внаслідок цих реформ американські транснаціональні корпорації стали основою масштабного високотехнологічного прориву в промисловості Сінгапуру, що вивело країну до числа провідних і конкурентоспроможних виробників на світовому рівні [1].

Ряд історичних та економічних факторів об'єктивно стримував процес індустріалізації в Сінгапурі, серед яких слід виділити невеликі розміри країни, повну відсутність природних ресурсів, високі темпи зростання населення та відносно високу вартість робочої сили. Проте для Сінгапуру ці виклики стали поштовхом до активного розвитку. Завдяки вигідному географічному розташуванню на важливому морському торговому шляху Азії, країна змогла зробити участь у міжнародному товарообміні ключовим елементом своєї зовнішньоекономічної політики.

До 1980 року Сполучені Штати Америки стали головним торговельним партнером Сінгапуру, суттєво впливаючи на економічний добробут країни. Вже у 1988 році загальний обсяг експорту Сінгапуру до США становив 18,8 млрд доларів, що було на 28% більше порівняно з попередніми роками і складало 24% від загального експорту країни. Таким чином, експорт Сінгапуру в США перевищував його імпорт з цієї країни [3].

Третій етап розвитку двосторонніх відносин розпочався 6 травня 2003 року з підписання угоди про вільну торгівлю між США та Сінгапуром, яка набула чинності 1 січня 2004 року. Збільшення американських інвестицій і зростання кількості американських громадян у Сінгапурі розширили можливості двосторонніх контактів. Наразі спостерігається поглиблення співпраці в рамках зони вільної торгівлі, що охоплює сфери торгівлі текстилем і одягом, телекомунікацій, а також захисту інтелектуальної власності [8].

Співробітництво на міжнародній арені здійснюється на основі системи союзницьких відносин у різних галузях, яка не передбачає укладання повноцінних союзницьких договорів, але забезпечує надійний фундамент для партнерства в окремих сферах. Взаємодія Сінгапуру з США,

однією з провідних економік світу, стала ключовим чинником індустріального розвитку країни.

Визначимо основні чинники, що зумовили необхідність співпраці Сінгапуру зі Сполученими Штатами: по-перше, зростання значення інтеграції національної економіки у світову, незалежно від розмірів країни та наявності природних ресурсів; по-друге, орієнтація економічної політики провідних держав на інноваційний розвиток; по-третє, розвиток інтелектуального ринку з акцентом на ефективне використання людського капіталу.

Ці фактори нівелюють традиційний «ефект масштабу» в сучасній економіці, знижують залежність країн від сировинних ресурсів і сприяють їх активній участі у глобальних технологічних процесах, особливо в наукомістких галузях. Інвестиційне співробітництво між Сінгапуром і США є досить активним: обидві країни посідають провідні позиції у світових рейтингах, і за багатьма інноваційними показниками «азійський дракон» навіть випереджає Америку.

Водночас через обмежений внутрішній ринок приватний бізнес у Сінгапурі переважно представлений транснаціональними корпораціями, тоді як роль національних малих підприємств є незначною. У цьому контексті Сінгапур виступає важливою ланкою у глобальній мережі ТНК, незважаючи на невелику купівельну спроможність населення (близько 5 мільйонів осіб) [2]. Саме тому для країни життєво необхідно бути центром створення доданої вартості, забезпечуючи високі зарплати та розвиток високотехнологічних і наукомістких видів послуг.

Сполучені Штати та Сінгапур виступають як взаємодоповнюючі системи: американські корпорації отримують у Сінгапурі належну державну підтримку, в той час як транснаціональні корпорації (ТНК) забезпечують притік прямих інвестицій зі США [5]. Стимулюючи діяльність багатонаціональних компаній у своїй економіці, Сінгапур реалізує програми спільних інвестицій. Рада з економічного розвитку країни розробила нові концептуальні підходи, зокрема формування промислових кластерів із концентрацією зусиль на великих інвестиціях у високотехнологічні сфери, такі як виробництво кремнієвих пластин, біотехнології та хімічні технології.

Для залучення малих та середніх іноземних підприємств створюються спеціалізовані бізнес-центри, орієнтовані, зокрема, на представників скандинавських країн, Німеччини та Франції.

Інтенсивність співпраці між Сінгапуром і США зберігається і на сучасному етапі. Відповідно до планів адміністрації президента Б. Обами, до 2015 року було заплановано подвоїти обсяги експорту у регіоні. У цьому контексті між країнами укладено низку нових торговельних угод, зокрема

«Договір про вільну торгівлю», підписаний 7-8 травня 2007 року, який має сприяти зростанню двосторонньої торгівлі та інвестицій, а також підвищенню довіри інвесторів і бізнесу.

Особливу увагу в американсько-сінгапурських відносинах приділяють розширенню присутності американського бізнесу в Тихоокеанському регіоні. Про це свідчить, зокрема, заява міністра торгівлі і промисловості Сінгапуру С. Ісварена на відкритті Міжнародної Асоціації Ігрових Регуляторів у 2012 році про підписання угоди між Регулюючим органом казино Сінгапуру та Пенсільванією щодо посилення співпраці, з акцентом на обмін інформацією та досвідом [7].

З історичної точки зору, Сінгапур проходить стадію переходу від моделі, орієнтованої на адаптацію, асиміляцію та поширення технологій, розроблених закордонними корпораціями, до більш збалансованої системи, яка значною мірою фокусується на розвитку власного інноваційного потенціалу.

Військово-політична сфера залишається однією з пріоритетних у співробітництві між США та Сінгапуром. Численні спільні військові навчання, що проводяться під егідою США в рамках миротворчих операцій, свідчать про тісність партнерства. Одним із таких заходів є операція «Golden Merlion», яка стартувала 7 жовтня 2010 року у водах Сан-Дієго (Каліфорнія). Під час навчань відпрацьовувалися випробування новітньої техніки, усунення потенційних загроз, підвищення оперативних можливостей, а також медичні операції і евакуація за участю чотирьох кораблів, підводного човна та шести вертольотів [3]. Згідно з Угодою про вільну торгівлю 2003 року, у Сінгапурі щорічно перебуває понад 100 американських військово-морських суден та понад 200 військовослужбовців, що забезпечує контроль американських військово-морських баз на території країни. Американський посол наголосив, що Сінгапур, будучи стратегічним союзником США, відіграє ключову роль у підтриманні миру та безпеки у регіоні.

Водночас представники США відзначають, що нові бойові кораблі не будуть базуватися постійно в Сінгапурі, а лише направлятимуться до країни. Однак експерти вказують, що на практиці це означає їх постійну присутність та обслуговування саме на сінгапурській базі [6].

Сінгапур, розташований у центрі важливих морських комунікацій Азії, є стратегічно важливою країною для офіційного Вашингтона. У світлі подій, пов'язаних із об'єднанням В'єтнаму під комуністичною владою, США побоювалися поширення «теорії доміно» на острівні країни Південно-Східної Азії. Для Сінгапуру військова присутність США у регіоні, який пережив Китайську культурну революцію, В'єтнамську війну та комуністичні перевороти в Лаосі й Камбоджі, стала гарантією національної безпеки.

З огляду на зростання військової потуги Китаю, США відновили політику стримування, що здійснювалася у 1950–1970-х роках. У листопаді 2011 року між США та Сінгапуром було укладено угоду про розміщення американського флоту Littoral Combat Ships на сінгапурській військово-морській базі Чангі. Передбачалося поетапне розміщення чотирьох бойових кораблів із чисельністю екіпажу від 40 до 75 осіб, які проживатимуть безпосередньо на кораблях. Перші судна прибули до порту у другому кварталі 2013 року [4].

США також планують надалі підтримувати військову спроможність Сінгапуру через постачання сучасної техніки та обмін кваліфікованими кадрами з метою передачі військового досвіду. Обидві країни беруть участь у переговорах щодо Транс-Тихоокеанського партнерства [9].

Політичний діалог між США та Сінгапуром розвивається не лише у економічній та військовій сферах, а й у науково-технологічній. Значна увага приділяється розвитку креативної економіки, заснованої на креативних індустріях. Ще у 2002 році було оголошено ініціативу «Перетворення Сінгапуру», спрямовану на трансформацію країни у світовий центр інновацій, творчості та дизайну [4]. У рамках цієї стратегії уряд реформує систему освіти, стимулюючи розвиток творчих здібностей молоді, зокрема шляхом інтеграції молодих талановитих фахівців у державні структури, відповідальні за економічну політику.

У США акцент на креативний напрямок інноваційної економіки проявляється, зокрема, у тому, що в традиційне STEM-утворення, що включає такі дисципліни, як наука, технології, інженерна справа і математика (science, technology, engineering, mathematics) – активно включаються творчі, художні предмети, об'єднані загальним терміном Arts (гуманітарні науки).

Сінгапур зумів залучити такі великі американські ТНК, як Motorola, Intel, IBM, Hewlett-Packard і Microsoft, та прагне стати першим в світі «розвиненим островом», де останні досягнення комп'ютерних технологій будуть поставлені на службу суспільству [1].

У цьому контексті обидві країни активно шукають ефективні шляхи для вирішення актуальних інноваційних завдань, таких як оптимізація співвідношення між фундаментальними та прикладними дослідженнями, розвиток державно-приватного партнерства і креативної економіки. Накопичений досвід США і Сінгапуру має важливе значення для подолання викликів, пов’язаних із формуванням інноваційних економік у інших державах.

Підтвердженням конструктивної взаємодії між країнами стало виключення Сінгапуру урядом США зі списку санкційних держав за

закупівлю нафти в Ірані, про що 28 червня 2012 року повідомила держсекретар США Хіларі Клінтон [3]. На початку 2012 року Конгрес США надав адміністрації право застосовувати додаткові санкції щодо іноземних фінансових установ і компаній, які укладають угоди з Іраном, з метою обмеження фінансування іранської економіки.

Загалом, Сінгапур, як країна, що розвивається, має значний потенціал для виходу до числа провідних світових економік і зацікавлений у посиленні економічної та військової присутності США. Ці наміри співпадають із проазійською стратегією міжнародної політики Сполучених Штатів, які розглядають країни Південно-Східної Азії як важливих торговельних та економічних партнерів. Незважаючи на невеликі розміри, Сінгапур нині є одним із найбільших торговельних партнерів США. Значна частина американських інвестицій сконцентрована у сферах виробництва електроніки, зберігання та переробки нафти, а також хімічної промисловості. Саме в цих галузях Сінгапур утримує провідні позиції на світовому рівні.

Висновки. Двосторонні відносини між Сполученими Штатами Америки та Республікою Сінгапур у XXI столітті характеризуються динамічним розвитком та поглибленням співпраці у різних сферах, що відображає їхній взаємний стратегічний інтерес. Еволюція цих відносин відбувається на тлі глобальних трансформацій міжнародної системи, акценту на Азійсько-Тихоокеанський регіон та посилення ролі креативної і високотехнологічної економіки.

Сінгапур завдяки своєму вигідному географічному положенню та економічній політиці став ключовим партнером США у Південно-Східній Азії, що підтверджується активним розвитком торговельно-економічних зв'язків, інвестиційного співробітництва, а також військово-технічної взаємодії. Підписання угод про вільну торгівлю, спільні інвестиційні проєкти і військові навчання сприяють зміцненню стратегічного партнерства.

Значну роль у цих процесах відіграє державна політика обох країн, спрямована на підтримку інноваційного розвитку, розвиток державно-приватного партнерства та інтеграцію у глобальні технологічні ланцюги створення вартості.

Водночас взаємна підтримка на політичному та військовому рівнях забезпечує стабільність і безпеку в регіоні, що є важливим фактором для збереження балансу сил у Південно-Східній Азії.

Отже, еволюція двосторонніх відносин США і Сінгапуру у XXI столітті демонструє приклад успішної моделі партнерства, яке поєднує економічні інтереси з геополітичними викликами сучасності, що сприяє сталому розвитку обох країн та підтримці стабільності у регіоні.

Література:

1. U.S. Department of State Diplomacy in Action // United States – Singapore Relations. URL: http://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2012/11/200671.htm
2. Singapore Orders Lafayette Frigates // Asia-Pacific Defence Reporter**,** April / May 2000. – P. 39.
3. U.S. Department of State Diplomacy in Action // U.S. Relations with Singapore. URL: http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2798.htm
4. International Relations and security network/Singapore and the US: Security Partners, Not Allies. URL: http://isn.ethz.ch/Digital-Library/Articles/Detail/?lng=en&id=168339
5. Emma Chanlett-Avery. Singapore: Background and U.S. Relations // Congressional Research Servise, July 26, 2013.
6. Chan D. Survey on Social Attitudes of Singaporeans (SAS) 2001. Singapore, 2002.
7. Chee Kiong Tong. Identity and Ethnic Relations in Southeast Asia. Racializing Chineseness. Singapore, 2010.
8. Hong Mark. Singapore's Success in Creating Racial and Religious Harmony. Singapore, 2003.
9. Ooi Giok Ling, Tan Ern Ser, Soh Kay Cheng. The Study of Ethnicity, National Identity and Sense of Rootedness in Singapore. Singapore, 2002.
10. Pidbereznykh I, Horbach-Kudria, I., Golubytskyi, S., Babichev, A., & LoshytskyI, M. (2024). Administrative-Law Status of National Security Agencies. (*Revista Jurídica Portucalense*. P. 624–652. https://doi.org/10.34625/issn.2183-2705(36)2024.ic-27
11. J. Tan, Ng Pak Tee (eds).Shaping Singapore's future: Thinking schools, learning nation/ Singapore, 2005.

References:

1. U.S. Department of State Diplomacy in Action // United States – Singapore Relations. URL: http://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2012/11/200671.htm
2. Singapore Orders Lafayette Frigates // Asia-Pacific Defence Reporter**,** April / May 2000. – P. 39.
3. U.S. Department of State Diplomacy in Action //U.S. Relations with Singapore. URL: http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2798.htm
4. International Relations and security network/Singapore and the US: Security Partners, Not Allies. URL: http://isn.ethz.ch/Digital-Library/Articles/Detail/?lng=en&id=168339
5. Emma Chanlett-Avery. Singapore: Background and U.S. Relations // Congressional Research Servise, July 26, 2013.
6. Chan D. Survey on Social Attitudes of Singaporeans (SAS) 2001. Singapore, 2002.
7. Chee Kiong Tong. Identity and Ethnic Relations in Southeast Asia. Racializing Chineseness. Singapore, 2010.
8. Hong Mark. Singapore's Success in Creating Racial and Religious Harmony. Singapore, 2003.
9. Ooi Giok Ling, Tan Ern Ser, Soh Kay Cheng. The Study of Ethnicity, National Identity and Sense of Rootedness in Singapore. Singapore, 2002.
10. Pidbereznykh I, Horbach-Kudria, I., Golubytskyi, S., Babichev, A., & LoshytskyI, M. (2024). Administrative-Law Status of National Security Agencies. (*Revista Jurídica Portucalense*. P. 624–652. https://doi.org/10.34625/issn.2183-2705(36)2024.ic-27
11. J. Tan, Ng Pak Tee (eds). Shaping Singapore's future: Thinking schools, learning nation/ Singapore, 2005.

УДК 006:623

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2728-2750

Красота Ігор Васильович кандидат історичних наук, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу концептуальних основ військової служби, Науково-методичний центр кадрової політики Міністерства оборони України, м. Київ, https://orcid.org/000-0001-7108-4297

МЕТОДИ ТА СПОСОБИ РОЗМІНУВАННЯ ЗА ДОСВІДОМ ВОЄННИХ КОНФЛІКТІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 20 СТОЛІТТЯ – ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ 21 СТОЛІТТЯ

Анотація. У статті здійснено комплексне дослідження еволюції методів і способів розмінування за досвідом воєнних конфліктів другої половини XX століття – першої чверті XXI століття з акцентом на поєднання історичних підходів і сучасних технологій. Проаналізовано особливості мінної війни у збройних конфліктах в Афганістані, Іраку, Сирії, Лівані, Чечні, Камбоджі, Боснії і Герцеговині, а також у сучасній війні рф проти України. Особливу увагу приділено аналізу тактичних, інженерних і публічно-управлінських аспектів мінного загородження, контрзаходів і гуманітарного розмінування.

Узагальнено міжнародний досвід застосування інженерної техніки, механізованих засобів розмінування, саперних підрозділів, дронів-розвідників, автономних систем, геоінформаційних платформ (GIS). Підкреслено актуальність інтеграції цифрових рішень, таких як IMSMA Core, для картографування небезпечних територій, пріоритезації об'єктів та моніторингу динаміки очищення. Доведено, що характер мінної загрози в Україні потребує адаптованої моделі управління розмінуванням, врахо-вуючи не лише масштаб і щільність мінування, а й сільськогосподарське значення територій, ризики для цивільного населення та умови бойових дій. Запропоновано авторське бачення моделі публічного управління у сфері гуманітарного розмінування, що передбачає поєднання багаторівневої координації, децентралізованого реагування, стандартизації IMAS та впровадження локальних команд швидкого реагування. Обґрунтовано доцільність створення єдиного національного центру протимінної діяльності з розширеними повноваженнями, можливістю інтеграції відкритих джерел, супутникових даних, залучення донорської допомоги та механізмів партнерства з міжнародними організаціями, зокрема UNMAS, GICHD, HALO Trust, MAG тощо. Зроблено висновок, що стратегічна протимінна

політика України має спиратися на адаптований міжнародний досвід, цифрову трансформацію галузі, формування кадрового потенціалу для роботи в умовах високого ризику та цільове управління інформацією щодо мінної ситуації в режимі реального часу.

Ключові слова: гуманітарне розмінування; міни; протимінна діяльність; публічне управління; військова інженерія; IMSMA; IMAS; дрони; міношукачі; досвід ООН; інженерні війська; території з високою мінною щільністю; післявоєнне відновлення.

Krasota Ihor Vasiliovych candidate of historical sciences, leading researcher research department of conceptual foundations of military service, Scientific and methodological center of personnel policy of the Ministry of Defense of Ukraine, Kyiv, , https://orcid.org/000-0001-7108-4297

METHODS AND APPROACHES OF MINE CLEARANCE BASED ON THE EXPERIENCE OF MILITARY CONFLICTS IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY – THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

Abstract. The article presents a comprehensive study of the evolution of demining methods and techniques based on the experience of armed conflicts from the second half of the 20th century to the first quarter of the 21st century, with particular emphasis on the interplay between historical approaches and modern technological solutions. The specific features of mine warfare in conflicts in Afghanistan, Iraq, Syria, Lebanon, Chechnya, Cambodia, Bosnia and Herzegovina, as well as in the current war of the Russian Federation against Ukraine, are analysed.

Special attention is given to the examination of tactical, engineering and public governance dimensions of mine barrier deployment, countermeasures and humanitarian demining operations. The article summarises international experience in the use of engineering equipment, mechanised demining systems, sapper units, reconnaissance drones, autonomous platforms and geoinformation systems (GIS).

The relevance of integrating digital tools, such as IMSMA Core, for hazard mapping, prioritisation of clearance tasks and monitoring the dynamics of territory release is highlighted. It is substantiated that the nature of the mine threat in Ukraine requires an adapted demining management model that considers not only the scale and density of contamination but also the agricultural value of territories, risks to civilians and the conditions of ongoing hostilities. The author proposes a conceptual model of public administration in the field of humanitarian

demining, based on multi-level coordination, decentralised response mechanisms, IMAS standardisation and the deployment of local rapid-response units. The feasibility of establishing a unified National Mine Action Coordination Centre with expanded operational mandates, data integration capacities, access to satellite intelligence, donor cooperation mechanisms and partnerships with international organisations such as UNMAS, GICHD, HALO Trust and MAG is justified.

It is concluded that Ukraine's strategic mine action policy must rely on adapted international practices, digital transformation of the sector, development of specialised human capital capable of operating under high-risk conditions and evidence-based information management of the mine situation in real time.

Keywords: humanitarian demining; landmines; mine action; public administration; military engineering; IMSMA; IMAS; drones; mine detectors; UN experience; engineering troops; high-density mine contamination; post-war recovery.

Постановка проблеми. У другій половині XX століття – першій чверті XXI століття характер воєнних конфліктів зазнав суттєвих трансформацій, що призвело до масштабного застосування мінно-вибухових загороджень як інструменту стримування, блокування мобільності військ та створення тривалих зон небезпеки для цивільного населення.

Попри значний технологічний прогрес і появу сучасних систем розвідки, дистанційного сканування ґрунту, роботизованих платформ та безпілотних комплексів, проблема ефективного розмінування залишається однією з найскладніших у сфері військового та гуманітарного забезпечення безпеки.

Практика локальних і регіональних конфліктів – від Корейської та В'єтнамської воєн до Іраку, Афганістану та російсько-української війни – доводить, що універсальної моделі розмінування не вироблено, а технологічні рішення часто не враховують специфіку ландшафту, типологію мінних загороджень та особливості застосування противником комбінованих вибухонебезпечних систем.

У даномуконтексті постає наукова проблема відсутності систематизованого аналізу еволюції методів та способів розмінування у порівняльному вимірі воєн другої половини XX ст. – першої чверті XXI століття, що ускладнює вироблення адаптивних моделей інженерного забезпечення сучасних операцій та гуманітарного очищення територій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій у сфері гуманітарного розмінування в Україні демонструє системне формування міждисциплінарної моделі, що поєднує

державну політику, технічні рішення, інституційну координацію та цифрову трансформацію. Зокрема, О. Бойко, П. Гаман і С. Павлов [1] висвітлюють трансформацію державної політики у сфері розмінування як ключового напряму публічного управління в умовах війни. Б. Ворович [2] зосереджується на аналітичному огляді актуальних проблем і прогалин у нормативно-практичному забезпеченні цього процесу. Команда дослідників під керівництвом В. Зацерковного [3] пропонує використання геологічних методів для виявлення вибухонебезпечних ділянок у сільськогосподарському секторі.

Навчальний посібник під ред. В. Фурси [4] систематизує типологію вибухонебезпечних предметів, що має практичну цінність у навчанні саперів. Окрему увагу приділено інженерно-технічному забезпе-ченню.

В. Колосов і О. Чепела [5] доводять ефективність адаптації військової техніки до завдань гуманітарного розмінування. І. Лаппо з колегами [6] аналізує ефективність сучасних металодетекторів, а В. Ляшенко з командою [7] презентує результати сертифікації українського метало-детектора “Trembita-F”.

У міжнародному контексті варто відзначити огляди й аналітику GLOBSEC [13], CSIS [14], MAG [15] та UNMAS [10; 18; 20; 23], які розкривають динаміку змін у підходах до гуманітарного розмінування, зокрема в Іраку, Афганістані, Боснії і Герцеговині. Практики використання дронів, собак-детекторів, IMSMA Core та машинної механізації в Україні висвітлюються у дослідженнях [16; 17; 19; 25; 27].

Метою статті є здійснення системного аналізу еволюції методів і способів розмінування на основі досвіду воєнних конфліктів другої половини XX – першої чверті XXI століття з урахуванням їхніх тактико-оперативних особливостей, технологічного забезпечення, гуманітарних викликів та перспектив адаптації міжнародних практик у сучасних умовах України.

Виклад основного матеріалу. Українська наукова традиція виходить із класифікації ВНП за тактичним призначенням, механізмом дії та способом встановлення.

В. Фурса, В. Покайчук, В. Поливанюк та інші пропонують трирівневу таксономію, що об’єднує клас вибухового прист-рою, підклас за запальним механізмом і конструктивну модифікацію [4]. Автори наголошують на потребі включити саморобні вибухові пристрої (далі – СВП) до кожного підкласу, оскільки в українській практиці вони формують до 35% виявлених мінних загороджень.

Ми погоджуємося з акцентом на СВП, але вважаємо доцільним інтегрувати також критерій оперативної динаміки (часову залежність спрацьовування), що відображено в оновленому стандарті IMAS 05.10, де

додано категорію мін із часовою та умовною активацією [20]. Така інтеграція сприяє коректнішій оцінці ризику під час планування робіт з розмінування.

Деталізовану стратифікацію наземних мін за демаскувальними ознаками подають В. Зацерковний, І. Цюпа, М. Донатіс, І. Ніколюк та інші, відзначаючи, що міномаркери у ґрунтовому профілі різко варіюють у лісовій та чорноземній зонах України [3]. Частково погоджуємося, оскільки автори точно фіксують геолого-технічні відмінності, однак недооцінюють підводний компонент – понад 4% підтверджених ВНП у південних областях знаходяться у прибережних акваторіях, де демаскувальні фактори істотно інші.

Принагідно зауважити, що класична дихотомія “бойове ↔ гуманітарне розмінування”, що тривалий час використовувалась у військовій інженерії, нині поступається місцем континуумній моделі, у якій процес очищення територій розглядається як безперервний цикл, що починається ще в зоні активних бойових дій і логічно завершується соціально-економічною реабілітацією постраждалих громад. Як зазначають О. Бойко, П. Гаман та С. Павлов, така модель включає три базові рівні – оперативний облік, технічний огляд та контроль якості, що відповідає структурі IMAS та практикам НАТО EOD/CIED [1].

Ми погоджуємося з такою концептуалізацією, однак вважаємо її надто лінійною, оскільки вона не враховує цифрово-аналітичний етап, який у сучасних умовах виступає передумовою успішного планування.

Досвід платформи eFarm.Pro демонструє, що машинне зчитування супутникової зйомки, ГІС-моделювання та нейромережевий аналіз аномалій здатні сформувати цифрову матрицю ризику, яка дозволяє заздалегідь сегментувати території за потенційним мінним забрудненням [9].

Даний підхід поступово визнається не лише аграрними операторами, а й міжнародними структурами, зокрема GICHD, що закликають перейти від реактивного розмінування до data-driven planning у дусі IMAS 05.10 [27].

На відміну від традиційного підходу, де технічний огляд (TSO) проводиться вже після не технічного оцінювання (NTO), ми пропонуємо розглядати цифрову фазу як попередню аналітичну рамку, що дозволяє:

- звузити простір пошуку до конкретних ділянок і шляхів;
- встановити пріоритети очищення на основі поєднання гуманітарного критерію (повернення населення) та економічного ефекту (вартість 1 га/доступ до інфраструктури);
- інтегрувати принцип “доказового планування”, у якому кожен етап робіт має цифрове підтвердження (геоприв’язка, супутниковий/дроновий слід, індикатор ризику).

Таким чином, сучасна методологія розмінування у випадку України має набути чотирьохкомпонентної структури:

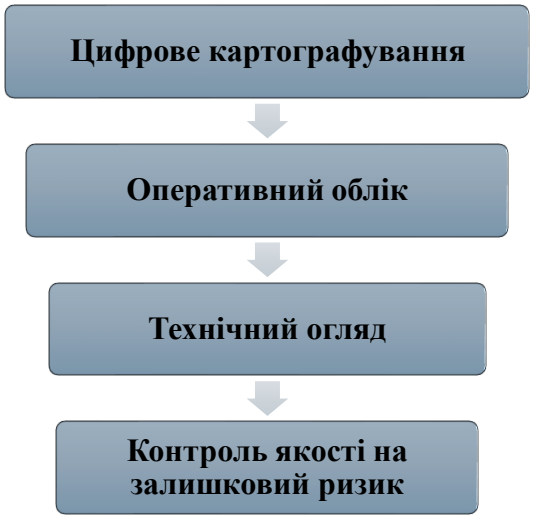


Рис. 1. Стратегічна чотирьохкомпонентна модель методології розмінування України, розробка автора.

Дана розширена модель не лише відповідає викликам війни, але й переводить розмінування з площини "польових операцій" у площину стратегічного управління небезпекою, що є ключовим для повоєнного відновлення аграрного потенціалу, мобільності транспорту та повернення внутрішньо переміщених осіб.

З огляду на польовий досвід І. Ментуса, В. Ясько та І. Саприкіна, найефективнішим комплексом виявлення мін наразі є інтеграція НТС-опитування, наземних радарів та безпілотних багатоспектральних сенсорів [21]. Так, середня швидкість ділянкового обстеження зростає втричі порівняно з класичним саперним ланцюгом. Ми підтримуємо дану оцінку й підкреслюємо, що впровадження методик багатодатчикової кореляції потребує єдиних форматів даних. Сучасні підходи до розмінування в Україні дедалі більше виходять за межі суто технічних або суто військових завдань і формують багаторівневу аналітичну систему, що поєднує інженерну логістику, безпекові студії та стратегії постконфліктного врегулювання. Така перспектива дозволяє розглядати розмінування не як епізодичний елемент бойової інженерії, а як структурний механізм відновлення територіальної спроможності держави, що безпосередньо впливає на продовольчу безпеку, демографічну стабільність та формування довіри до державних інституцій. У межах інженерного підходу окрему увагу привертає функція подвійного призначення техніки – коли обладнання, розроблене для саперних завдань у бойових умовах, може бути адаптоване

до гуманітарних стандартів. В. Колосов та О. Чепела обґрунтовують, що до 40% наявних інженерних платформ можливо переобладнати для цивільного розмінування без суттєвого збільшення бюджетного навантаження, що особливо актуально під час обмежених державних ресурсів та масштабної урбанізованої контамінації [5]. Ми погоджуємось із тезою дослідників, але важливо доповнити, що адаптація техніки не може зводитися лише до механічної модифікації. Необхідним є також оновлення протоколів безпеки (SOP) відповідно до IMAS і гуманітарних стандартів, адже бойова логіка застосування інженерних машин передбачає допустимість контролюваного ризику для військовослужбовців, тоді як гуманітарне розмінування оперує принципом нульової толерантності до жертв серед цивільного населення.

У межах безпекових студій розмінування починають розглядати як елемент системи управління ризиками на національному рівні: від захисту критичної інфраструктури до стабілізації соціальних процесів у деокупованих громадах. Доступність землі для обробітку, відновлення транспортної логістики та повернення внутрішньо переміщених осіб безпосередньо залежить від тимчасових інженерних рішень, громадської комунікації щодо мінної небезпеки (MRE/EORE) та інституційної здатності держави забезпечити безперервний облік небезпечних ділянок через IMSMA Core. Нарешті, логіка постконфліктного врегулювання вимагає зсуву від реактивного реагування на мінні загрози до прогностичного управління просторовою безпекою. Таким чином, розмінування є не лише ліквідацією небезпеки, а й створенням просторів, придатних для соціально-економічного життя, що включає рекультивацію земель, зонування територій, а також інтеграцію громад у національні програми відновлення, орієнтовані на довгострокову стійкість. У безпекових студіях проблема мінної небезпеки розглядається як довгострокова детермінанта людської безпеки. Так, за оцінкою GLOBSEC 2023 року, 30% території України залишаються потенційно небезпечними, що обмежує повернення ВПО та ускладнює відновлення аграрного сектору [13]. Це підкріплюється даними про 74% зростання травм серед цивільних у 2023 році на контамінованих територіях. Ми частково погоджуємося з лінійним кореляційним підходом, і вважаємо доцільним вводити нелінійні показники (індекс “оперативної пластичності громад”), що краще відображають здатність громад до адаптивного відновлення. Нарешті, у площині постконфліктного врегулювання Б. Ворович акцентує на дефіциті нормативно-правових механізмів інтеграції приватних операторів розмінування [2]. Ми погоджуємося та вказуємо, що відкриття ринку гуманітарного розмінування у 2024 році створило передумови для державно-приватних партнерств, однак потребує розробки типових контрактів.

Таким чином, сучасні теоретико-методологічні підходи до розмінування конвергують довкола інтегрованої класифікації ВНП, багатофазної методики оцінки ризику та інженерно-цифрових інструментів управління даними. Актуальність для України полягає у поєднанні військового досвіду з гуманітарними стандартами, що дозволить підвищити безпековий потенціал і прискорити відновлення постраждалих територій.

Формування перших систематизованих підходів до розмінування у світовій військовій практиці пов'язане саме з розвитком важкої інженерної техніки, здатної здійснювати масове, швидкісне очищення місцевості від вибухонебезпечних предметів. У період Другої світової війни розмінування розглядалося передусім як тактичний інструмент прориву лінії оборони противника, а не як гуманітарне завдання захисту цивільного населення, що визначило докорінно іншу логіку застосування технічних засобів. У цей час відбувається становлення так званої "механічної парадигми розмінування", коли пріоритетом була швидкість і забезпечення мобільності військ, а не точність очищення та мінімізація залишкового ризику.

Б. Ворович показує, що модернізація радянських ролерів відповідно до гуманітарних стандартів розмінування потенційно дозволяє скорочувати час проходження 1 га мінного поля на 28%, однак не усуває ризик невиявлення малометалевих боєприпасів, які не ініціюються при ударному навантаженні.

Ми частково погоджуємося з їхніми висновками, допов-нюючи, що в умовах сучасної України механічний метод не може застосовуватися як самодостатній, оскільки без цифрової картографії, глибинного ґрунтового сканування та точкової технічної верифікації він призводить до руйнування родючого шару ґрунту (гумусу) та ускладнює післяконфліктне аграрне відновлення.

Таким чином, "механічна епоха" розмінування стала фундаментальною в історії інженерного забезпечення, але водночас виявила свої обмеження – низьку селективність, високу шкоду для екосистем і залежність від тактичної логіки війни, що робить її недостатньою основою для сучасних гуманітарних моделей очищення територій, які потрібні Україні у 2024-2035 роках для повоєнної реконструкції.

Варто зазначити, що після 1970-х років акцент змістився на ручні інженерні групи, де сапер зі щупом та металодетектором виконував до 80% робіт. В. Ляшенко, В. Ільчишин та інші доводять, що сертифікований металодетектор "Trembita-F" підвищує чутливість до феромагнітних цілей на 15-17% порівняно з моделями 2000-х [7]. Ми погоджуємося й відзначаємо важливість державної програми стандартизації приладів, аби уникнути "флеш-ефекту" хибних спрацювань на фрагменти осколків.

Паралельно розвивалася і кінологічна складова. За оцінкою MAG та Reuters, продуктивність собак-детекторів в Україні сягає 1000 м² за зміну при середній точності 92-95 [15]. Ми частково погоджуємося, підкреслюючи, що в умовах забруднення ґрунтів вибуховими парами (наприклад, тринітротолуолом) без комбінування з технічним скринінгом (ГПР або магнітометрія) показник точності може знижуватися до 80%. Фонд Говарда Г. Баффета у 2025 рокуці профінансував ще 56 собак для очищення аграрних земель, підтверджуючи, що кінологічний компонент лишається критично важливим для територій зі складним рельєфом і високою щільністю металобрухту [19].

Аналізуючи технічні інновації 1980-2020-тих років, варто зауважити, що впровадження міношукачів нового покоління з комбінованими полями та появу вибухових лінійних зарядів M58 MICLIC у 1980-х забезпечили швидке прокладення проходів завширшки 8-14 м для бронетехніки, проте залишали неконтрольовані фланги при гуманітарних операціях.

Наступним кроком була інтеграція наземних і повітряних ГПР-сенсорів, синтетичної апертурної радіолокації та магнітометрів на безпілотних платформах. Так, випробування українських стартапів “Bober-GPR” (2023-2024) демонструють зростання коефіцієнта виявлення неметалевих мін до 0,87, що підтверджують польові випробування у Херсонській області [16].

У 2025 році Програма розвитку ООН передала ДСНС шість дистанційно керованих машин, здатних очищати до 6 000 м²/год без участі персоналу в небезпечній зоні [25]. Ми погоджуємося з їхнім потенціалом, але наголошуємо на потребі локалізації сервісу та запасних частин, аби уникнути простоїв у пікові періоди польових робіт.

І. Лаппо, О Чередніков та інші аналізують українські розробки гібридних металодетекторів із доплерівською модуляцією та показують, що поєднання шумоподавлення та глибинної нейронної мережі скорочує помилкові тривоги на 22% [6]. Ми пропонуємо включити вищезазначені алгоритми до Єдиного реєстру національних технічних стандартів у сфері протимінної діяльності.

Таким чином, еволюція засобів розмінування пройшла шлях від масивних механічних систем до інтелектуальних роботизованих платформ, утворивши багаторівневу модель, де механічні, кінологічні та високотехнологічні методи взаємодоповнюються. Для України оптимальна конфігурація має поєднувати модернізовану радянську техніку з сучасними ГПР-дроном та сертифікованими K9-командами, що дає змогу одночасно збільшити площу очищення й мінімізувати залишковий ризик для цивільного населення.

Аналіз історичних кейсів застосування мінно-вибухових загороджень у різних геополітичних та ландшафтних умовах дозволяє виявити структурні закономірності еволюції методів розмінування, що є критично важливим для адаптації міжнародного досвіду до українського контексту. Наприклад, для В'єтнаму характерні розосереджені мінно-вибухові пастки у важкодоступній місцевості: розтяжки, приховані гранати, пастки з нульовою або змінною затримкою, мініметалеві корпуси, що ускладнювало детекцію. Американські польові настанови того часу фіксують системність імпровізованих фугасів і пасток В'єтконгу (від "банок-мін" до модифікованих запалів із вилученим уповільнювачем), а також широке комбіноване застосування електричних та механічних схематик підриву [26]. Ми повністю погоджуємося з висновком про перевагу асиметричної мінної війни у джунглях, адже механічні засоби розмінування тут мали обмежену ефективність, натомість ключову роль відігравали ручні методи, собаки-детектори й ретельне інженерне розвідкування маршруту.

Афганською спадщиною є масштабне забруднення протипіхотними мінами радянського зразка (зокрема ПМН/ПМН-2) у поєднанні з ІЕД періоду контртерористичних операцій, при цьому гірський рельєф різко знижував продуктивність механічних систем і вимагав комбінування ручних, кінологічних і вибухових методів прокладання проходів. Дані ООН свідчать про десятки тисяч жертв з 1989 року, із надвисокою часткою дітей серед постраждалих, що підтверджує довгостроковий гуманітарний характер проблеми [10]. На нашу думку, у гірському середовищі ефективність протипіхотних мін залежить від попереднього технічного обстеження та ретельного маркування небезпечних зон.

Варто зауважити, що після конфліктів 1990-х Південно-Східна Європа зіткнулась насамперед із забрудненням касетними боєприпасами та ERW, що спричинило перехід до інституціоналізованих моделей гуманітарного розмінування (наццентри, стандарти якості, регіональна координація). Досвід Боснії і Герцеговини і Сербії демонструє, що довготривалі програми, вбудовані в державні інституції, забезпечують сталу динаміку очищення та контролю якості, але потребують стабільного фінансування і даних високої роздільної здатності для прицільного "land release" [11]. Ми погоджуємося з балканським уроком, адже ключем є не лише техніка, а керованість процесу – облік, пріоритезація, аудит якості, взаємодія з громадами.

У Мосулі та Раккі урбанізоване середовище перетворило мінну/вибухову загрозу на поліморфний комплекс: ІЕД, пастки у помешканнях, "каскадні" підриви, приховані лінії зв'язку, контамінація будівельним сміттям. UNMAS наполягає на оновленні метричних підходів (як

вимірювати прогрес у місті) і гнучких процедурах допуску, оскільки класичні стандарти поля у місті не працюють у первісному вигляді.

Гуманітарні організації фіксують значні залишкові ризики для повертальників та будівельників, пропонуючи масове навчання з розпізнавання ознак небезпеки [18]. Таким чином, урок Близького Сходу є переосмисленням тактики під місто (багатосенсорна розвідка, поетапне очищення будівель, нові показники "безпечності").

Принагідно підкреслити, що з 2014 року Україна зіткнулася з безпрецедентною інтенсивністю мінування – за оцінками міжнародних оглядів, країна стала однією з найбільш забруднених вибуховими залишками війни держав. Станом на кінець 2024 року потенційно небезпечними вважалося близько 139 тис. км² території. У 2024 році Mine Action Review класифікував Україну як "massively contaminated", а вже у 2025 UNMAS підтвердив, що Україна перебуває серед найуразливіших за масштабом контамінації, а потреба в очищенні вимірюється десятиліттями [12]. На нашу думку, зростання кількості сертифікованих операторів, державна стандартизація використання БпЛА та супутникових даних у процесах обстеження, передача парку дистанційно керованих машин для механічного очищення та розбудова національної інноваційної екосистеми (акселератори, стартапи, локалізація сервісу) скорочують залишковий ризик і прискорює відновлення територій.

Узагальнюючи, історичні кейси В'єтнаму, Афганістану, Балкан, Близького Сходу та сучасної України демонструють, що ефективність розмінування залежить не лише від технологічних засобів, а від здатності адаптувати їх до конкретного ландшафтно-оперативного середовища та інституційних рамок управління ризиками. Якщо у В'єтнамі ключовим було тактичне маневрування в асиметричних умовах, в Афганістані – технічна розвідка перед механічним втручанням, на Балканах – системність та керованість гуманітарного розмінування, а на Близькому Сході – урбаністичне переналаштування стандартів, то Україна сьогодні інтегрує всі вищезазначені підходи у гібридну модель, що поєднує дистанційну діагностику, механізовані засоби, ручні методи, K9-компонент і цифровий контроль якості. Такий синтез міжнародного досвіду формує передумови переходу від стихійного "очищення територій" до стратегічного управління мінною небезпекою як елементу національної безпеки та повоєнного відновлення.

У сучасних умовах війни та післяконфліктного відновлення актуалізується потреба в цілісному аналізі тактичних і оперативних особливостей методів розмінування. Йдеться не лише про технічну ефективність, а про адаптивність, інтегрованість у системи управління ризиками та здатність

забезпечити безпечне повернення цивільного населення до забруднених територій. О. Бойко аргументовано пропонує модель керованої пріоритизації розмінування, яка базується на принципі "портфеля ризиків" – з фокусом на критичній інфраструктурі, сільськогосподарських угіддях і зонах, до яких мають повернутись внутрішньо переміщені особи [1]. Дана модель синхронізується із положеннями міжнародних стандартів IMAS і вимагає централізованого управління польовими даними. Ми погоджуємося з логікою "портфеля ризиків", однак наголошуємо на необхідності уніфікації форматів оперативної інформації між усіма суб'єктами протимінної діяльності – від державних структур до міжнародних гуманітарних організацій.

Застосування платформи IMSMA Core у поєднанні з імплементацією типових процедур (SOP) інформаційного менеджменту згідно з IMAS 05.10 забезпечує не лише якість даних, а й прозорість, надійність і відтворюваність прийнятих управлінських рішень [22]. Уніфікація тактичного обліку дозволяє підвищити точність прогнозування, ефективніше планувати логістику розмінування на рівні області або територіальної громади, а також знижує транзакційні витрати координації між державними, приватними та міжнародними виконавцями. Таким чином, в умовах України оперативна ефективність розміну-вання залежить не лише від інженерних або механічних потужностей, а й від того, наскільки інформаційна система дозволяє гнучко адаптувати тактичні дії до швидко змінних польових умов, ризиків і гуманітарних пріоритетів. Стратегічне значення набуває не лише фізичне знешкодження мін, а й інституціональна здатність управляти процесом через стандарти-зовану, інтегровану і прозору систему даних.

На тактичному рівні NATO-доктрини EOD/CIED та STANAG-и задають мінімальні стандарти спроможностей (WIT, EOD профіцит), що дозволяє порівнювати методи за безпекою та швидкістю реакції [24]. Ми частково погоджуємось із тезою, що вимоги НАТО автоматично масштабуються на гуманітарні задачі, але у міському середовищі типу Іраку та Сирії доводиться адаптувати процедури під будівлі й завали, комбінуючи інші метрики прогресу та якості.

Принагідно зазначити, що на глобальному фоні 2023 рік став рекордним за обсягами очищення (237 км² АР-мін; 192,563 одиниці знищено), однак продуктивність значно варіює між країнами, оскільки ефективність визначається не лише технікою, а й якістю обстеження/маркування, щільністю забруднення та доступом до сервісу техніки [22]. Ми погоджуємось із висновком Mine Action Review, що чиста площа не є єдиним показником, і наполягаємо на індикаторах залишкового ризику та вартості на одиницю зниження ризику.

В Україні "вартісний профіль" методів додатково зумовлений ринковими та правовими новаціями. Так, держава затвердила Національну стратегію ПМД до 2033 року та операційний план. Для агросектору з 2024 року діє 100% бюджетна компенсація гуманітарного розмінування для тих, хто запускає процес. Також у 2025 році ПРООН передала ДСНС 6 машин механізованого розмінування (що зменшує питомі витрати при великих ділянках) [8]. Ми погоджуємось, що механізація різко знижує собівартість на великих масивах, але наголошуємо, що без якісного технічного обстеження (UAV/ГПР/магнітометрія) і сегментації ділянок механіка малоефективна, а шляхи обслуговування/запчастини слід локалізувати, щоб уникати простоїв.

Також варто зауважити, що дрони з SAR/мультиспектральними сенсорами та наземний ГПР підвищують виявлюваність неметалевих мін і точність картографування – особливо в умовах урбанізованого середовища або на вологих ґрунтах [14]. Ми погоджуємось із міжнародними висновками щодо продуктивності аероназемних зв'язок, але застерігаємо, що ШІ-алгоритми класифікації цілей мають бути "пояснюваними" і вбудованими в національні формати даних, інакше користь для планування буде втрачена. У свою чергу, роботизація та механізація швидко знижують витрати на гектар на великих масивах, однак без якісного TSO створюють хибну економію, оскільки частина ВНП лишається невиявленою. Ми пропонуємо включити вимоги щодо інтероперабельності даних сенсорів/машин до техзавдань закупівель.

Таким чином, зіставлення тактичних, економічних та технологічних параметрів методів розмінування свідчить, що сучасна ефективність протимінної діяльності визначається не стільки наявністю технічних засобів, скільки здатністю держави інтегрувати їх у єдину систему управління ризиками, побудовану на стандартах IMAS, IMSMA Core та адаптованих SOP, з урахуванням контекстуального середовища – від аграрних зон до урбанізованих театрів бойових дій. Орієнтація лише на кількісний показник "очищеної площі" поступається місцем концепції "зменшення залишкового ризику на одиницю ресурсу", що відповідає логіці портфельного управління небезпеками та міжнародним підходам. За таких умов ключовим фактором результативності стає не окрема технологія, а їх синхронізована взаємодія в цифрово керованому контурі, де прогнозування, сегментація територій, інформаційна сумісність і локалізація сервісної інфраструктури формують основу стійкої та відтворюваної моделі розмінування в Україні. Аналізуючи виклики та обмеження сучасних підходів до розмінування, варто виділити найбільший системний ризик – зростання поранень і смертей серед цивільних у зонах контамінації,

особливо на агроземлях та під час повернення ВПО. Україна залишається серед найбільш замінованих територій у світі, а міни та ВНП істотно ускладнюють відбудову і доступ до базових послуг. Отже, мінна небезпека має довготривалий характер, тому зменшення ризику повинно вимірюватись не лише "очищеною площею", а й зміною поведінки громад (покриття EORE, індекс залишкового ризику на 1 тис. мешканців), що вже частково враховується в українських практиках ризик-освіти.

Окремий ризик – урбанізована контамінація, як у Ірак та Сирії. Так, класичні польові метрики "поле/коридор" не працюють у щільній забудові, потрібні інші показники прогресу (пооб'єктне очищення будівель, кварталів, маршрутів критичної інфраструктури). Вважаємо доцільним офіційно закріпити "міські" індикатори у звітності операторів для українських міст і сіл, що зазнали руйнувань.

Принагідно зазначити, що комбінація бойових руйнувань і кліматичних факторів (повені, зсуви, сезонне промерзання/відлига) мігрує міни і ВНП, змінює їх глибину залягання та демаскувальні ознаки. Після підриву Каховської ГЕС Україна отримала довгострокові екологічні наслідки, такі, як вимивання ґрунтів, перенос небезпечних матеріалів, ризики для здоров'я, що прямо впливає на планування розмінування в заплавах Дніпра і дренажних системах. У даному випадку, гідрологічні екстреми й підтоплення роблять статичні карти ризику застарілими, тому необхідне регулярне оновлення шарів ГІС даними ДЗЗ/дронів та кліматичний модуль у плануванні НТО/ТСО. Додатково, зимові умови підвищують травматизм, адже сніг і лід маскують ВНП та стимулюють ризиковані побутові практики (заготівля дров у лісосмугах).

Екологічний вимір мінної небезпеки виходить за межі локальних інцидентів, тому що пошкодження гідромереж і забруднення осадів перешкоджають моніторингу біотопів, а міни/ВНП у поєднанні з техногенними відходами формують складні змішані ризики. На нашу думку, причинно-наслідковий зв'язок часто опосередкований локальними практиками землекористування – отже, необхідне парне планування "розмінування + рекультивація".

Окремим викликом є проблема маркування та документації мінних полів. Маркування – критичний елемент попередження інцидентів. В Україні функції моніторингу стану маркування та ризик-інформування населення закріплені за UA-NMAC, додатково також діють процедурні документи ДСНС щодо маркування територій з ВНП. Тобто, нормативна база достатня, але варто звернути увагу на вузькі місця виконання, такі, як швидке зняття/пошкодження знаків погодою та людьми, фрагментація даних про межі S/CHA між операторами, а також затримки в синхронізації

з IMSMA Core. Рішенням є фото-фіксація, часова мітка та публічні вивіски для громад.

Дефіцит фахівців і ресурсів теж є викликом, хоча Національна стратегія ПМД до 2033 року та урядові рішення 2024-2025 років спрямовані на масштабування спроможностей. Так, зростає кількість сертифікованих операторів, розгортається цифровий контур, вводяться стимули (бронювання персоналу, спрощення сертифікації в "Дія"). Попри прогрес, брак підготовлених саперів, операторів механізованих систем і спеціалістів з інформаційного менеджменту залишається ключовим обмеженням, яке посилюється витратами на сервіс і запчастини імпортної техніки.

Економічне обмеження проявляється і в втраченої вигоді. За оцінками Мінекономіки/Тоні Блер Інституту, мінування коштує Україні понад $11 млрд ВВП щороку, що вимагає приорітезації очищення з найбільшим економіко-соціальним ефектом) [17]. Оцінки KSE підтверджують масштаб загальних збитків і ставлять розмінування серед базових передумов відновлення. Отже, вартість-ефективність має оцінюватися як зниження ризику за долар у поєднанні із соціальними критеріями (повернення ВПО, доступ до шкіл/медицини).

Таким чином, сучасні методи та способи розмінування повинні еволюціонувати від лінійної логіки "очищення територій" до системи стратегічного управління мінною небезпекою, у якій критерієм ефективності є не лише обсяг демінованих гектарів, а реальне зниження ризику для життя, мобільності та соціально-економічного відновлення громад. Ключем до цього переходу є інтеграція гуманітарних підходів, цифрових інструментів (ГІС, супутникова аналітика, IMSMA Core), адаптивних SOP для урбанізованих і аграрних зон, а також інституційна стійкість операцій розмінування, що включає маркування, рекультивацію, сервісну підтримку техніки та підготовку кадрів. Умовою успіху є поєднання технологічної модернізації з соціальною відповідальністю, коли протимінна діяльність перестає бути лише військово-інженерною операцією і стає інструментом формування безпечного середовища повернення населення, запуску економічного циклу та відновлення довіри до держави.

У контексті тривалої мінної небезпеки на території України перспективним видається комплексний підхід до адаптації міжнародного досвіду, що передбачає інституціоналізацію принципів інтегрованого управління протимінною діяльністю, поєднання бойових інженерних процедур із гуманітарними стандартами та гнучке застосування інноваційних технологій. Сучасна парадигма ПМД дедалі більше зміщується від фрагментарних операцій до безперервного циклу, в якому тактична

інженерна розвідка, знешкодження вибухонебезпечних предметів та створення проходів на полі бою поступово трансформуються у стандартизоване гуманітарне очищення з урахуванням ризику для цивільного населення, охопленням інфраструктурних об'єктів та забезпеченням якості через процедури QA/QC відповідно до Міжнародних стандартів протимінної діяльності (IMAS).

У сучасних умовах війни мінна небезпека в Україні потребує багаторівневого управлінського, технічного та операційного підходу до її подолання. Враховуючи міжнародний досвід, обґрунтованим є перехід до так званої континуумної моделі, яка забезпечує послідовність дій, зниження залишкового ризику та максимальну ефективність гуманітарного очищення територій (табл. 1).

Таблиця 1

Континуумний цикл розмінування: поєднання тактичних, технологічних та інформаційних підходів у практиці протимінної діяльності України

Етап/Компонент	Зміст та інструменти	Роль у системі ПМД
Нетехнічне обстеження (НТО)	Аналіз свідчень, архівів, польових індикаторів	Первинна оцінка ризиків, визначення меж потенційно небезпечних територій
Технічне обстеження (ТСО)	Використання БпЛА, георадарів, магнітометрії	Точне зонування забруднення, планування ресурсів
Цільове очищення	Механічні засоби (на відкритій місцевості); ручні групи, K9, вибухові методи – у складних умовах	Зниження реального ризику, очищення територій
Контроль якості (QA/QC)	Незалежна перевірка результатів очищення, тестування, протоколювання	Гарантування безпечності очищеної ділянки
Процедура land release	Формалізація результатів, передача території у безпечне використання	Завершення циклу ПМД, розблокування економічного потенціалу
Інформаційний менеджмент (IMSMA Core)	Централізоване збереження, обробка, аналіз, візуалізація даних (ГІС, фотофіксація, ризик-картографія)	Планування, аудит, звітність, зниження дублювання зусиль, інтеграція даних між операторами
Гнучке поєднання технологій (анти-монокультівар)	Раціональне комбінування методів: механічні, ручні, K9, вибухові – відповідно до ландшафту та типу забруднення	Адаптація до геоекологічних умов, підвищення ефективності та безпеки

Розробка автора.

Отже, застосування континуумної моделі протимінної діяльності в Україні дозволяє забезпечити інтегрованість операцій, узгодженість національних стандартів з IMAS, та оптимальне використання наявних ресурсів. Її ключовими перевагами є гнучкість у виборі технологій очищення залежно від типу місцевості, наскрізний цифровий супровід процесу, гарантована якість очищення та зниження залишкового ризику. У поєднанні з ефективним інформаційним менеджментом така модель формує основу для довгострокового планування та безпечного повернення територій до цивільного користування.

Особливе значення для України має налагодження та поглиблення партнерств із міжнародними структурами, насамперед НАТО, ООН та Женевським міжнародним центром гуманітарного розмінування. У межах Програми всеохопної допомоги НАТО (Comprehensive Assistance Package, CAP) Україна також отримує доступ до доктринальних документів НАТО, таких як AJP-3.18, до стандартів EOD/CIED, матеріалів навчання та підтримки з боку Центру досконалості з питань вибухонебезпечних предметів (EOD CoE), що дозволяє уніфікувати підготовку національних фахівців і синхронізувати процедури з партнерами Альянсу. У свою чергу, GICHD забезпечує методологічну, аналітичну та технічну допомогу: зокрема, в інтеграції стандартів IMAS у національне законодавство, впровадженні сучасних інструментів інформаційного менеджменту, координації донорської підтримки та в організації партнерських платформ. Інноваційний напрям GICHD також спрямований на точніше оцінювання небезпечних територій, розробку індикаторів залишкового ризику та впровадження risk-based планування замість кількісної логіки «очищеної площі», що цілком відповідає актуальним викликам і цілям сталого відновлення в Україні. Такий підхід створює передумови для формування ефективної, прозорої та стійкої системи протимінної діяльності, яка враховує локальні особливості, забезпечує безпеку населення та підтримує процеси соціально-економічного розвитку.

У межах оновлення національної стратегії протимінної діяльності України доцільно виокремити низку ключових пропозицій, спрямованих на підвищення ефективності всього циклу планування, реалізації та аудиту операцій з очищення територій. Академічний аналіз міжнародних і вітчизняних практик свідчить про необхідність комплексної трансформації системи управління ризиками, ресурсами, кадрами та даними. Зокрема:

– *забезпечення повноцінної операціоналізації стандартів IMAS у тісному зв'язку з платформою IMSMA Core*: включає обов'язкову геоприв'язку маркування (фотофіксація із часовою міткою), уніфікацію довідників типів вибухонебезпечних предметів, єдиних методів виявлення

та показників якості, а також впровадження публічних агрегованих дашбордів для громад і донорів, що підвищує довіру, мінімізує дублювання робіт і полегшує координацію між операторами;

– *розширення фінансової сталості через національні механізми співфінансування*: з огляду на глобальне зниження донорських внесків, пріоритетним є інституціоналізація програм компенсації (зокрема агродемінування), довгострокове бюджетне планування та впровадження індикатора "зниження ризику на долар витрат" поряд із соціальними критеріями (повернення ВПО, доступ до соціальної інфраструктури);

– *формування повноцінної кадрової екосистеми від сапера до дата-аналітика*: включає створення довгострокових освітніх треків для EOD/CIED-фахівців за НАТО-модулями (через мережі центрів досконалості), підготовку операторів механізованих систем, фахівців із ГІС/IMSMA, кінологічних груп; масштабування міжнародних програм сертифікації (наприклад, кінологічних центрів у Сараєво) через міжурядові угоди;

– *впровадження інновацій із дотриманням принципу пояснюваності*: використання ШІ для пріоритезації ділянок і обробки мультисенсорних даних має базуватись на прозорих, audit-ready моделях, сумісних із вимогами IMAS до інформаційного менеджменту; держава та донори мають підтримати масштабування національних цифрових ініціатив, які інтегрують супутникові дані та алгоритми класифікації;

– *розвиток локальних сервісних кластерів та підтримка національного виробництва*: для підвищення готовності парку механізованих засобів доцільним є створення інфраструктури технічного обслуговування (запчастини, навчання, тестові полігони), а також стимулювання українських виробників до відповідності IMAS та національним стандартам;

– *інституціоналізація координації та партнерських форматів*: регулярні воркшопи між GICHD та Україною, спільні робочі групи НАТО-ООН-Уряд із синхронізації метрик "ризик/ефект" і планів нарощування спроможностей, зокрема для урбанізованих середовищ, дозволяють адаптувати кращі практики з меншими транзакційними витратами.

Узагальнено, вищезазначені заходи формують основу для переходу до прозорої, адаптивної та інтегрованої моделі протимінної діяльності, в якій дані, кадри, технології та партнерства поєднуються у стійку архітектуру відновлення та безпеки.

Висновки та пропозиції. Системний аналіз методів і способів розмінування, з урахуванням досвіду воєнних конфліктів другої половини XX – першої чверті XXI століття, дозволяє зробити висновок, що еволюція протимінної діяльності відображає не лише зміну техніко-тактичних

засобів, а й глибоку трансформацію управлінської логіки: від фрагментарних, бойово-орієнтованих операцій до комплексних, гуманітарно-цифрових стратегій. Сучасна українська модель повинна враховувати гібридний характер контамінації, що поєднує асиметричні СВП, радянські ПМН/ПМН-2, касетні боєприпаси, IED та залишки вибухонебезпечних предметів в урбанізованому, аграрному та прибережному середовищі.

Ефективність методів розмінування визначається не лише наявністю технічних засобів, а передусім здатністю інтегрувати ці засоби у стратегічну систему управління ризиками, побудовану на основі стандартів IMAS, платформи IMSMA Core, уніфікованих SOP та контекстуального аналізу. Континуумна модель розмінування, що включає фази НТО, ТСО, цільового очищення, QA/QC та land release, доповнена цифровим аналізом ризиків, забезпечує не лише швидкість, але й відтворюваність, прозорість та операційну сумісність між усіма суб'єктами ПМД. Порівняльний аналіз досвіду В'єтнаму, Афганістану, Балкан, Близького Сходу та України засвідчив, що адаптація до локального рельєфу, типів загроз і стану інституцій є ключем до ефективності.

Україна поступово переходить від моделі реактивного очищення до стратегії упереджувального управління просторовою небезпекою. Це потребує фінансування з урахуванням показника "зниження ризику на долар", кадрової екосистеми від сапера до дата-аналітика, локалізації технічного сервісу, масштабування перевірених AI/GIS/UAV рішень і зміни метрик ефективності від очищеної площі до індексу залишкового ризику на 1000 мешканців.

У даному контексті пропонується:

1. Повна імплементація IMAS 05.10/07.10 в українські SOP і техзавдання, з фокусом на геоприв'язку, публічну візуалізацію та уніфіковані критерії QA/QC.
2. Інституціоналізація підходу "портфель ризиків" у плануванні ПМД на рівні громад і областей, з використанням IMSMA Core та пріоритетизації за критичною інфраструктурою, агроземлями, ВПО.
3. Підтримка державно-приватного партнерства через типові контракти, відповідні до IMAS 07.12.
4. Впровадження аудитованих AI/ML-моделей класифікації ризику як попередньої фази планування ТСО.
5. Формування сервісних кластерів (тест-полігони, ремонт, стандартизація) та стимулювання національного виробника до відповідності IMAS.
6. Розробка показників ефективності ПМД на основі мультикритеріальної оцінки: зменшення залишкового ризику, відновлення доступу до послуг, мобільність населення.

Узагальнюючи, розмінування в Україні має трансформуватися в управлінську парадигму просторової безпеки, де кожен гектар очищеної землі верифікується даними, кожна операція базується на доказах, а кожна стратегія вписана в національну модель стійкого відновлення.

Література:

1. Бойко, О., Гаман, П., Павлов, С. (2025, 25 травня). Humanitarian demining in Ukraine: state policy and public administration. *Public Management and Administration*, 5(9). https://doi.org/10.70651/3041-2498/2025.5.13

2. Ворович, Б. О. (2020). Шляхи вирішення проблемних питань розмінування території України. *Воєнно-прикладні питання системного аналізу та математичного моделювання*, № 2(69), 143–149. https://doi.org/10.33099/2304-2745/2020-2-69/143-149

3. Зацерковний В., Цюпа І., Де Донатіс М., Ніколюк, І., Кравченя В., Цвик О., Мірончук Т. (2025). Методи виявлення вибухонебезпечних ділянок для дослідження сільськогосподарських територій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Геологія*, 3(110), 127-138. https://doi.org/10.17721/1728-2713.110.14

4. Ідентифікація вибухонебезпеч. предметів:навч.посіб./кол. авт.:В.В.Фурса,В. Я. Покайчук, В. Д. Поливанюк та ін. Дніпро: Дніпров. держ. ун-т внутр. справ, 2024. 356 с.

5. Колосов, В., Чепела, О. (2025). Пристосування військової інженерної техніки для підвищення ефективності процесу гуманітарного розмінування. *Випробування та сертифікація*, 4(6), 90-96. https://doi.org/10.37701/ts.06.2024.11

6. Лаппо, І., Чередніков, О., Ляшенко, В., Сівак, В., & Корєхов, А. (2024). Аналіз розробок металодетекторів та окремих положень їх випробувань. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: військові та технічні науки*, 96(3) https://doi.org/10.32453/3.v96i3.1718

7. Ляшенко, В. А., Ільчишин, В. В., Кузнецов, В. О., Мішок, А. А., & Дирман, Ю. В. (2025). Практичні результати сертифікаційних випробувань металодетектора рамкового “Trembita-F”. *Випробування та сертифікація*, 1(7), 30–35. https://doi.org/10.37701/ts.07.2025.04

8. Про схвалення Національної стратегії протимінної діяльності на період до 2033 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2024-2026 роках: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 616-р. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/616-2024-%D1%80

9. Розмінування по-українськи: як саперні розробки вітчизняних винахідників можуть ефективно розмінувати поля. Efarm.pro. https://efarm.pro/rozminuvannia-po-ukrainsky-yak-saperni-rozrobky-vitchyznianykh-vynakhidnykiv-mozhut-efektyvno-rozminuvaty-polia/

10. Afghanistan programme. United Nations Mine Action Service. https://www.unmas.org/en/programmes/afghanistan

11. Bosnia and Herzegovina Mine Action Center (BHMAC). Geneva International Centre for Humanitarian Demining. https://www.gichd.org/publications-resources/organisations/bosnia-and-herzegovina-mine-action-center-bhmac-20/

12. Country profile: Ukraine – impact. The Monitor. https://the-monitor.org/country-profile/ukraine/impact?year=2023

13. Demining in Ukraine Report. GLOBSEC. https://www.globsec.org/sites/default/files/2023-07/Demining%20in%20Ukraine%20Report.pdf

14. Dodd, E., & Welsh, C. (2024, December 5). Demining Ukraine's Farmland: Progress, Adaptation, and Needs. Center for Strategic and International Studies. https://www.csis.org/analysis/demining-ukraines-farmland-progress-adaptation-and-needs

15. Dog teams trained in landmine detection deploy in Ukraine. MAG. https://www.maginternational.org/whats-happening/dog-teams-trained-in-landmine-detection-deploy-in/

16. Drone warfare in Ukraine: automatic guidance and AI demining. Ukraine. Arms Monitor (Substack). https://ukrainesarmsmonitor.substack.com/p/drone-warfare-in-ukraine-automatic

17. Harmash, O. (2024, September 10). Landmines cost Ukraine $11 bln in GDP each year, says report. Reuters. https://www.reuters.com/world/europe/landmines-cost-ukraine-11-bln-gdp-each-year-says-report-2024-09-10/

18. How Iraq is changing what we do: measuring clearance in urban environments. United Nations Mine Action Service (UNMAS). https://www.unmas.org/en/how-iraq-is-changing-what-we-do-measuring-clearance-urban-environments

19. Howard G. Buffett Foundation fund: mine-detection dogs clear Ukrainian agricultural land. https://reliefweb.int/report/ukraine/howard-g-buffett-foundation-fund-mine-detection-dogs-clear-ukrainian-agricultural-land

20. Information management for mine action (Edition 2, Amendment 2). United Nations Mine Action Service. URL: https://www.mineactionstandards.org/standards/05-10/

21. Mentus, I., Yasko, V., Saprykin, I. (2024). Methods of mine detection for humanitarian demining: survey. *Ukrainian Journal of Remote Sensing*, 11(3), 31–39. https://doi.org/10.36023/ujrs.2024.11.3.271

22. Mine Action Review. (2024, November). Clearing the Mines 2024 (A report by Mine Action Review for the Fifth Review Conference of the Anti-Personnel Mine Ban Convention). https://www.mineactionreview.org/assets/downloads/Clearing_the_Mines_2024.pdf

23. Mine Action Update: Ukraine (Jan 2025). https://www.unmas.org/en/mine-action-update-ukraine-jan-2025

24. NATO Standardization Office. (2023, September). Allied Joint Publication-3.18: Allied joint doctrine for explosive ordnance disposal support to operations (Edition B, Version 1). https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65d48f3f38fef90011b5b03b/AJP_3_18_EOD_EdB_V1.pdf

25. Six new demining machines boost Ukraine's mine clearance efforts. https://www.undp.org/ukraine/press-releases/six-new-demining-machines-boost-ukraines-mine-clearance-efforts

26. TC 5-31, Viet Cong Boobytraps, Mines, and Mine Warfare Techniques" (1969). https://www.bulletpicker.com/pdf/TC-5-31-1969.pdf

27. The impact of IMSMA Core. Geneva International Centre for Humanitarian Demining. https://www.gichd.org/the-impact-of-imsma-core/

References:

1. Boiko, O., Haman, P., Pavlov, S. (2025, May 25). Humanitarian demining in Ukraine: state policy and public administration. *Public Management and Administration*, 5(9). https://doi.org/10.70651/3041-2498/2025.5.13

2. Vorovych, B. O. (2020). Shliakhy vyrishennia problemnykh pytan rozminuvannia terytorii Ukrainy [Ways to solve the problems of demining the territory of Ukraine]. *Voienno-prykladni pytannia systemnoho analizu ta matematychnoho modeliuvannia – Military-applied*

issues of systems analysis and mathematical modeling, 2(69), 143–149. https://doi.org/10.33099/2304-2745/2020-2-69/143-149 [in Ukrainian].

3. Zatserkovnyi, V., Tsiupa, I., De Donatis, M., Nikoliuk, I., Kravchenia, V., Tsvyk, O., Mironchuk, T. (2025). Metody vyiavlennia vybukhonebezpechnykh diliianok dlia doslidzhennia silskohospodarskykh terytorii [Methods for detecting explosive hazard areas for the investigation of agricultural lands]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Heolohiia – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Geology*, 3(110), 127–138. https://doi.org/10.17721/1728-2713.110.14 [in Ukrainian].

4. Identyfikatsiia vybukhonebezpechnykh predmetiv: navchalnyi posibnyk [Identification of explosive objects: Textbook] / kolektyv avtoriv: V. V. Fursa, V. Ya. Pokaichuk, V. D. Polyvaniuk ta in. Dnipro: Dniprovskyi derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2024. 356 s. [in Ukrainian].

5. Kolosov, V., Chepela, O. (2025). Prystosuvannia viiskovoi inzhenernoi tekhniky dlia pidvyshchennia efektyvnosti protsesu humanitarnoho rozminuvannia [Adaptation of military engineering equipment to increase the efficiency of humanitarian demining]. *Vyprobuvannia ta sertyfikatsiia-TestingandCertification*,4(6),90-96.https://doi.org/10.37701/ts.06.2024.11[Ukr].

6. Lappo, I., Cherednikov, O., Liashenko, V., Sivak, V., & Koriehov, A. (2024). Analiz rozrobok metalodetektoriv ta okremykh polozhen yikh vyprobuvan [Analysis of metal detector developments and certain aspects of their testing]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia: Viiskovi ta tekhnichni nauky – Scientific Journal of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Military and Technical Sciences*, 96(3). https://doi.org/10.32453/3.v96i3.1718 [in Ukr].

7. Liashenko, V. A., Ilchyshyn, V. V., Kuznetsov, V. O., Mishok, A. A., & Dyrman, Yu. V. (2025). Praktychni rezultaty sertyfikatsiinykh vyprobuvan metalodetektora ramkovoho “Trembita-F” [Practical results of certification tests of the frame metal detector "Trembita-F"]. *Vyprobuvannia ta sertyfikatsiia – Testing and Certification*, 1(7), 30–35. https://doi.org/10.37701/ts.07.2025.04 [in Ukrainian].

8. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii protyminnoi diialnosti na period do 2033 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2024–2026 rokakh: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 616-r [On the approval of the National Mine Action Strategy until 2033 and the adoption of an operational plan for 2024–2026: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 616-r]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/616-2024-p [in Ukrainian].

9. Rozminuvannia po-ukrainsky: yak saperni rozrobky vitchyznianykh vynakhidnykiv mozhut efektyvno rozminuvaty polia [Ukrainian-style demining: how domestic inventors’ sappers can effectively clear fields]. *Efarm.pro*. https://efarm.pro/rozminuvannia-po-ukrainsky-yak-saperni-rozrobky-vitchyznianykh-vynakhidnykiv-mozhut-efektyvno-rozminuvaty-polia/ [in Ukrainian].

10. Afghanistan programme. United Nations Mine Action Service. https://www.unmas.org/en/programmes/afghanistan

11. Bosnia and Herzegovina Mine Action Center (BHMAC). Geneva International Centre for Humanitarian Demining. https://www.gichd.org/publications-resources/organisations/bosnia-and-herzegovina-mine-action-center-bhmac-20/

12. Country profile: Ukraine – impact. The Monitor. https://the-monitor.org/country-profile/ukraine/impact?year=2023

13. Demining in Ukraine Report. GLOBSEC. https://www.globsec.org/sites/default/files/2023-07/Demining%20in%20Ukraine%20Report.pdf

14. Dodd, E., & Welsh, C. (2024, December 5). Demining Ukraine's Farmland: Progress, Adaptation, and Needs. Center for Strategic and International Studies. https://www.csis.org/analysis/demining-ukraines-farmland-progress-adaptation-and-needs

15. Dog teams trained in landmine detection deploy in Ukraine. MAG. https://www.maginternational.org/whats-happening/dog-teams-trained-in-landmine-detection-deploy-in/

16. Drone warfare in Ukraine: automatic guidance and AI demining. Ukraine. Arms Monitor (Substack). https://ukrainesarmsmonitor.substack.com/p/drone-warfare-in-ukraine-automatic

17. Harmash, O. (2024, September 10). Landmines cost Ukraine $11 bln in GDP each year, says report. Reuters. https://www.reuters.com/world/europe/landmines-cost-ukraine-11-bln-gdp-each-year-says-report-2024-09-10/

18. How Iraq is changing what we do: measuring clearance in urban environments. United Nations Mine Action Service (UNMAS). https://www.unmas.org/en/how-iraq-is-changing-what-we-do-measuring-clearance-urban-environments

19. Howard G. Buffett Foundation fund: mine-detection dogs clear Ukrainian agricultural land. https://reliefweb.int/report/ukraine/howard-g-buffett-foundation-fund-mine-detection-dogs-clear-ukrainian-agricultural-land

20. Information management for mine action (Edition 2, Amendment 2). United Nations Mine Action Service. URL: https://www.mineactionstandards.org/standards/05-10/

21. Mentus, I., Yasko, V., Saprykin, I. (2024). Methods of mine detection for humanitarian demining: survey. *Ukrainian Journal of Remote Sensing*, 11(3), 31–39. https://doi.org/10.36023/ujrs.2024.11.3.271

22. Mine Action Review. (2024, November). Clearing the Mines 2024 (A report by Mine Action Review for the Fifth Review Conference of the Anti-Personnel Mine Ban Convention). https://www.mineactionreview.org/assets/downloads/Clearing_the_Mines_2024.pdf

23. Mine Action Update: Ukraine (Jan 2025). https://www.unmas.org/en/mine-action-update-ukraine-jan-2025

24. NATO Standardization Office. (2023, September). Allied Joint Publication-3.18: Allied joint doctrine for explosive ordnance disposal support to operations (Edition B, Version 1). https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65d48f3f38fef90011b5b03b/AJP_3_18_EOD_EdB_V1.pdf

25. Six new demining machines boost Ukraine's mine clearance efforts. https://www.undp.org/ukraine/press-releases/six-new-demining-machines-boost-ukraines-mine-clearance-efforts

26. TC 5-31, Viet Cong Boobytraps, Mines, and Mine Warfare Techniques" (1969). https://www.bulletpicker.com/pdf/TC-5-31-1969.pdf

27. The impact of IMSMA Core. Geneva International Centre for Humanitarian Demining. https://www.gichd.org/the-impact-of-imsma-core/

ВІСНИК науки та освіти
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
Bulletin of Science and Education

УДК 37.014.5:070(477)"18/19"(045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2751-2765

Криськов Андрій Анатолійович доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри інформаційної діяльності та соціальних наук Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя https://orcid.org/0000-0003-1437-4823

ОСВІТА ЯК ЧИННИК НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ: КОНЦЕПТИ І ПРАКТИКИ У ПУБЛІЦИСТИЦІ ЧАСОПИСУ «РУСЛАН» (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Анотація. У статті досліджено концептуальні засади та практичні аспекти осмислення ролі освіти в процесах національного відродження українців у Галичині кінця XIX – початку XX ст. на основі публіцистики часопису *«Руслан»*. Показано, що освітня проблематика в публікаціях видання виходила за межі педагогічної теорії й розглядалася як складова ширшого соціокультурного та політичного руху. Автори «Руслана» трактували школу як осередок національного життя, а вчителя – як духовного провідника громади, відповідального за формування моральних і громадянських чеснот молоді. У центрі уваги статті – ідеї дописувачів часопису, які розглядали освіту як чинник суспільного поступу та культурного самоствердження нації. Проаналізовано ключові напрями публіцистичного дискурсу: боротьбу за відкриття українських гімназій, захист права на навчання рідною мовою, реформу жіночої освіти, розширення мережі народних шкіл і підвищення рівня методичної підготовки вчителів. Простежено, що часопис послідовно виступав проти дискримінаційної освітньої політики польських адміністративних структур, викриваючи нерівність у доступі українців до середньої освіти.

З'ясовано, що у публіцистиці *«Руслана»* освіта розглядалася як комплексний феномен, який поєднує інтелектуальний, морально-виховний та національно-політичний виміри. Вона визнавалася основою націєтворення, чинником консолідації суспільства і засобом протидії асиміляційній політиці. Акцентовано на тому, що педагогічна діяльність українських учителів набувала характеру національної місії, спрямованої на виховання освіченого, свідомого та патріотичного покоління.

У результаті дослідження зроблено висновок, що часопис *«Руслан»* сформував цілісну освітню концепцію, у якій поєдналися ідеї просвітництва, громадянської відповідальності й національної самореалізації.

Освіта осмислювалася не лише як засіб індивідуального розвитку, а як стратегічна умова відродження українського народу.

Ключові слова: Галичина, часопис «Руслан», преса, освіта, Віденський парламент, депутат, Австро-Угорщина.

Kryskov Andriy Anatoliyovych Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Information Activities and Social Sciences, Ternopil Ivan Puluj National Technical University, https://orcid.org/0000-0002-1285-2281

EDUCATION AS A FACTOR OF NATIONAL REVIVAL: CONCEPTS AND PRACTICES IN THE PUBLIC DISCOURSE OF THE PERIODICAL «*RUSLAN*» (LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES)

Abstract. The article explores the conceptual foundations and practical aspects of understanding the role of education in the processes of the Ukrainian national revival in Halychyna at the turn of the 19th and 20th centuries, based on the publicistic materials of the newspaper «*Ruslan*». It is shown that educational issues in the publication's discourse extended beyond the boundaries of pedagogical theory and were regarded as part of a broader sociocultural and political movement. The authors of «*Ruslan*» viewed the school as a center of national life and the teacher as a spiritual leader of the community, responsible for shaping the moral and civic virtues of the younger generation.

The study focuses on the ideas of the periodical's contributors, who interpreted education as a driving force of social progress and cultural self-affirmation of the nation. The article analyzes the key directions of the publicistic discourse: the struggle for the establishment of Ukrainian gymnasiums, the defense of the right to education in the native language, the reform of women's education, the expansion of the network of public schools, and the improvement of teachers' methodological training. It is revealed that «*Ruslan*» consistently opposed the discriminatory educational policy of the Polish administrative authorities, exposing the inequality in Ukrainians' access to secondary education.

The research demonstrates that in «*Ruslan*»*'s* publicistic writings, education was conceptualized as a multidimensional phenomenon combining intellectual, moral, and national-political dimensions. It was regarded as the foundation of nation-building, a factor of social consolidation, and an instrument of resistance to assimilationist policies. The pedagogical work of Ukrainian teachers was thus perceived as a national mission aimed at nurturing an educated, conscious, and patriotic generation.

The article concludes that «*Ruslan*» developed a coherent educational concept that integrated the ideas of enlightenment, civic responsibility, and

national self-realization. Education was interpreted not only as a means of individual development but also as a strategic condition for the revival of the Ukrainian nation.

Keywords: Halychyna, newspaper *«Ruslan»*, press, education, Vienna Parliament, deputy, Austria-Hungary.

Постановка проблеми. Кінець XIX – початок XX ст. став періодом глибоких суспільних трансформацій у Галичині, які зумовили активізацію національного руху українців. У межах Австро-Угорської монархії, де національні відносини були позначені асиметрією політичних і культурних прав, освіта набула особливого значення як один із найважливіших інструментів формування національної свідомості. Саме через школу, гімназію, університет і педагогічну діяльність українське суспільство прагнуло забезпечити духовне, культурне та інтелектуальне відродження народу.

В умовах обмеженого доступу до навчальних закладів, мовної дискримінації та системного тиску з боку польських політичних кіл українська інтелігенція розглядала освіту не лише як сферу знань, а як **арену національного самоствердження**. Відтак педагогічна й освітня тематика посіла помітне місце в українській періодиці кінця XIX ст., зокрема у часописі *«Руслан»*, який став важливим інтелектуальним осередком формування національно-освітньої ідеології.

Публіцистика *«Руслана»* відображала багатовимірність українського освітнього дискурсу – від критики дискримінаційної політики Крайової шкільної ради до обґрунтування ролі педагога як вихователя національної свідомості, від осмислення проблем сільських шкіл до питань жіночої освіти й мовної рівноправності. Особливе місце в цих дискусіях належало діяльності Олександра Барвінського – одного з провідних теоретиків національної освіти, який послідовно відстоював ідею культурного розвитку українців через розбудову власної шкільної системи.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю **переосмислення ролі освіти у процесах націєтворення**, а також вивченням того, як у публіцистиці «Руслана» поєднувалися просвітницькі, педагогічні та політичні ідеї. Аналіз матеріалів цього видання дозволяє реконструювати не лише конкретні освітні ініціативи, а й цілісну концепцію освіти як фундаменту культурного самозбереження та розвитку нації.

Метою статті є комплексне дослідження концептів і практик, пов'язаних із проблемами освіти в публіцистиці часопису *«Руслан»*, а також виявлення того, як через освітній дискурс формувалася стратегія національного відродження українців у Галичині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти цієї проблематики висвітлені в працях А. Кліша [8], Р. Лехнюка [9-10], Н. Сиротюка [16], Л. Сніцарчук [17].

Виклад основного матеріалу. У численних публікаціях *«Руслана»* освіта осмислювалася як **передумова культурного самозбереження** українського народу. Один із дописів присвячено актуальній проблемі розвитку освіти української молоді в Галичині наприкінці XIX – на початку XX ст. Автор порушив питання визначальної ролі освіти й науки у процесі культурного поступу українського народу, акцентуючи на необхідності розширення можливостей для здобуття освіти молодим поколінням. Підкреслено, що чисельність української освіченої інтелігенції залишалася недостатньою, що, у свою чергу, стримувало загальний культурний і суспільний розвиток національної спільноти. Автор наголосив, що саме освіта виступала єдиним шляхом до досягнення українцями рівноправного становища серед інших народів Австро-Угорської монархії. Особливу увагу в дописі приділено діяльності української громади, спрямованій на підтримку шкільної молоді, зокрема через створення бурс, освітніх та виховних інституцій. Водночас автор підкреслює необхідність подальшого зміцнення матеріальної бази цих закладів та розширення форм громадської підтримки освіти.

Окремо наголошується на важливості консолідації всіх суспільних верств – інтелігенції, громадських організацій, духовенства та селянства – задля забезпечення належних умов навчання української молоді, що розглядається як ключова передумова національного відродження та соціокультурного прогресу [14].

Через часопис «Руслан» зверталися до української шкільної молоді напередодні початку нового навчального року, акцентуючи увагу на значенні освіти як ключового чинника формування національної свідомості. Автор підкреслював, що процес здобуття знань мав не лише індивідуальний, а й суспільний вимір, адже рівень освіченості молодого покоління визначає перспективи подальшого розвитку української нації. У часописі простежується ідея моральної відповідальності старших учнів перед молодшими. Автор наголошував на необхідності їхньої активної виховної ролі – бути взірцем поведінки, моральними авторитетами та наставниками, які своїм прикладом сприяють формуванню в молоді громадянської свідомості та патріотичних переконань.

Автор наголошував на значенні християнської віри як основи морального становлення особистості, застерігаючи від спроб відокремлення освітнього процесу від релігійного компонента. Такий підхід, на його думку, загрожує духовному та етичному занепаду суспільства. У контексті

поєднання патріотичного і християнського виховання автор наводить приклад діяльності Кирило-Мефодіївського братства, яке відіграло вагому роль у формуванні української національної ідеї та розвитку культурного життя [3].

Автори часопису порушували проблему системної нерівності у працевлаштуванні українських педагогів у міських школах, вказуючи на численні випадки порушення їхніх професійних прав і принципів справедливості. Основний зміст статті спрямовано на засудження упередженої кадрової політики та на заклик українського суспільства до активного протесту проти освітньої дискримінації. Наголошувалося, що в багатьох шкільних округах українські вчителі, навіть за наявності високої кваліфікації та педагогічного досвіду, не могли обійняти вакантні посади. Натомість ці місця часто надавалися особам, які не володіли українською мовою та не мали належної фахової підготовки. Офіційне виправдання таких рішень з боку шкільної адміністрації зводилося до нібито «відсутності вільних місць», що фактично приховувало політичні мотиви та етнічну упередженість.

Окремий акцент зроблено на парадоксальній ситуації, коли українська мова, формально введена до навчальних програм, викладалася вчителями, які самі нею не володіли. Така практика призводила до зниження якості навчання українознавчих дисциплін і гальмувала розвиток національної свідомості учнів [18].

Питання мови навчання набувало не лише культурного, а й виразного політичного змісту, оскільки відображало співвідношення національних впливів у межах Австро-Угорської монархії. Польські політичні кола та преса активно просували тезу про нібито привілейоване становище української мови в освітній сфері, спираючись на поверховий аналіз статистичних даних про кількість народних шкіл. Однак детальніший розгляд цих даних спростовував такі твердження. Попри те, що загальна кількість шкіл з українською та польською мовами викладання виглядала приблизно однаковою, структура шкільної мережі свідчила про системну нерівність. Більшість україномовних закладів були одноклассовими, тоді як польськомовні переважно мали чотири-, п’яти- чи шестикласову організацію, що забезпечувало вищий рівень навчання та відкривало шлях до середньої освіти.

Аналіз офіційних звітів Крайової шкільної ради підтверджував дискримінаційний характер мовної політики. Так, у 1900–1901 навчальному році в Галичині функціонувало 2033 школи з польською мовою викладання та 1926 з українською, тобто лише на 105 менше. Проте показник кількості класів демонструє глибоку диспропорцію: на кожні два польськомовні

класи припадав лише один україномовний. Це означало, що переважна більшість українських дітей здобували лише початкову освіту в одноклассових школах і не мали реальної можливості продовжити навчання у середніх чи вищих закладах.

Особливо показовим було становище виділових шкіл – навчальних інституцій, які готували учнів до вступу в гімназії. Усі вони використовували виключно польську мову навчання, що фактично унеможливлювало рівний доступ українських дітей до подальшої освіти. Таким чином, попри формальне декларування рівноправності, мовна політика в Галичині мала асиміляційний характер і сприяла збереженню домінування польського елементу в освітньому просторі краю [12].

У часописі «Руслан» проаналізовано взаємодію трьох ключових чинників – церкви, народу та державної влади – у формуванні та функціонуванні системи шкільництва в Галичині періоду Австро-Угорської монархії. Автор публікації підкреслював, що право українців на здобуття освіти рідною мовою, хоча й було юридично закріплене в офіційних актах, на практиці зазнавало суттєвих обмежень і деформацій. Особливу увагу приділено ролі ГКЦ як важливого чинника збереження національної ідентичності через освітню діяльність. Церква розглядалася не лише як духовна інституція, а й як культурно-просвітницький осередок, що підтримував українське шкільництво, сприяв поширенню рідної мови та формуванню морально-релігійних цінностей серед молоді. Автор наголошував, що вплив церкви та народу є взаємопов'язаними: релігія підтримувала використання рідної мови у навчальному процесі, тоді як мова слугувала засобом збереження віри, історичної пам'яті та національної свідомості.

Послаблення будь-якої з цих складових, застерігав автор, могло призвести до асиміляції українців.

Автор критично оцінював діяльність австро-угорських освітніх інституцій, підкреслюючи, що управління шкільництвом було організоване таким чином, аби мінімізувати участь українців у прийнятті рішень. Контроль над освітньою політикою здійснювався через систему шкільних рад, у складі яких домінували представники інших національностей, передусім польської.

Найбільш гостро проблема обмеженого впливу українців проявлялася у Східній Галичині, де, незважаючи на їхню чисельну перевагу, українське населення залишалося політично й адміністративно обмеженим. Виборчі кваліфікації, бюрократичні механізми та етнічна упередженість у кадрових призначеннях сприяли збереженню освітнього контролю в руках представників не української громади [2].

Олександр Барвінський наголошував на гострій необхідності розширення мережі навчальних закладів з українською мовою викладання, підкреслюючи, що наявна кількість українських гімназій була вкрай недостатньою порівняно з чисельністю українського населення Галичини.

Він аргументовано спростовував поширений серед чиновництва та опонентів української освіти аргумент про нібито нестачу учнів, зазначаючи, що існуючі українські гімназії вже функціонували з перевантаженням, а кількість українських учнів у середніх школах постійно зростала.

Барвінський звертав увагу на показовий приклад Станіславівської гімназії, де, попри домінування польської мови навчання, значна частина вихованців були українцями. Цей факт, на його думку, переконливо свідчив про реальну суспільну потребу у створенні окремої гімназії з українською мовою викладання.

Політик підкреслював, що відкриття нових українських гімназій сприятиме не лише підвищенню освітнього рівня молоді, а й зміцненню позицій місцевого духовенства, яке відігравало провідну роль у культурному та моральному вихованні суспільства. У своїх виступах Барвінський апелював до принципу справедливості, наголошуючи, що український народ має такі самі освітньо-культурні потреби, як і інші народи Австро-Угорської монархії, а відмова у створенні українських навчальних закладів є проявом національної дискримінації, несумісної з ідеями рівноправ'я та культурного розвитку [13].

У публікаціях часопису «Руслан» послідовно порушувалися питання, пов'язані з розвитком освіти, вихованням молоді та визначенням суспільної ролі вчителя. Автори видання наголошували, що педагог є не лише передавачем знань, але й моральним вихователем, покликаним формувати у вихованців громадянські чесноти, національну свідомість та патріотичні почуття. Вчитель, на думку дописувачів, виступав провідником духовного й культурного поступу нації, а тому якість його праці безпосередньо визначала рівень освіченості та моральності суспільства.

У статтях часопису докладно аналізувалися труднощі, з якими стикалися українські педагоги в умовах обмежених матеріальних і культурних ресурсів.

Серед головних проблем називали нестачу навчальних матеріалів та технічного обладнання, економічну скруту учнівських родин, а також дефіцит навчальної літератури українською мовою, що ускладнювало повноцінне виконання навчальних програм. У таких обставинах професійна діяльність учителя вимагала не лише педагогічної майстерності, а й високого рівня самовідданості, ініціативності та здатності компенсувати недоліки освітньої системи власною працею.

Особлива увага приділялася методичній культурі педагога. У публікаціях наголошувалося, що недбале чи формальне викладання призводить до втрати інтересу учнів до навчання. Автори закликали до активного використання інтерактивних методів, які сприяють формуванню пізнавальної мотивації, а також до зваженого поєднання вимогливості та доброзичливості у ставленні до дітей. Підкреслювалося, що успішний учитель має враховувати соціально-економічні умови життя своїх учнів, їхній родинний контекст і вплив позашкільного середовища.

Важливою темою залишалося виховання патріотизму та національної ідентичності. Як зазначав О. Барвінський, формування національної свідомості мало ґрунтуватися не на протиставленні себе іншим народам, а на позитивному утвердженні любові до власної культури, мови й традицій. Такий підхід, за його переконанням, сприяв вихованню толерантних, морально зрілих громадян, здатних працювати на благо своєї громади та держави [7]. У часописі «Руслан» розкрито значення педагогічної діяльності вчителів у процесі формування освітнього та національного поступу українського суспільства Галичини кінця XIX – початку XX ст.

Наголошувалося, що український педагог виконував подвійну функцію – не лише освітню, а й національно-політичну, адже саме через його працю здійснювалося виховання майбутньої інтелігенції, здатної забезпечити культурний і духовний розвиток народу.

У статті проаналізовано основні труднощі педагогічної праці того часу: надмірне навантаження через зростання кількості учнів, матеріальну скруту освітніх закладів, а також загальну нестабільність суспільного життя, яку автор окреслює як «нервозність епохи». Підкреслювалося, що ці умови вимагали від учителя не лише професійних компетенцій, а й високого рівня моральної стійкості, відданості справі та патріотичної самопожертви.

Особливу увагу приділено проблемі надмірної суворості у шкільному оцінюванні, яку автор розглядає як одну з головних перешкод ефективного навчання. Він стверджував, що надмірна жорсткість і формалізм у ставленні до учнів демотивували їх, тоді як головним завданням педагога має бути формування пізнавального інтересу та внутрішньої мотивації до навчання. Запропоновано орієнтуватися на індивідуальний підхід, що враховує здібності, життєві обставини та особистісні риси учнів.

Важливим аспектом діяльності вчителя вважалася опіка над молоддю поза школою, особливо у міському середовищі, де існувала небезпека моральної дезорієнтації підлітків. Автор наголошував, що справжній педагог має бути не лише викладачем, а й вихователем і наставником, який піклується про духовний розвиток учнів і створює сприятливе соціальне середовище для їхнього формування.

Звертаючись до українських учителів, автор закликав сприймати свою професію як національну місію, покликану зміцнити позиції української школи та продемонструвати суспільству її високий рівень. Він підкреслював, що успіхи українських гімназій і педагогів мають стати доказом здатності українського народу до самостійного культурного розвитку [15].

Промова Олександра Барвінського, виголошена у межах шкільної анкети, порушувала одне з найактуальніших питань освітньої політики початку XX ст. – проблему методичної підготовки вчителів середніх шкіл. Барвінський наголошував, що існуюча система освіти не забезпечує педагогів достатнім рівнем практичних компетентностей, необхідних для ефективного викладання, та потребує глибокого реформування.

Основну увагу він звернув на розрив між академічною (науковою) підготовкою, яку надавали університети, та відсутністю належного практичного навчання педагогічних методів. Барвінський підкреслював, що молоді вчителі, які після закінчення університету без досвіду потрапляли до перших класів гімназій, часто не мали елементарних методичних знань. Це створювало труднощі в організації навчального процесу, особливо під час адаптації учнів, які переходили з народних шкіл до середніх навчальних закладів.

З метою подолання цих недоліків Барвінський виступив із пропозицією заснувати при університетах спеціалізовані педагогічні семінарії, покликані забезпечити майбутніх учителів практичною підготовкою. Як приклад ефективної організації педагогічної освіти він навів досвід Чехії, де подібні інституції вже успішно функціонували. У зв’язку з цим Барвінський закликав до створення аналогічних семінарій у Львові та Кракові.

Він також критикував повільні темпи реалізації освітніх реформ, зазначаючи, що вони впроваджуються «в гомеопатичних дозах», тобто надто повільно й поверхово. На його переконання, лише системна підготовка педагогічних кадрів, зорієнтована на методичну та психологічну компетентність учителя, може забезпечити високу якість навчання й сприяти розвитку національної освіти [11].

Розпорядження Крайової шкільної ради (КШР) від 27 червня 1906 р. щодо обмеження доступу сільських учнів до міських народних шкіл стало серйозним викликом для української громади Галичини. Це рішення, формально обґрунтоване законодавчими нормами, фактично створювало бар’єри для дітей із сільської місцевості, які були позбавлені можливості здобути повноцінну початкову освіту. Обмеження унеможливлювало рівний доступ української молоді до подальшої середньої освіти, що, у свою чергу, гальмувало процес формування національної інтелігенції та соціальної мобільності українського населення.

Офіційним аргументом КШР на користь такого рішення була нібито фінансова неспроможність міських громад забезпечувати навчання дітей із сусідніх сіл. Проте цей мотив мав радше політичний характер і використовувався як інструмент збереження соціальної та освітньої нерівності. Таким чином, розпорядження не лише обмежувало освітні перспективи сільських дітей, але й поглиблювало соціально-культурну прірву між міським і сільським населенням Галичини.

У відповідь на таку політику українські діячі, зокрема Олександр Барвінський, запропонували низку альтернативних шляхів розширення доступу до освіти для дітей із села. У своїх виступах та публікаціях Барвінський наголошував на необхідності поступового розвитку сільської шкільної мережі шляхом реорганізації однокласових шкіл у дво-, три- та чотирикласові навчальні заклади. Він також обґрунтовував доцільність створення підготовчих курсів для сільських учнів, які прагнули вступати до середніх шкіл.

Окрему увагу Барвінський приділяв ідеї заснування приватних навчальних закладів, які, за умови відповідності чинним освітнім вимогам, могли отримати статус публічних шкіл і претендувати на фінансову підтримку з боку краєвого сейму. Такий підхід, на його думку, давав змогу українській громаді використовувати легальні механізми для розширення освітніх можливостей, незважаючи на обмежувальну політику державних органів [1].

У часописі порушено одну з найгостріших освітніх проблем початку XX століття – обмежений доступ сільських дітей до якісної середньої освіти, зумовлений недостатнім розвитком мережі багатокласних народних шкіл. наголошувалося, що більшість українських гімназій перебували у стані переповненості, оскільки саме вони були основним шляхом освітньої мобільності для дітей селянського походження. Проте для більшості сільських родин навчання у міських закладах було пов’язане з істотними матеріальними труднощами, адже воно вимагало утримання дітей поза домом.

Ситуація особливо загострилася після запровадження адміністративного розпорядження, що обмежувало можливість вступу сільських учнів до міських народних шкіл. Таке рішення призвело до поглиблення освітньої нерівності: значна частина дітей втрачала шанс продовжити навчання, а деякі змушені були звертатися до шкіл інших національних громад. Це розглядалося автором як свідчення системної кризи української освіти в межах Галичини.

З метою подолання цієї ситуації дописувач запропонував два можливі напрями реформування. По-перше, організацію підготовчих курсів або

додаткових класів при народних школах, які б забезпечували учням необхідну освітню базу для вступу до середніх навчальних закладів. По-друге, активніше використання правових механізмів, передбачених крайовим шкільним законом 1895 року (з поправками 1904 року), що дозволяли громадам ініціювати розширення шкільної мережі у випадках перевищення встановлених норм наповнюваності класів [4].

Проблема освітньої нерівності між українським і польським населенням Галичини на початку XX ст. була однією з найгостріших у контексті національно-культурного розвитку краю. Аналіз розподілу середніх навчальних закладів засвідчує, що українське населення, особливо у Східній Галичині, перебувало в значно гірших умовах щодо доступу до освіти рідною мовою. На відміну від західної частини краю, яка за кількістю населення була меншою, проте отримувала суттєво більшу кількість нових шкіл, українці мали лише п'ять гімназій, що не відповідало ані демографічним, ані культурним потребам народу.

Найбільш показовою є ситуація у Львові, де українська гімназія налічувала майже 1000 учнів, тоді як польські середні школи, маючи значно менше вихованців, користувалися правом поділу класів та створення філій.

Така диспропорція свідчила про системний характер освітньої дискримінації, закладеної у політику Крайової шкільної ради та місцевої адміністрації, які переважно обслуговували інтереси польського населення.

Показовим прикладом вияву цієї нерівності є ситуація на Бережанщині, одному з важливих культурно-освітніх центрів Східної Галичини. Незважаючи на переважання українців серед місцевого населення, вони тривалий час не мали можливості здобувати середню освіту рідною мовою. У період, коли навчання в місцевій гімназії велося німецькою мовою, значна частка учнів були українцями. Однак після запровадження польської мови викладання їхня кількість почала стрімко зменшуватися. Цей процес став наочним свідченням культурно-мовної асиміляції, до якої сприяла офіційна освітня політика.

Реакцією української громади стало висунення вимоги створення окремої української гімназії, що отримала широку підтримку як на місцевому рівні, так і серед загальноукраїнської інтелігенції. Ця ініціатива відображала усвідомлення важливості освіти як засобу національного відродження та культурного самозбереження. Українські діячі розглядали розбудову власної шкільної системи не лише як педагогічну необхідність, але і як інструмент політичної емансипації та засіб боротьби за національне рівноправ'я в багатонаціональній структурі Австро-Угорщини [5].

Один із дописів присвячено проблемі розширення можливостей жіночої освіти в межах Австро-Угорської монархії, зокрема реформуванню

системи навчання для дівчат. У публікації детально висвітлено діяльність міністра освіти Гартеля, який ініціював анкетування та суспільну дискусію щодо запровадження уніфікованої шкільної системи для жінок. Одним із центральних питань обговорення стало створення шестикласного жіночого ліцею як базової освітньої інституції. Запропонована реформа мала на меті забезпечити дівчатам доступ до повноцінної середньої освіти та створити передумови для їхньої подальшої професійної підготовки, що відповідало загальноєвропейським тенденціям емансипаційного руху.

Важливою складовою реформи було розширення навчальних програм за рахунок упровадження практично орієнтованих дисциплін, зокрема економічної освіти, педагогіки та основ домашнього господарства. Такий підхід свідчив про поступову зміну суспільного мислення – визнання потреби залучення жінок до активної професійної діяльності. Міністерство освіти прагнуло водночас стандартизувати навчальні програми, забезпечуючи єдність вимог і підготовку кваліфікованих учительок, здатних працювати у шкільній системі імперії.

Однак, попри реформаторські наміри, жіноча освіта залишалася структурно та змістово відмінною від чоловічої. Навчальні плани для дівчат зорієнтовувалися переважно на «традиційні» сфери діяльності – мовознавство, педагогіку, релігійно-моральне виховання та ведення домашнього господарства. Це засвідчує обмеженість емансипаційних реформ, які хоча й відкривали нові можливості для освітнього розвитку жінок, проте не руйнували усталених соціальних стереотипів щодо їхнього суспільного призначення [6].

Висновки. Аналіз публіцистики часопису *«Руслан»* засвідчує, що освіта наприкінці XIX – на початку XX ст. сприймалася українським суспільством як один із головних **механізмів національного самоствердження та культурного виживання** в умовах політичної підлеглості.

На сторінках видання освіта розглядалася не лише у вузькому педагогічному вимірі, а передусім у контексті формування духовної, моральної та національної єдності народу.

У публікаціях *«Руслана»* чітко простежується **концепція вчителя як національного служителя**. Педагог мав виступати не лише як носій знань, а як моральний авторитет, вихователь громадянської свідомості, патріотизму і любові до рідної культури. Такий підхід поєднував професійну компетентність із громадянською відповідальністю, що відповідало модерним європейським тенденціям педагогіки, але набувало особливої національної специфіки в умовах Галичини. *«Руслан»* послідовно відстоював **право українців на освіту рідною мовою** та викривав дискримінаційний характер освітньої політики польських адміністрацій.

Аналіз шкільної статистики, який подавався на сторінках часопису, показував глибоку структурну нерівність між українськими та польськими громадами. Публіцисти наголошували, що мовна асиметрія перешкоджає розвитку української інтелігенції й фактично позбавляє українських дітей соціальних перспектив.

Значну увагу видання приділяло **проблемі доступності освіти для сільського населення та жінок**. У публікаціях обґрунтовувалася потреба створення підготовчих курсів, розширення мережі народних шкіл, а також реформування системи жіночої освіти відповідно до нових соціальних реалій. Освітні реформи розглядалися як засіб соціальної мобільності та інтеграції українського населення в модерний європейський простір.

Література

1. В справі засновуваня приватних шкіл і приватних курсів // Руслан. 1906. Ч. 154.
2. Вплив Русинів на шкільництво краю // *Руслан*. 1903. Ч. 185.
3. До рускої шкільної молодіжи // Руслан. 1906. Ч. 180.
4. Домагаймо ся орґанізациї більшеклясових шкіл народних // Руслан. 1906.Ч.193.
5. Жадаємо рускої ґімназиї в Бережанах // Руслан. 1905. Ч. 182.
6. Жіноча осьвіта // Руслан. 1900. Ч. 100.
7. Задачі руского учительства супроти молодіжї і народу // Руслан. 1905. Ч. 183.
8. Кліш А. Б. Між політикою та релігією: суспільно-християнський рух у Галичині наприкінці XIX – на початку XX ст.: Монографія. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2018. 468 с.
9. Лехнюк Р. Газета «Руслан» як джерело до вивчення середовища Католицького русько-народного союзу (1896–1901 рр.) // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. / За заг. ред. проф. І. С. Зуляка Тернопіль, 2015. Вип. 1. Ч. 1. С. 156–157.
10. Лехнюк Р. На порозі модерного світу: українські консервативні середовища в Галичині в першій чверті XX століття. Львів: Літопис, 2019. 392 с.
11. О методичнім образованю учителїв середних шкіл (Річ п. Барвіньского в шкільній анкетї) // Руслан. 1898. Ч. 251.
12. Правда о руских школах народних // Руслан. 1901. Ч. 280.
13. Промова посла Олександра Барвіньского в справі заснованя рускої ґімназиї в Станиславові // Руслан. 1902. Ч. 129.
14. Руска суспільність а шкільна молодіж // *Руслан*. 1906. Ч. 162.
15. Рускі учителі а шкільна молодіж // *Руслан*. 1906. Ч. 164.
16. Сиротюк Н. Жіноче питання в Галичині на зламі XIX–XX ст. (за матеріалами часопису «Руслан») // *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал*. 2025. № 8(38) 2025. 2025. С. 2341–2351. *https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-2341-2351*
17. Сніцарчук Л. Газета «Руслан» (Львів, 1897–1914 рр.): змістово-тематична модель видання // Вісник Львівського університету. Серія журналістика. Випуск 31. Львів, 2008. С. 241–250.
18. Чи може дальше так бути? // Руслан. 1906. Ч. 283.

References:

1. V spravi zasnovuvania pryvatnykh shkil i pryvatnykh kursiv [On the establishment of private schools and private courses] // Ruslan. 1906. Ch. 154. [in Ukrainian]
2. Vplyv Rusyniv na shkilnytstvo kraiu [The influence of Rusyns on education in the region] // Ruslan. 1903. Ch. 185. [in Ukrainian]
3. Do ruskoi shkilnoi molodizhy [To Rusyn schoolchildren] // Ruslan. 1906. Ch. 180. [in Ukrainian]
4. Domahaimo sia organizatsyi bilshekliasovykh shkil narodnykh [Let us strive for the organisation of multi-class folk schools] // Ruslan. 1906. Ch. 193.
5. Zhadaiemo ruskoi himnazyi v Berezhanakh [We demand a Rusyn gymnasium in Berezhany] // Ruslan. 1905. Ch. 182. [in Ukrainian]
6. Zhinocha osvita [Women's education] // Ruslan. 1900. Ch. 100. [in Ukrainian]
7. Zadachi ruskoho uchytelstva suproty molodizhi i narodu [The tasks of Rusyn teachers towards young people and the people] // Ruslan. 1905. Ch. 183. [in Ukrainian]
8. Klish A. B. Mizh politykoiu ta relihiieiu: suspilno-khrystyianskyi rukh u Halychyni naprykintsi XIX – na pochatku XX st.: Monohrafiia [Between politics and religion: the social-Christian movement in Halychyna in the late 19th - early 20th centuries: Monograph]. Ternopil: Osadtsa Yu.V., 2018. 468 s. [in Ukrainian]
9. Lekhniuk R. Hazeta «Ruslan» yak dzherelo do vyvchennia seredovyshcha Katolytskoho rusko-narodnoho soiuzu (1896–1901 rr.) [The newspaper "Ruslan" as a source for studying the environment of the Catholic Russko-People's Union (1896–1901)] // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia. / Za zah. red. prof. I. S. Zuliaka Ternopil, 2015. Vyp. 1. Ch. 1. S. 156–157. [in Ukrainian]
10. Lekhniuk R. Na porozi modernoho svitu: ukrainski konservatyvni seredovyshcha v Halychyni v pershii chverti XX stolittia [On the threshold of the modern world: Ukrainian conservative circles in Halychyna in the first quarter of the 20th century]. Lviv: Litopys, 2019. 392 s. [in Ukrainian]
11. O metodychnim obrazovaniu uchyteliv serednykh shkil (Rich p. Barvinskoho v shkilnii anketi) [On the Methodical Education of Secondary School Teachers (Barvinsky's Statement in a School Questionnaire)] // Ruslan. 1898. Ch. 251. [in Ukrainian]
12. Pravda o ruskykh shkolakh narodnykh [The Truth About Rusyn Folk Schools] // Ruslan. 1901. Ch. 280. [in Ukrainian]
13. Promova posla Oleksandra Barvinskoho v spravi zasnovania ruskoi gimnazyi v Stanyslavovi [Speech by deputaty Olexander Barvinsky on the establishment of a Russian gymnasium in Stanislaviv] // Ruslan. 1902. Ch. 129. [in Ukrainian]
14. Ruska suspilnist a shkilna molodizh [Rusyn society and school youth] // Ruslan. 1906. Ch. 162. [in Ukrainian]
15. Ruski uchyteli a shkilna molodizh [Rusyn teachers and school youth] // Ruslan. 1906. Ch. 164. [in Ukrainian]
16. Syrotiuk N. Zhinoche pytannia v Halychyni na zlami XIX–XX st. (za materialamy chasopysu «Ruslan») [Women's issues in Halychyna at the turn of the 19th–20th centuries (based on materials from the newspaper Ruslan)] // «Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal. 2025. № 8(38) 2025. 2025. S. 2341–2351. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-8(38)-2341-2351 [in Ukrainian]

17. Snitsarchuk L. Hazeta «Ruslan» (Lviv, 1897–1914 rr.): zmistovo-tematychna model vydannia [The newspaper "Ruslan" (Lviv, 1897–1914): a content-thematic model of the publication] // Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia zhurnalistyka. Vypusk 31. Lviv, 2008. S. 241–250. [in Ukrainian]

18. Chy mozhe dalshe tak buty? /[Can it continue like this?] / Ruslan. 1906. Ch. 283. [in Ukrainian]

УДК 342

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2766-2777

Левдер Андрій Іванович кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії факультету географії, історії та туризму Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне, https://orcid.org/0000-0002-7140-4622

ПРОГРАМНІ ДОКУМЕНТИ УРЯДУ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ЩОДО ЗОВНІШНЬО-ПОЛІТИЧНОЇ АКТИВНОСТІ У ПЕРШІЙ ЧВЕРТІ XXI СТОРІЧЧЯ

Анотація. Актуальність дослідження визначається провідною роллю Сполученого Королівства у протистоянні повномасштабній російській агресії проти України. Необхідність пропонованого дослідження зумовлена потребою осмислення мотивів послідовної проукраїнської позиції британців, яка корелює з багатовіковою традицією протистояння агресивній політиці москви. Зважаючи на вказане, метою дослідження є ретроспективний аналіз програмних документів уряду Сполученого Королівства щодо зовнішньо-політичної активності у першій чверті XXI сторіччя.

Основними результатами є виявлення послідовного та двопартійного характеру британської підтримки. Доведено, що незалежно від політичної приналежності урядів (консерватори з концептом «Глобальна Британія» чи лейбористи з ідеєю «Прогресивного реалізму»), росія незмінно ідентифікується як системна загроза. Показано, що підтримка України піднята до рівня геополітичного пріоритету, необхідного для збереження глобального лідерства та забезпечення колективної європейської безпеки. Ця послідовність була формалізована в Угоді про сторічне партнерство (січень 2025 р.), що фіксує довгострокові безпекові гарантії.

Проаналізований у пропонованій роботі матеріали підтверджують, що зовнішньополітична активність Лондона є цілісною, системною та спрямованою на відстоювання позиції провідної світової держави, у тому числі шляхом максимального стримування агресивних планів москви на європейському континенті. У сучасному варіанті провідною тезою британських політиків є відданість своїй історії та робота заради того, щоб Великобританія продовжила і надалі відігравати провідну міжнародну роль у забезпеченні колективної безпеки, багатостороннього управління, вирішенні проблем зміни клімату, усунення загроз здоров'ю, врегулювання конфліктів та скорочення бідності

Ключові слова: Сполучене Королівство, Україна, українсько-британські відносини, двопартійна підтримка, історичне партнерство.

Levder Andriy Ivanovich Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Faculty of Geography, History and Tourism of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, https://orcid.org/0000-0002-7140-4622

UK GOVERNMENT POLICY DOCUMENTS ON FOREIGN POLICY ACTIVITY IN THE FIRST QUARTER OF THE 21ST CENTURY

Abstract. The relevance of the research is determined by the leading role of the United Kingdom in countering the full-scale Russian aggression against Ukraine. The need for the proposed study is driven by the necessity to comprehend the motives behind the consistent pro-Ukrainian stance of the British, which correlates with a centuries-old tradition of resisting Moscow's aggressive policy.

Given this, the aim of the study is a retrospective analysis of the UK government's policy documents concerning foreign policy activity in the first quarter of the 21st century.

The main results include the identification of the consistent and bipartisan nature of British support. It is proven that regardless of the political affiliation of the governments (Conservatives with the "Global Britain" concept or Labour with the idea of "Progressive Realism"), Russia is consistently identified as a systemic threat. It is shown that support for Ukraine has been elevated to the level of a geopolitical priority, necessary for maintaining global leadership and ensuring collective European security. This consistency was formalized in the Agreement on a Century-Long Partnership (January 2025), which establishes long-term security guarantees.

The materials analysed in the proposed work confirm that London's foreign policy activity is coherent, systemic, and aimed at asserting its position as a leading world power, including through maximum deterrence of Moscow's aggressive plans on the European continent. In the contemporary version, the leading thesis of British politicians is a commitment to their history and working to ensure that Great Britain continues to play a leading international role in ensuring collective security, multilateral governance, addressing climate change, eliminating health threats, resolving conflicts, and reducing poverty.

Keywords: United Kingdom, Ukraine, Ukrainian-British relations, bipartisan support, historic partnership.

Постановка проблеми. Позиція уряду Сполученого Королівства щодо підтримки України у російсько-українській війні вже довгий час є предметом нашої дослідницької уваги. Значний обсяг опрацьованих нами матеріалів засвідчує, що підходи британських політиків вищого рівня щодо взаємодії і співпраці з українським урядом зазнавали певних трансформацій і змін та набула «проукраїнського» характеру саме від початку московської агресії щодо України на початку 2014 року. Відтоді Лондон прагне відігравати провідну роль щодо майбутнього України, що корелює з актуальним порядком денним її зовнішньої політики. У цьому контексті для розуміння мотивів і перспектив позиції уряду Сполученого Королівства особливої актуальності набуває ретроспективний аналіз програмних документів уряду Сполученого Королівства щодо зовнішньо-політичної активності у першій чверті XXI сторіччя. Таке дослідження також демонструватиме як історична традиція протистояння Лондона і москви [1; 2; 3] впливає та відображається на зовнішньо-політичній позиції сучасних британських політиків. Певною мірою відповідний історико-політичний аналіз сприятиме розумінню сенсу – символічного чи практичного, – підписання «Угоди про сторічне партнерство між Україною та Сполученим Королівством Великої Британії і Північної Ірландії» 16 січня 2025 року у м. Києві Президентом України В. Зеленським та прем'єр-міністром Сполученого Королівства К. Стармером [4].

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Зауважимо, що станом на сьогодні можна стверджувати про стабільну наукову цікавість до теми історії і практики британсько-українських відносин. Класичними є дослідження у цьому предметному полі таких науковців, як-от А. Бровко, В. Галик, Г. Гончаров, А. Грубінко, В. Константинов, В. Крушинський, М. Нагорняк, Ю. Панченко**,** В. Соколова, Є. Топорін, І. Черінько, Н. Яковенко. У роботах згаданих авторів аналізується (1) роль Великої Британії у політичних процесах на теренах Європи і загалом у світі, (2) особливості взаємин з радянською та пострадянською (путінською) росією, і, звісно, (3) українсько-британські відносини, що значно додали за попереднє десятиріччя. Зрозуміло, що у цих роботах згадуються програмні урядові документи Сполученого Королівства у зовнішньо-політичній сфері, втім не переслідується мета їхньої систематизації та спеціального аналізу.

Метою статті є ретроспективний аналіз програмних документів уряду Сполученого Королівства щодо зовнішньо-політичної активності у першій чверті XXI сторіччя. **Методологічна основа** пропонованої роботи детермінована вказаною метою, що зумовлює звернення до історичного й аналітичного методів для вивчення змісту відповідних документів та їхнього впливу і значення для зовнішньо-політичних кроків і дій

британських урядовців, зокрема у контексті підтримки України щодо протистояння російській агресії.

Виклад основного матеріалу. На початку пропонованого дослідження згадаємо думку відомого знавця британсько-українських відносин – А. Грубінка, який наголошує, що «навіть не надто екзальтованому в міжнародній політиці обивателю у процесі побіжного спостереження за міжнародним контекстом перипетій сучасної російсько-української війни впадає в око непересічна активність Великої Британії в справі підтримки України, яка має різноплановий, різнорівневий, наполегливий, послідовний та оперативний характер» [5, с. 293]. При цьому дослідник наголошує, що офіційний Лондон фактично є флагманом антиросійських санкцій, запровадження яких було розпочате урядом країни ще за декілька днів до початку масштабної агресії росії 24 лютого 2022 року на Україну. Варто погодитися з А. Грубінкою, що рівень участі Сполученого Королівства у міжнародному протистоянні сучасній російській військовій агресії проти України стало і новою сторінкою в історії українсько-британських відносин, і водночас, в історії зовнішньої політики Великої Британії, яка протягом багатьох сторіч відігравала особливу роль у міжнародній політиці. Додамо, що москва для офіційного Лондона незалежно від ідеологічних преференцій того чи іншого британського уряду завжди була політичним опонентом та контрагентом у безпекових питаннях. Така постановка питання прочитується у програмних документах уряду Сполученого Королівства щодо зовнішньо-політичної активності у першій чверті XXI сторіччя, що ми і продемонструємо у подальшому викладі.

Так у документі «Забезпечення безпеки Британії в епоху невизначеності: стратегічна оборона та безпека» (Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review), який представив у жовтні 2010 року консервативний уряд Д. Кемерона, прямо вказувалося, що у Великобританії завжди були «глобальні зобов'язання» та «глобальні амбіції»: «Ми маємо славетну історію захисту цінностей, у які віримо, і наші амбіції щодо країни в наступні десятиліття мають бути не меншими. Але нам потрібно бути більш вдумливими, більш стратегічними та скоординованими у просуванні наших інтересів і захисті нашої національної безпеки» [6, с. 3]. Серед іншого Кемерон апелював і до ідеї «глобальної Британії» як здатності просувати свої цінності та обстоювати інтереси у всьому світі, при цьому самостійно визначаючи зовнішньополітичний курс Сполученого Королівства.

Згодом, концепт «глобальної Британії» використала Т. Мей у її першій великій промові на конференції Консервативної партії у 2016 році, коли вона була прем'єр-міністром. Він мав сигналізувати про те, що після Brexit

країна не стане закритою, а, навпаки, матиме глобальний світогляд, який виходить за межі Європи. Водночас йшлося про стратегію відновлення міжнародних позицій Лондона, зростання його суб'єктності у вирішенні глобальних питань, що було типово ще декілька десятиліть тому. «Ми збираємося бути повністю незалежною, суверенною країною, країною, яка більше не є частиною політичного союзу з наднаціональними інститутами, що можуть скасовувати рішення національних парламентів і судів. А це означає, що ми знову матимемо свободу приймати власні рішення з цілої низки різних питань, від того, як ми маркуємо наші продукти харчування, до того, як ми вирішимо контролювати імміграцію» [7, с. 4].

Позицію Т. Мей згодом розвинув Б. Джонсон, який послідовно обстоював позицію, що британці відкриті світу й рухомі прагненням «ризикувати заради далеких народів і місць» заради утвердження демократії та демократичних інститутів, поширення європейських політичних й культурних цінностей. При цьому Джонсон як очільник зовнішньо-політичного напряму в уряді Т. Мей в одному із своїх виступів недвозначно наголошував, що «Одне з великих досягнень британської дипломатії у 20-му столітті полягає в тому, що – разом з іншими – ми фактично змінили основи та передумови, на яких працюють ці відносини» [8]. Зокрема Великобританія брала активну участь створенні Організації Об'єднаних Націй, Статуту ООН, НАТО, а пізніше – Гельсінських заключних актів. «Ми стояли разом із нашими західноєвропейськими союзниками протягом усієї холодної війни, і коли та холодна війна закінчилася 26 років тому, ми сподівалися, що наш ліберальний порядок, заснований на правилах, приживеться і охопить увесь світ. На жаль, це бачення насправді не здійснилося» [8]. Принагідно зауважимо, що Б. Джонсон чітко артикулював позицію британського політикуму щодо російської агресивної політики та її злочини у різних країнах: «Так, саме Британія наполягає на нашій рішучості застосовувати санкції проти Росії за окупацію Криму та участь у війні проти Східної України. Знову ж таки, саме Британія була найрішучішою у засудженні ролі Росії у руйнуванні Алеппо. З усіх цих причин ми не можемо нормалізувати відносини з Росією чи повернутися до «звичайного ведення справ». Отож, у підсумку своєї програмної доповіді Б. Джонсон, наголосив, що Британія готова бути жорсткою з Росією, «але це не означає, що неправильно розмовляти та взаємодіяти» [8].

Наголосимо, що нова «Комплексна стратегія з питань оборони, дипломатії та міжнародного розвитку» (Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy) з'явилася вже за часів прем'єрства Б. Джонсона. У передмові до вказаного документа Джонсон практично одразу висловився в тому дусі, що на

британський народ виконує особливу місію щодо поширення цінностей демократії, співпраці та вільного ринку: «Відкриті демократичні суспільства, такі як Великобританія, повинні показати, що вони здатні досягти успіху в більш конкурентному світі. Нам треба демонструвати, що свобода слова, думки та вибору – і, отже, свобода інновацій – дають суспільству переваги, і що ліберальна демократія та вільний ринок залишаються найкращою моделлю для досягнення соціального та економічного прогресу людства» [9, с. 3]. Свого роду аргументами щодо відповідної ролі Сполученого Королівства були нагадування Б. Джонсона про історичні здобутки Великобританії, як-от статус країни з власним ядерним арсеналом, постійне членство у Ради Безпеки ООН, участь у Великій сімці та Великій двадцятці, статус провідної економіки світу, яка має один з найбільших оборонних бюджетів.

Водночас, британській політик апелював і до історичного контексту: «Зберігаючи вірність своєї історії, Великобританія продовжить відігравати провідну міжнародну роль у забезпеченні колективної безпеки, багатостороннього управління, вирішенні проблем зміни клімату, усунення загроз здоров'ю, врегулювання конфліктів та скорочення бідності» [9, с. 11]. У зв’язку з означеною стратегічною метою, Б. Джонсон наголошував, що «Великобританія має намір стати маяком демократичного суверенітету та однією з найвпливовіших світових держав, яка вирішуватиме завдання, що мають найбільше значення для наших громадян як усередині країни, так і за кордоном» [9, с. 6]. Крім цього, прем’єр-міністр Б. Джонсон основою процвітання своєї держави вбачав збереження лідерства Великобританії у сфері науки та технологій, що має критичне значення для забезпечення процвітання та конкурентоспроможності в епоху цифрових технологій. «Зробивши Великобританію глобальним центром послуг, цифрових та інформаційних технологій, ми закладемо фундамент для довгострокового процвітання, спираючись на сильні позиції країни в галузі цифрових технологій та залучення зовнішніх інвестицій» [9, с. 4]. Очевидно, що тут вдається ознаки історичний досвід країни, у якій прориви у науці та технологіях дозволили Британській імперії стати провідною світовою державою, а згодом, увага до інноваційної сфери, забезпечили вирішальну перевагу Великобританії у постімперський період, зокрема, можливість посісти провідне місце серед найбільших економік світу.

Наголосимо, що описані пріоритети і засади зовнішньої політики Сполученого Королівства набули свого відображення у програмних документів інших урядів, що їх очолювали представники британських консерваторів, маємо на увазі такі концептуальні для зовнішньої політики Британії документи, як-от Стратегія ««Глобальна Британія у добу

конкуренції: комплексний огляд політики у сфері безпеки, оборони, розвитку та зовнішньої політики»»[5] [10], «Стратегія міжнародних оборонних зобов'язань Сполученого Королівства»[6] [11], «Наукова і технологічна стратегія 2020»[7] [12].

Водночас, як відзначалося ними у попередніх дослідженнях, «прихід до влади Лейбористської партії змусив замислитися над питаннями якою мірою збережеться підтримка України, у який спосіб розвиватиме лідер партії та очільник уряду Кір Стармер британсько-українські відносини, зокрема у контексті російської агресії»[8] [13, с. 2023].

Втім подальша лінія поведінки підтвердила відданість лейбористів фундаментальним і класичним цінностям британської зовнішньої політики. Зокрема, для Лейбористської партії росія є агресором, відповідно, вони засудили дії росії у військовій, економічній, правовій та моральній площинах.

Водночас, будучи одним з ініціаторів «Коаліції рішучих», на саміті в Києві 10 травня активно виступав за те, щоб держави Заходу не послаблювали санкції проти рф, поки з нею триває переговорний процес. За його словами, цю позицію «посилює те, що з нами ЄС, США, Нова Зеландія, інші держави навколо світу, всі говорять одним голосом щодо цього» [14].

Свідченням позиції лейбористів щодо змісту зовнішньої політики є підстави вважати і План змін (Plan for Change), що був представлений прем'єр-міністром Кіром Стармером у грудні 2024 року [15]. Документ, передусім, орієнтований на порушення внутрішніх проблем Сполученого Королівства, втім у ньому окреслюються і зовнішні виклики та завдання, що потребують реакції і вирішення британським суспільством та державою.

Зокрема першочерговим обов'язком уряду визнано є забезпечення безпеки країни, адже національна безпека є основою усіх завдань. При цьому відзначається, що загроза Сполученому Королівству зростає, що спричинено глобальною нестабільністю, конфліктами, російською агресією, системним викликом з боку Китаю, зміною клімату, стрімким технологічним прискоренням та більшою готовністю держав, терористів і злочинців діяти проти нашої країни та наших союзників.

«Ми невпинно працюватимемо над посиленням безпеки Великої Британії, підтримуючи трансатлантичний альянс та нашу непохитну

[5] Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy. Cabinet Office. 16.03.2021. URL: https://www.gov.uk/government/publications/global-britain-in-a-competitive-age-the-integrated-review-of-security-defence-development-and-foreign-policy (дата звернення: 23.08.2024).

[6] UK International Defence Engagement Strategy 2017. Ministry of Defence. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f0e0bed915d74e33f40ea/06032017_Def_Engag_Strat_2017DaSCREEN.pdf (дата звернення: 23.01.2024).

[7] UK Ministry of Defence Science and Technology Strategy 2020. URL: https://www.gov.uk/government/publications/mod-science-and-technology-strategy-2020 (дата звернення: 23.01.2024).

[8] Левдер А. І. Політична позиція уряду британських лейбористів щодо російсько-української війни. *Вісник науки та освіти. Серія «Історія та археологія»*. 2025. № 9 (39). С. 2019–2031.

відданість НАТО, поглиблюючи співпрацю з ЄС, продовжуючи нашу непохитну підтримку України стільки, скільки буде потрібно, і зберігаючи нашу відданість вільному та відкритому Індо-Тихоокеанському регіону» [15, с. 18].

Розумінню позиції чинного уряду Сполученого Королівства у зовнішньо-політичній сфері сприяє ознайомлення з промовою Міністра закордонних справ Великобританії Д. Леммі від 9 січня 2025 року, опублікований на сайті Міністерства закордонних справ Сполученого Королівства [16]. Відзначимо, що ця промова стала маніфестом зовнішньо-політичних пріоритетів сучасної зовнішньо-політичної активності країни.

Передусім, очільник британської дипломатії пов'язав майбутні десятиліття національного оновлення з чітким розумінням мінливого світу, що стає дедалі більш нестабільним.

Зокрема, Д. Леммі наголосив, що «Майбутня безпека Європи знаходиться на межі», а тому на часі «робота з нашими європейськими сусідами, а не сварки та ізоляцію від них» [16]. Саме в цьому нині полягає прогресивний реалізм, ідея якого була сформульована у британській політиці одразу після закінчення Другої світової війни.

Прикметно, що на думку Міністра закордонних справ Сполученого Королівства, «проти Росії прогресивний реалізм означає не дозволяти мафіозній державі Путіна діяти безкарно. І демонструвати світові нашу рішучість підтримувати Київ, доки вони не переможуть» [16]. Крім цього, Д. Леммі наголосив на необхідності активізації «дій із союзниками щодо кремлівської дезінформації та встановлення моєї особистої місії з припинення надходження російських доходів через наші санкції, накладення найбільшої кількості санкцій серед усіх країн проти «тіньового флоту» Росії та просування нашої кампанії проти клептократії» [16].

Показово, що антіпутінський курс має визначальний характері і для взаємин Сполученого Королівства з іншими державами, зокрема Китаєм. Не відкидаючи ідею співпраці з цією країною, Д. Леммі говорить про «дуже рішучий діалог і виклик там, де існують явні загрози. Накладення санкцій на китайські фірми, які постачають технології для підтримки путінської війни, робота над звільненням Джиммі Лая, заклик до припинення порушень прав людини в Сіньцзяні, припинення кібератак на Велику Британію та припинення санкцій проти наших парламентарів» [16].

Зрештою, Міністр закордонних справ Сполученого Королівства сформулював «три реалістичні принципи», які визначатимуть зовнішньою політикою британців у найближче десятиліття: 1) Лондон і його союзники повинні заново вивчити «посібник Холодної війни» (довгострокове мислення, а не короткостроковість; послідовне стримування, а не постійне

відволікання); 2) слова мають підкріплюватися діями, зокрема Європі потрібно робити більше для захисту власного континенту і не варто прикидатися, що це не так, поки Росія наступає; 3) Сполучене Королівство має налагоджувати тісніші партнерські відносини з Глобальним Півднем і причина тому, що «Кремль поширив свої щупальця по всьому світу, виливаючи дезінформацію на кожному континенті, відправляючи найманців до Африки та прагнучи тісніших відносин у рамках формування БРІКС» [16].

З означеного є підстави зробити висновок, що чинний уряд Сполученого Королівства обстоює послідовну позицію бути провідною державою у міжнародній системі, зокрема усіма можливими засобами завадити агресивним планам москви на європейському континенті, жах яких яскраво засвідчується війною рф в Україні.

Висновки. У підсумку відзначимо, що проведений ретроспективний аналіз програмних документів урядів Сполученого Королівства першої чверті XXI століття вказує на наявну історичну традицію та ціннісні детермінанти зовнішньої політики Лондона.

Зокрема констатуємо відда-ність британських політиків різних політичних таборів глибокій історичній традиції політичного протистояння й опозиції москві. Важливим результатом проведеного дослідження є документальне засвідчення послідовного та двопартійного характеру британської підтримки. Як консервативні, так і лейбористські уряди (через концепції «Глобальна Британія» та «Прогресивний реалізм») послідовно ідентифікують росію як ключову загрозу та агресора. Своєю чергою, підтримка України розглядається не просто як моральний обов'язок, а як стратегічний імператив для забезпечення європейської та колективної безпеки.

Очевидно, що дослідження історичного контексту формування зовнішньої політики Великої Британії потребує нових розвідок і охоплює значне предметне поле, до якого, зокрема входить проблематика формування та реалізації українсько-британських відносин.

З точки зору історичної науки, це цікаво перспективою глибокого розуміння прецеденту нового типу міждержавних відносин, а також можливістю усвідомлення історичної тяглості британської зовнішньополітичної традиції.

Література

1. Галик В. Українська-британська співпраця. Україна в Європі і світі: навчальний посібник. Київ: Знання, 2013. 364 с.

2. Грубінко А. В. Велика Британія в системі європейської зовнішньої і безпекової політики (1990-2016 рр.). Тернопіль: Осадца Ю. В., 2017. 640 с.

3. Nice A. The war in Ukraine as a test for "Global Britain". New Eastern Europe. 2022. № 4. URL: https://neweasterneurope.eu/2022/07/14/the-war-in-ukraine-as-a-test-for-global-britain/ (дата звернення: 23.09.2023).

4. Угода про сторічне партнерство між Україною та Сполученим Королівством Великої Британії і Північної Ірландії (ратифікована 17.09.2025 р.). Законодавство України. Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_002-25#n2 (дата звернення: 20.07.2025).

5. Грубінко А. В. Міжнародна роль Великої Британії в умовах російсько-української війни. *Наукові заходи Юридичного факультету Західноукраїнського національного університету*. 2022. С. 293–299.

6. Cameron D., Clegg N. Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review. The Strategic Defence and Security Review. London: Whitehall, 2010. 75 p.

7. Theresa May Brexit speech to Conservative conference in Birmingham. 2.10.2016. Astrid-online. URL: https://www.astrid-online.it/static/upload/protected/a73b/a73b6ebe0c227f6807d65785ee16faf7.pdf (дата звернення: 20.07.2025).

8. Johnson B. Beyond Brexit: a Global Britain. Foreign & Commonwealth Office. GOV.UK. 2.12.2016. URL: https://www.gov.uk/government/speeches/beyond-brexit-a-global-britain (дата звернення: 20.07.2025).

9. Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy. GOV.UK. 2.07.2021. URL: https://www.gov.uk/government/publications/global-britain-in-a-competitive-age-the-integrated-review-of-security-defence-development-and-foreign-policy (дата звернення: 20.07.2025).

10. Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy. Cabinet Office. 16.03.2021. URL: https://www.gov.uk/government/publications/global-britain-in-a-competitive-age-the-integrated-review-of-security-defence-development-and-foreign-policy (дата звернення: 23.08.2024).

11. UK International Defence Engagement Strategy 2017. Ministry of Defence. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f0e0bed915d74e33f40ea/06032017_Def_Engag_Strat_2017DaSCREEN.pdf (дата звернення: 23.01.2024).

12. UK Ministry of Defence Science and Technology Strategy 2020. URL: https://www.gov.uk/government/publications/mod-science-and-technology-strategy-2020 (дата звернення: 23.01.2024).

13. Левдер А. І. Політична позиція уряду британських лейбористів щодо російсько-української війни. *Вісник науки та освіти. Серія «Історія та археологія»*. 2025. № 9 (39). С. 2019–2031.

14. Сидоренко С., Тищенко К. Стармер: Захід не послаблюватиме санкції проти РФ «до кінця процесу». Українська правда, 10.05.2025. URL: https://www.pravda.com.ua/news/2025/05/10/7511663/ (дата звернення: 18.06.2025).

15. Plan For Change. Milestones for mission-led government, 5 December 2024. HM Government. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6751af4719e0c816d18d1df3/Plan_for_Change.pdf (дата звернення: 18.06.2025).

16. The Locarno Speech by the Foreign Secretary: January 2025. Foreign Secretary David Lammy delivered a speech on the future of the UK's foreign policy. GOV.UK. 9.01.2025. URL: https://www.gov.uk/government/speeches/the-locarno-speech-by-the-foreign-secretary-9-january-2025 (дата звернення: 20.07.2025).

References

1. Halyk, V. (2013). Ukrainska-brytanska spivpratsia. Ukraina v Yevropi i sviti: navchalnyi posibnyk [Ukrainian-British cooperation. Ukraine in Europe and the world: a study guide]. Kyiv: Znannia. [in Ukrainian].
2. Hrubinko A. V. (2017). Velyka Brytaniia v systemi yevropeiskoi zovnishnoi i bezpekovoi polityky (1990-2016 rr.) [Great Britain in the system of European foreign and security policy (1990-2016)]. Ternopil: Osadtsa Yu. V. [in Ukrainian].
3. Nice, A. (2022). The war in Ukraine as a test for "Global Britain". New Eastern Europe. № 4. Retrieved from https://neweasterneurope.eu/2022/07/14/the-war-in-ukraine-as-a-test-for-global-britain/.
4. Uhoda pro storichne partnerstvo mizh Ukrainoiu ta Spoluchenym Korolivstvom Velykoi Brytanii i Pivnichnoi Irlandii (ratyfikovana 17.09.2025 r.). Zakonodavstvo Ukrainy. Verkhovna Rada Ukrainy [Agreement on a Centennial Partnership between Ukraine and the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (ratified on 17.09.2025). Legislation of Ukraine. Verkhovna Rada of Ukraine]. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/826_002-25#n2 [in Ukrainian].
5. Hrubinko, A. V. (2022). Mizhnarodna rol Velykoi Brytanii v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny [The international role of Great Britain in the conditions of the Russian-Ukrainian war]. Materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Rosiisko-ukrainska viina: pravo, bezpeka, svit» (Ternopil, 29-30 kvitnia 2022 roku) - Materials of the VI International Scientific and Practical Conference "Russian-Ukrainian War: Law, Security, World", 293–299 (Ternopil, April 29-30, 2022). Ternopil. [in Ukrainian].
6. Cameron, D., Clegg, N. (2010). Securing Britain in an Age of Uncertainty: The Strategic Defence and Security Review. The Strategic Defence and Security Review. London: Whitehall.
7. Theresa May Brexit speech to Conservative conference in Birmingham. Astrid-online. 2.10.2016. Retrieved from https://www.astrid-online.it/static/upload/protected/a73b/a73b6ebe0c227f6807d65785ee16faf7.pdf.
8. Johnson, B. (2016). Beyond Brexit: a Global Britain. Foreign & Commonwealth Office. GOV.UK. Retrieved from https://www.gov.uk/government/speeches/beyond-brexit-a-global-britain.
9. Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy. GOV.UK. 2.07.2021. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/global-britain-in-a-competitive-age-the-integrated-review-of-security-defence-development-and-foreign-policy.
10. Global Britain in a Competitive Age: the Integrated Review of Security, Defence, Development and Foreign Policy. Cabinet Office. 16.03.2021. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/global-britain-in-a-competitive-age-the-integrated-review-of-security-defence-development-and-foreign-policy.
11. UK International Defence Engagement Strategy 2017. Ministry of Defence. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7f0e0bed915d74e33f40ea/060032017_Def_Engag_Strat_2017DaSCREEN.pdf.
12. UK Ministry of Defence Science and Technology Strategy 2020. Retrieved from https://www.gov.uk/government/publications/mod-science-and-technology-strategy-2020.
13. Levder, A. I. (2025). Politychna pozytsiia uriadu brytanskykh leiborystiv shchodo rosiisko-ukrainskoi viiny [The British Labour governments policy position on the Russian-

Ukrainian war]. Visnyk nauky ta osvity. Seriia «Istoriia ta arkheolohiia» - Bulletin of Science and Education. Series "History and Archaeology", 9 (39), 2019–2031. [in Ukrainian].

14. Sydorenko, S., Tyshchenko, K. (2025). Starmer: Zakhid ne poslabliuvatyme sanktsii proty RF «do kintsia protsesu». Ukrainska pravda [Starmer: The West will not ease sanctions against Russia "until the end of the process." Ukrainian Pravda]. Retrieved from https://www.pravda.com.ua/news/2025/05/10/7511663/ [in Ukrainian].

15. Plan For Change. Milestones for mission-led government, 5 December 2024. HM Government. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6751af4719e0c816d18d1df3/Plan_for_Change.pdf.

16. The Locarno Speech by the Foreign Secretary: January 2025. Foreign Secretary David Lammy delivered a speech on the future of the UK's foreign policy. GOV.UK. 9.01.2025. Retrieved from https://www.gov.uk/government/speeches/the-locarno-speech-by-the-foreign-secretary-9-january-2025.

УДК 94(477):316.723:008

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2778-2791

Мельник Юлія Павлівна кандидат політичних наук, оцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін, Міжнародний гуманітарний університет, кандидат політичних наук, https://orcid.org/0000-0002-0392-4941

Семко Яна Сергіївна кандидат філософських наук, доцент кафедри мистецтвознавства та загальногуманітарних дисциплін, Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-0704-567X

ПОЛІТИКА КУЛЬТУРНОЇ ПАМ'ЯТІ УКРАЇНИ: ДЕРЖАВНІ НАЦІОНАЛЬНІ ІСТОРИЧНІ НАРАТИВИ І СУСПІЛЬНА РЕЦЕПЦІЯ

Анотація. У статті досліджується політика культурної пам'яті України як один із ключових інструментів сучасної державної культурної стратегії, що виконує низку критично важливих функцій у контексті соціальних трансформацій та збройного конфлікту, зокрема: консолідаційну, ідентифікаційну та нормативно-ціннісну. У межах дослідження проаналізовано зміст офіційних державних історичних національних наративів, їх інституційну реалізацію, засоби символічного репрезентування минулого та нормативно-правове забезпечення в межах сучасної культурної політики. Особливу увагу приділено механізмам суспільної рецепції офіційної політики пам'яті, з урахуванням складних чинників регіонального різноманіття, колективного травматичного досвіду (зокрема, переживання тоталітарного минулого, геноцидів, репресій) та взаємодії держави з інститутами громадянського суспільства. Застосовано міждисциплінарний підхід, що поєднує методи контент-аналізу, аналізу законодавчих актів, програмних документів, історичних джерел і результатів соціологічних досліджень. Установлено, що ефективність політики пам'яті залежить від наявності стратегічного бачення, інституційної спроможності, якості публічної комунікації та рівня громадянської участі в процесах осмислення минулого. Виокремлено ключові виклики: фрагментарність громадської участі, інфраструктурна обмеженість, регіональна нерівномірність рецепції національних наративів, недостатній рівень історичної освіти та відсутність сталих каналів діалогу. Аргументовано, що підвищення ефективності політики культурної пам'яті потребує поєднання

нормативного підходу з практиками етичного осмислення минулого, розвитку просвітницьких ініціатив, децентралізації інституцій пам'яті та підтримки інклюзивних, відкритих до діалогу моделей пам'яттєвої взаємодії. Перспективними напрямами подальших досліджень визначено феномени «пам'яті в умовах травми», «локальної пам'яті», «політики забуття», а також механізми інтеграції множинних історичних версій у спільний культурний простір без втрати принципу плюралізму.

Ключові слова: культурна політика, культурна пам'ять, національні наративи, історичні наративи, суспільна рецепція.

Melnyk Yuliia Pavlivna Associate Professor of Art Studies and General Humanities Departmen, International Humanitarian University, PhD in Political Science, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-0392-4941

Semko Yana Serhiivna PhD in Political Science, Associate Professor of Art Studies and General Humanities Departmen, International Humanities University, Odesa, https://orcid.org/0000-0002-0704-567X

CULTURAL MEMORY POLICY OF UKRAINE: STATE NATIONAL HISTORICAL NARRATIVES AND PUBLIC RECEPTION

Abstract: This article explores Ukraine's cultural memory policy as one of the key instruments of contemporary state cultural strategy, performing several critically important functions amid social transformations and armed conflict – namely, consolidation, identity formation, and normative-value orientation. The study analyzes the content of official state national historical narratives, their institutional implementation, symbolic representation of the past, and legal regulation within the framework of modern cultural policy. Particular attention is paid to the mechanisms of public reception of the official memory policy, taking into account the complex factors of regional diversity, collective traumatic experiences (including the legacy of totalitarianism, genocide, and political repression), and the interaction between the state and civil society institutions. An interdisciplinary approach is employed, combining content analysis, legal and policy document analysis, historical sources, and empirical sociological data. The study finds that the effectiveness of memory policy depends on the presence of a coherent strategic vision, institutional capacity, quality of public communication, and the level of civic engagement in the processes of historical reflection. The article identifies key challenges, including fragmented public participation, infrastructural limitations, regional disparities in narrative reception, low levels

of historical education, and the absence of stable channels for public dialogue. It is argued that enhancing the effectiveness of cultural memory policy requires integrating normative approaches with practices of ethical reflection on the past, fostering educational initiatives, decentralizing memory institutions, and supporting inclusive, dialogical models of memory interaction. Promising directions for further research include the phenomena of «memory in conditions of trauma,» «local memory,» «politics of forgetting,» as well as mechanisms for integrating multiple historical narratives into a shared cultural space without undermining the principle of pluralism.

Keywords: cultural policy, cultural memory, national narratives, historical narratives, public reception.

Постановка проблеми. Політика культурної пам'яті в Україні набула особливої ваги в умовах триваючої війни, суспільних трансформацій і процесів культурної деколонізації. Сьогодні від державної політики культурної пам'яті, значною мірою залежить консолідація нації, зміцнення національної ідентичності та опір зовнішній інформаційній агресії. В межах ефективності суспільної рецепції державної культурної політики пам'яті визначається рівень довіри, залучення й участь громадян у збереженні та переосмисленні історичного минулого.

Існуючі протиріччя між офіційними наративами та практичним впровадженням державно визнаної лінії культурної політики пам'яті, а також нерівномірність їх сприйняття у різних регіонах України, зумовлюють потребу в глибокому аналізі взаємозв'язку між державною культурною політикою й суспільною свідомістю. Вивчення цих процесів має не лише академічне, а й практичне значення для формування ефективної державної культурної політики, здатної відповідати на виклики сучасності та бути інструментом стійкого розвитку демократичного українського суспільства.

Методи дослідження: У дослідженні було застосовано міждисциплінарний підхід, сукупність методів, які забезпечили комплексний характер проведення аналізу державної політики культурної пам'яті і її суспільної рецепції. Основу склали методи контент-аналізу нормативно-правових актів, програмних документів, що дало змогу дослідити зміст і структуру державних історичних наративів та особливості їх суспільної рецепції. В процесі проведення дослідження також було застосовано соціологічний метод, який надав емпіричну базу для оцінки ефективності суспільної рецепції політики культурної пам'яті.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Аналіз сучасного стану наукових досліджень і публікацій з проблематики політики культурної

пам'яті в Україні засвідчує зростання міждисциплінарного інтересу до даної теми в гуманітарному та соціально-політичному дискурсі. У фокусі уваги наукової спільноти перебувають питання трансформації колективної пам'яті [1], формування національних наративів [2], декомунізації [3], деколоніалізації історичної свідомості [4], а також ролі держави в інституціоналізації пам'яттєвої політики [5]. Дослідники зосереджуються на взаємодії офіційних політик пам'яті з локальними формами історичної ідентичності [6], інструменталізації історії в умовах політичних змін [7], а також механізмах культурної травми [8] й посттоталітарного переосмислення [9]. Водночас наявною залишається потреба у комплексному аналізі рецепції державних історичних українських наративів у суспільній свідомості, що зумовлює актуальність подальших емпіричних і теоретичних досліджень у цій сфері.

Метою статті є проведення дослідження сучасної політики культурної пам'яті в Україні шляхом аналізу сучасних державних історичних національних наративів і особливостей їх суспільної рецепції.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні зміст культурної політики України визначається як сукупність цілей, стратегій, норм та інструментів, спрямованих на збереження, розвиток, трансляцію та інституційну підтримку культури як фундаментальної основи національної ідентичності, суспільної інтеграції та гуманітарного розвитку. Вона охоплює як матеріальні (спадщина, інфраструктура, ресурси), так і нематеріальні (цінності, символи, знання, пам'ять) складові культурного середовища.

В свою чергу, політика культурної пам'яті є невід'ємною складовою загальної системи культурної державної політики нашої країни, адже саме через механізми пам'яті формуються і закріплюються ключові елементи національної ідентичності, історичної свідомості та суспільних цінностей. У цьому контексті політика пам'яті виконує як символічну, так і практичну функції, виступаючи інструментом легітимації державного історичного національного наративу, консолідації суспільства та стабілізації соціокультурного, і, навіть, безпекового простору.

У системі напрямків культурної політики держави політика культурної пам'яті забезпечує історичну тяглість, підтримку колективної пам'яті, збереження культурної спадщини та формування критичного мислення в суспільстві. Це відбувається через інституційні практики: встановлення пам'ятників, меморіалізацію подій, оновлення навчальних програм, підтримку музейної справи, архівної діяльності, а також через публічну інтерпретацію історичних фактів.

В. Іваненко, В. Кривошеїн зазначають, що «феномен пам'яті набуває цілеспрямованого характеру, оскільки конструюється державою та її

відповідними структурами, відображуючи тим самим певний владний інтерес» [10, с. 17]. В такому ключі, особливої актуальності політика культурної пам'яті набуває в умовах соціально-політичних трансформацій, гібридних загроз та інформаційних війн, коли боротьба за інтерпретацію минулого стає частиною сучасного геополітичного протистояння. У цьому контексті культурна політика має не лише зберігати спадщину, а й бути гнучкою до викликів часу, здатною переосмислювати й оновлювати зміст колективної пам'яті відповідно до нових етичних, національних та гуманітарних орієнтирів.

Крім того, вказують Т. Василевська, Т. Бевз «політика пам'яті допомагає формувати колективну інтерпретацію минулого та визначає, як певні події або фігури слід розуміти та вшановувати в суспільстві. Така політика містить набір стратегій, законів або положень, які визначають способи відтворення минулих подій або пам'яті в суспільстві. Вона може інкорпорувати в себе урядові програми пам'яті, пам'ятні практики, меморіальні об'єкти або навіть політичні декларації» [11, с. 137].

Ефективність політики культурної пам'яті визначається низкою чинників, які охоплюють як інституційний, так і суспільний, культурний та комунікативний виміри. Насамперед важливим чинником є наявність чіткої нормативно-правової бази, що регламентує механізми збереження, інтерпретації та популяризації культурної спадщини, а також забезпечує стабільність інституційних структур, відповідальних за реалізацію цієї політики.

Послідовність і стратегічність – ще один принципово важливий чинник: лише довготривала, несуперечлива державна лінія, закріплена в програмних документах, може забезпечити сталість пам'яттєвого наративу.

Не менш значущим чинником є інклюзивність і відкритість політики до різних груп населення. Ефективна політика пам'яті не нав'язує монолітного бачення минулого, а інтегрує в публічний дискурс множинність історичних досвідів, регіональних голосів, культурних традицій. Це дозволяє зменшити суспільні напруження, підвищити рівень довіри до інституцій і забезпечити широку підтримку пам'яттєвих ініціатив.

Інституційна спроможність, зокрема фінансова й кадрова забезпеченість, доступ до якісної експертизи, здатність координувати міжсекторальну взаємодію – ще один критично важливий чинник ефективності. Без належного ресурсного забезпечення навіть вдало прописані державні стратегії залишаються на рівні декларацій.

Важливу роль відіграє також комунікаційна складова політики культурної пам'яті – те, наскільки ефективно держава доносить зміст пам'яттєвих наративів через освіту, ЗМІ, цифрові платформи, публічні

заходи. Розвинена система просвітництва, доступність культурної інформації, якісна візуалізація та популяризація культурного контенту значно підвищують рецептивність суспільства до пам'яттєвих ініціатив.

Культурна чутливість і здатність до етичної рефлексії над травматичним минулим також є важливими чинниками. Політика пам'яті, яка не визнає травм, замовчує складні теми або підмінює історію пропагандою, втрачає довіру й підриває моральну значущість. Водночас пам'ять, побудована на основі критичного мислення, міжпоколіннєвого діалогу та етичної відповідальності, має шанс стати основою демократичної історичної культури. Таким чином, ефективна державна політика культурної пам'яті є результатом балансу між нормативністю та гнучкістю, державним лідерством і громадською участю, стратегічністю та етичною відпо-відальністю, що разом забезпечують не лише збереження спадщини, а й її живу присутність у суспільному житті.

Сьогодні в Україні сфера державної політики культурної пам'яті регулюється комплексом нормативно-правових актів. Так, Конституція України закріплює загальні права й свободи громадян, в тому числі доступ до культурних надбань, а також зобов'язує державу забезпечувати розвиток культури та захист національної ідентичності.

Безпосередньо в культурній галузі ключовим нормативним актом є Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 р. № 2778-VI, який очолює правову піраміду державної підтримки творчості, доступу до культурних благ і збереження культурної спадщини. Цей документ визначає основні поняття, встановлює пріоритети культурної політики та гарантує естетичне виховання громадян [12].

Окрему увагу законодавець приділяє охороні культурної спадщини: Закон України «Про охорону культурної спадщини» від 8 червня 2000 р. № 1805-III встановлює правову основу для збереження, обліку, використання та реставрації пам'яток національного значення. Додатково регулювання галузі доповнюється низкою підзаконних актів, таких як постанови Кабінету Міністрів: Постанова від 03 вересня 2024 р. № 1014 «Про внесення об'єктів культурної спадщини національного значення до Державного реєстру нерухомих пам'яток України», Постанова від 06 вересня 2024 р. № 1030 «Про внесення об'єкта культурної спадщини національного значення до Державного реєстру нерухомих пам'яток України», Постанова від 15 жовтня 2024 р. № 1182 «Про внесення об'єктів культурної спадщини національного значення до Державного реєстру нерухомих пам'яток України», Постанова від 14 березня 2025 р. № 295 «Про внесення об'єктів культурної спадщини національного значення до Державного реєстру нерухомих пам'яток України» тощо.

Безпосередньо політики культурної пам'яті стосується також меморіалізації та формування суспільного наративу. У цьому контексті значно вплинули так звані «декомунізаційні» закони: «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки» від 9 квітня 2015 р. № 317-VIII, «Про правовий статус і вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті» від 9 квітня 2015 р. № 314-VIII, «Про доступ до архівів репресивних органів комуністичного тоталітарного режиму 1917-1991 років» від 9 квітня 2015 р. № 316-VIII, «Про увічнення перемоги над нацизмом у Другій світовій війні 1939-1945 років» від 9 квітня 2015 р. № 315-VIII тощо.

Нещодавно Верховна Рада розглядає проект Закону «Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу» (реєстр. № 13273 від 12.05.2025 р.), рекомендований до прийняття Комітетом з гуманітарної політики. Цей документ покликаний утвердити концептуальні засади, визначити понятійний апарат, суб'єктів, мету, завдання та принципи політики пам'яті на стратегічному рівні [13].

Таким чином, нинішнє законодавство України в межах системи державної політики культурної пам'яті складається з Конституції, галузевих законів про культуру, спадщину, музеї, архіви, а також спеціально спрямованих законів, які забезпечують юридичне закріплення державної інтерпретації історії та формування культурної ідентичності. Така система поєднує збереження спадщини, меморіалізацію, освітню функцію та наративну політику в умовах сучасних трансформацій.

У сфері державної політики культурної пам'яті України також важливу роль відіграють офіційні стратегічні програми, які відображають основні напрямки реалізації культурної стратегії української держави. Ці документи мають цілеспрямований характер, відповідають викликам часу та формують довгострокове бачення ролі пам'яті в житті суспільства. Вони базуються на системному підході до збереження, переосмислення та популяризації історико-культурної спадщини, враховуючи як матеріальні, так і нематеріальні її аспекти.

Серед таких програм помітне місце посідає «Стратегія розвитку культури в Україні на період до 2030 року», яка охоплює широкий спектр питань, пов'язаних із пам'яттєвою політикою, включаючи охорону об'єктів культурної спадщини, цифрову трансформацію культурного сектору, підтримку музейної справи та збереження культурного надбання в умовах війни. Окремим напрямом стратегії є захист культурних цінностей, що зазнають ризику внаслідок збройної агресії, а також створення механізмів для їх евакуації, обліку та репатріації [14].

Реалізація політики пам'яті також втілена в державних цільових програмах, зокрема програмі з розвитку мовної політики [15], яка спрямована на укріплення позицій української мови як елемента культурної ідентичності та носія історичної пам'яті. Також варто відзначити програму «Єдність у розмаїтті», в межах якої підтримується культурне різноманіття та міжетнічна гармонія, що має значення для інклюзивного трактування історичних наративів [16].

Додаткову підтримку реалізації культурної політики здійснюють інституції, зокрема Український культурний фонд, який фінансує проєкти у сфері комеморації, збереження нематеріальної спадщини, меморіалізації подій новітньої історії, а також створення культурних маршрутів. Ці проєкти не лише сприяють збереженню пам'яті, а й формують нові підходи до її презентації в публічному просторі [17]. Таким чином, політика культурної пам'яті в Україні інтегрована в рамки стратегічного планування та програмного управління, що забезпечує її стійкий розвиток і здатність адаптуватися до суспільно-політичних трансформацій. Вказане не лише закріплює державну інтерпретацію минулого, а й відкриває простір для діалогу, осмислення та критичного переосмислення історичного минулого.

Аналіз змісту програмних і законодавчих документів, що регламентують державну політику у сфері культурної пам'яті в Україні, дозволяє виокремити низку ключових тенденцій, які формують стратегічний вектор національної культурної політики. Насамперед варто зазначити пріоритетність національної ідентичності як засадничого принципу, навколо якого вибудовується меморіальна, мовна та освітня політика. Через підтримку української мови, символічного простору, національної спадщини та героїчного наративу держава прагне укріпити цілісність суспільства і забезпечити історичну спадкоємність.

Іншою виразною тенденцією є інституціалізація політики пам'яті, що відображається в створенні спеціалізованих установ, фондів, реєстрів, архівів і правових механізмів для збереження, верифікації та популяризації культурної спадщини. Цей процес супроводжується активним впровадженням цифрових технологій, що дозволяють розширити доступ до джерел історичної пам'яті, оцифрувати музейні фонди, архіви та створити інтерактивні платформи для комеморації.

Не менш важливою є тенденція переосмислення історичних наративів у контексті деколонізації, декомунізації та дерусифікації публічного простору. Політика пам'яті в сучасному її вигляді має чіткий ідеологічний вектор, спрямований на формування проєвропейської, демократичної та правозахисної моделі історичної свідомості, яка протистоїть імперським інтерпретаціям минулого.

В вказаному ключі не можливо не погодитися з точкою зору П. Опанащук, що «ефективна й виважена політика, спрямована на відновлення та збереження національної пам'яті народу, сприяє зниженню напруженості в суспільстві, пошуку консенсусу з гострих ідеологічних та світоглядних питань державотворення» [18, с. 60].

Сьогодні в українському суспільстві в контексті суспільної рецепції політики культурної пам'яті в Україні існує низка проблем, які суттєво впливають на ефективність і сталість цієї політики.

Так, у сучасному гуманітарному дискурсі суспільна рецепція розглядається як ключовий чинник ефективності політики культурної пам'яті, адже саме через призму сприйняття громадян формуються значення, сенси та символічні орієнтири, які легітимізують або, навпаки, підважують офіційні наративи минулого. Культурна пам'ять, за своєю сутністю, не є виключно адміністративною або інституційною конструкцією – вона постає в результаті багаторівневої взаємодії між державою, експертним середовищем і широкими соціальними групами.

Однією з головних є фрагментарність громадської участі та обмежена інклюзивність пам'яттєвих ініціатив. Держава часто ініціює політику пам'яті у вертикальному форматі, без належного діалогу з місцевими громадами, активістами, науковцями чи представниками меншостей, що призводить до відчуження значної частини суспільства від цих процесів.

Ще однією актуальною проблемою є нерівномірність рецепції в різних регіонах України. Історичні, мовні, культурні та соціальні відмінності формують різні пам'яттєві практики й уявлення про минуле, які не завжди узгоджуються з єдиним державним наративом. Це створює передумови для конфліктів у публічному просторі, суперечок довкола символів, назв вулиць, пам'ятників та інтерпретацій історичних подій.

Крім того, існує проблема недостатнього рівня історичної освіти та критичного осмислення минулого. У багатьох випадках суспільна рецепція залишається поверхневою, емоційною або залежною від медіа наративів, що сприяє поширенню спрощених або маніпулятивних версій історії. Брак просвітницьких програм, публічних обговорень, культурних продуктів, які б якісно презентували складні питання пам'яті, поглиблює розрив між офіційною політикою та повсякденною свідомістю громадян.

Відповідно до висновків в Звіті Українського інституту національної пам'яті у 2024 р. зафіксовано зниження загального інтересу українців до історії при одночасному зростанні ситуативної зацікавленості окремими подіями та постатями. Рівень глибокої зацікавленості історією України серед молоді суттєво знизився, що зумовлює потребу посилити просвітництво. Одночасно посилилася національна свідомість: зросла

негативна оцінка діячів російської культури різних епох і покращилося ставлення до представників української національної ідеї.

Обізнаність щодо державних свят залишається низькою через часті зміни в обрядовому календарі, слабку просвітницьку роботу та більшу впізнаваність деяких національних свят. Рівень обізнаності корелює з освітою. Українці надають перевагу друкованим джерелам для отримання історичної інформації та найбільше довіряють історикам. Серед тематичних пріоритетів – історія козацтва, Київської Русі та незалежної України. Підтримка декомунізації та деколонізації стабільно висока – понад 70%, без істотних змін у порівнянні з 2023 р. [19, с. 35-36].

Крім того, нерозвинутість інфраструктури культурної участі, особливо в малих містах і селах, також обмежує рецепцію політики пам'яті. Відсутність музеїв, архівів, історичних локацій або доступу до цифрових платформ унеможливлює повноцінну взаємодію громадян із культурною спадщиною.

В умовах війни зростає актуальність травматичної пам'яті, однак на рівні державної політики ще не вироблено сталих механізмів її соціалізації. Внаслідок цього існує ризик формування замовчувань, табу або гіперемоційних реакцій, що не сприяє ані діалогу, ані примиренню в суспільстві. Таким чином, проблеми суспільної рецепції в Україні вказують на необхідність поглиблення горизонтальної взаємодії, розвитку просвітницької діяльності, підтримки локальних ініціатив та врахування регіональної, соціальної й культурної багатоманітності у формуванні пам'яттєвого простору.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу законодавчої та програмної бази, а також практик реалізації державної політики культурної пам'яті в Україні, можна дійти висновку, що ця сфера переживає етап структурного становлення. Політика пам'яті дедалі більше набуває цілісності та системності, поступово переходячи від декларативного рівня до практичного втілення через конкретні інституції, стратегії та ініціативи. Водночас вагомим фактором залишається суспільна рецепція, яка визначає ефективність та сталість усіх пам'яттєвих заходів.

Культурна спадщина, як і політика її збереження та інтерпретації, потребує глибокої інтеграції з громадським середовищем. Саме залучення громадян, формування культури історичної відповідальності, діалогу та відкритості є тим критичним компонентом, без якого державна політика не зможе виконати своє ідентифікаційне, етичне й об'єднавче завдання. Наявні проблеми – від інституційної слабкості до регіональних відмінностей у сприйнятті – свідчать про потребу модернізації інструментів взаємодії між державою та суспільством.

Подальше удосконалення політики культурної пам'яті в Україні має ґрунтуватися на принципах інклюзивності, просвітництва, регіональної чутливості та фахової міждисциплінарної координації, що дозволить створити сталу, етично відповідальну та суспільно легітимну модель взаємодії з історичним минулим.

Перспективи подальших досліджень державної політики культурної пам'яті в Україні відкривають широке поле для міждисциплінарного аналізу, що охоплює історичну, соціологічну, культурологічну, правову та політичну площини. Окремим напрямком мають стати емпіричні дослідження суспільної рецепції культурної спадщини, зокрема з використанням соціологічних методів, цифрової етнографії, медіааналізу.

Також потребують подальшого теоретичного осмислення концепти «пам'яті в умовах травми», «локальної пам'яті», «політики забуття», а також механізми інтеграції різних історичних версій у єдиний культурний простір без втрати плюралізму.

Література:

1. Мозгова Н. Г. Соціальний вимір колективної пам'яті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія*. 2021. № 2 (34). С. 20-23. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/076d9eb2-c9a2-4e96-bac9-02112f817a98

2. Стрільчук Л. В. Контраверсійність політики пам'яті у сучасній Україні: проблеми подолання пострадянських наративів. *Education via Distance Learning and other Pedagogical Challenges*: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, September 9-10, 2024. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. С. 128-131. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26108

3. Зимовець М. С., Черевичний Г. С. Трансформація політики декомунізації до деколонізації та дерусифікації в умовах повномасштабного російського вторгнення в Україну. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 2(8). С. 665-678. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/3944

4. Кучабський О. Деколонізація суспільної свідомості українців: досвід топонімічної політики декомунізації. *Доктор філософії Олена Степанів: географ, краєзнавець, педагог*: матеріали Міжнар. наук. онлайн-семінару до 130-ліття від народження ученої. Україна, м. Львів, 20 грудня 2022 р. 2023, Львів, Простір-М. С. 97-104. URL: https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/article/UOGb5dc845855c44e6da540d7e7924ea3f1/

5. Шаповал Ю. Антикризовий ресурс політики пам'яті в Україні. *Політичні дослідження*. 2021. № 2. С. 111-134.

6. Чупрінова Н. Ю., Севрук І. І., Соколовська Ю. В. Історична пам'ять та національна ідентичність в умовах російсько-української війни (2014–2024 рр.). *Вчені записки ТНУ імені ВІ Вернадського. Серія: Історичні науки*. 2024. Том 35 (74) № 3. С. 95-99.

7. Ладний Ю. Етнополітика в умовах війни: історичні аспекти. *In рішень*: збірник матеріалів Міжнарод. наук. Конф. м. Київ, 23 квітня 2024 р. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 298.

8. Бессонова М. М., Маклюк О. М. Історичні колективні травми: особливості прийняття та подолання. *Емінак.* 2023. № 3 (43). С. 272-293.

9. Франкова І., Чабан О., Петренко Г., Токарчук А. Колективна травма населення України: реалії, перспективи та можливість дослідження трансгенераційного аспекту. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2023. Том 8 № 3. URL: http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/15307

10. Іваненко В., Кривошеїн В. Державна політика пам'яті в сучасній Україні в умовах інформаційної війни (2014-2021 рр.). *Науково-теоретичний альманах Грані.* 2022. № 25.2. С. 16-21.

11. Василевська Т., Бевз Т. Конструювання політики національної пам'яті: ідеї, смисли, акценти. *Політичні дослідження.* 2024. № 1 (7). С. 135-158. URL: http://pd.ipiend.gov.ua/article/view/305743

12. Про культуру: Закон України від 14 грудня 2010 р. № 2778-VI. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text

13. Про засади державної політики національної пам'яті Українського народу: проєкт Закону. № 13273 від 12.05.2025 р. URL: blob:https://itd.rada.gov.ua/c5f46a0e-9389-4827-88d4-33e6e3547b91

14. Стратегія розвитку культури в Україні на період до 2030 р.: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 28 березня 2025 р. № 293-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/293-2025-%D1%80#Text

15. Про затвердження Державної цільової національно-культурної програми забезпечення всебічного розвитку і функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя на період до 2030 р.: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 15 березня 2024 р. № 243-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/243-2024-%D1%80#Text

16. Державна цільова національно-культурна програма «Єдність у розмаїтті» до 2034 р.: розпорядження Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2023 р. № 850-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/850-2023-%D1%80#Text

17. Український культурний фонд. Архів проєктів. URL: https://ucf.in.ua/archive

18. Опанащук П. *Діяльність Українського інституту національної пам'яті як складова інституційного механізму реалізації державної політики пам'яті в Україні. Економіка та держава. Серія: Державне управління.* 2021. № 1. С. 60-64. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34606/

19. Аналітичний звіт за результатами проведення загальнонаціонального репрезентативного опитування методом телефонного інтерв'ю (CATI) 2024 р. Український інститут національної пам'яті. 36 с. URL: https://uinp.gov.ua/pres-centr/anonsy-podiy/prezentaciya-sociologichnogo-doslidzhennya-zroblenogo-na-zamovlennya-ukrayinskogo-instytutu-nacionalnoyi-pamyati?utm_source=chatgpt.com

References:

1. Mozghova, N.H. (2021). Sotsialnyi vymir kolektyvnoi pamiati [Social dimension of collective memory]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Filosofiia. Kulturolohiia*, 2(34), 20–23. URL: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/076d9eb2-c9a2-4e96-bac9-02112f817a98. [in Ukrainian].

2. Strilchuk, L.V. (2024). Kontraversiinist polityky pamiati u suchasnii Ukraini: problemy podolannia postradianskykh naratyviv [Controversy of memory policy in modern Ukraine: overcoming post-Soviet narratives]. *Education via Distance Learning and other*

Pedagogical Challenges: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, 128–131. Dnipro: FOP Marenichenko V.V. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26108. [in Ukrainian].

3. Zymovets, M.S., Cherevychnyi, H.S. (2023). Transformatsiia polityky dekomu nizatsii do dekolonizatsii ta derusyfikatsii v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnennia v Ukrainu [Transformation of decommunization policy towards decolonization and derussification under full-scale Russian invasion]. *Visnyk nauky ta osvity*, 2(8), 665–678. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/3944. [in Ukrainian].

4. Kuchabskyi, O. (2023). Dekolonizatsiia suspilnoi svidomosti ukraintsiv: dosvid toponimichnoi polityky dekomunizatsii [Decolonization of Ukrainians' public consciousness: experience of toponymic decommunization policy]. *Doctor filosofi Olena Stepaniv: heohraf, kraieznavets, pedahoh: Proceedings of the International Scientific Online Seminar*. Lviv: Prostir-M, 97–104. URL: https://repozytorium.bg.ug.edu.pl/info/article/UOGb5dc845855c44e6da540d7e7924ea3f1/. [in Ukrainian].

5. Shapoval, Yu. (2021). Antykryzovyi resurs polityky pamiati v Ukraini [Anti-crisis resource of memory policy in Ukraine]. *Politychni doslidzhennia*, 2, 111–134. [in Ukrainian].

6. Chuprinova, N.Yu., Sevruk, I.I., Sokolovska, Yu.V. (2024). Istorychna pamiat ta natsionalna identychnist v umovakh rosiisko-ukrainskoi viiny (2014–2024 rr.) [Historical memory and national identity during the Russian-Ukrainian war (2014–2024)]. *Vcheni zapysky TNU imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky*, 35(74)(3), 95–99. [in Ukrainian].

7. Ladnyi, Yu. (2024). Etnopolityka v umovakh viiny: istorychni aspekty [Ethnopolitics in war conditions: historical aspects]. *Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* (Kyiv, 23 April 2024), 298. Kyiv: UDU im. M. Drahomanova. [in Ukrainian].

8. Bessonova, M.M., Makliuk, O.M. (2023). Istorychni kolektyvni travmy: osoblyvosti pryiniattia ta podolannia [Historical collective traumas: acceptance and overcoming]. *Eminak*, 3(43), 272–293. [in Ukrainian].

9. Frankova, I., Chaban, O., Petrenko, H., Tokarchuk, A. (2023). Kolektyvna travma naselennia Ukrainy: realii, perspektyvy ta mozhlyvist doslidzhennia transhenaratsiinoho aspektu [Collective trauma of the population of Ukraine: realities, prospects and transgenerational aspect]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka*, 8(3). URL: http://ir.librarynmu.com/handle/123456789/15307. [in Ukrainian].

10. Ivanenko, V., Kryvoshein, V. (2022). Derzhavna polityka pamiati v suchasnii Ukraini v umovakh informatsiinoi viiny (2014–2021 rr.) [State memory policy in modern Ukraine under information war]. *Naukovo-teoretychnyi almanakh Hrani*, 25(2), 16–21. [in Ukrainian].

11. Vasilevska, T., Bevz, T. (2024). Konstruuvannia polityky natsionalnoi pamiati: idei, smysly, aktsenty [Constructing national memory policy: ideas, meanings, accents]. *Politychni doslidzhennia*, 1(7), 135–158. URL: http://pd.ipiend.gov.ua/article/view/305743. [in Ukrainian].

12. Zakon Ukrainy «Pro kulturu» [Law of Ukraine "About Culture"] № 2778-VI vid 14 hrudnia 2010 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text. [in Ukrainian].

13. Proekt Zakonu Ukrainy «Pro zasady derzhavnoi polityky natsionalnoi pamiati Ukrainskoho narodu» № 13273 vid 12 travnia 2025 r. [Draft Law of Ukraine "On the Principles of the State Policy of National Memory of the Ukrainian People"]. URL: blob:https://itd.rada.gov.ua/c5f46a0e-9389-4827-88d4-33e6e3547b91. [in Ukrainian].

14. Stratehiia rozvytku kultury v Ukraini na period do 2030 r. [Strategy for the Development of Culture in Ukraine until 2030]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy

№ 293-r vid 28 bereznia 2025 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/293-2025-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

15. Derzhavna tsilova natsionalno-kulturna prohrama zabezpechennia vsebiichnoho rozvytku i funktsionuvannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi v usikh sferakh suspilnoho zhyttia na period do 2030 r. [State Target National Cultural Program for the Comprehensive Development and Functioning of the Ukrainian Language until 2030]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 243-r vid 15 bereznia 2024 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/243-2024-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

16. Derzhavna tsilova natsionalno-kulturna prohrama «Yednist u rozmaitti» do 2034 r. [State Target National Cultural Program "Unity in Diversity" until 2034]. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 850-r vid 26 veresnia 2023 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/850-2023-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

17. Ukrainskyi kulturnyi fond. Arkhiv proektiv [Ukrainian Cultural Fund. Project Archive]. URL: https://ucf.in.ua/archive. [in Ukrainian].

18. Opanashchuk, P. (2021). Diialnist Ukrainskoho instytutu natsionalnoi pamiati yak skladova instytutsiinoho mekhanizmu realizatsii derzhavnoi polityky pamiati v Ukraini [Activities of the Ukrainian Institute of National Memory as part of the institutional mechanism for implementing state memory policy in Ukraine]. *Ekonomika ta derzhava. Seriia: Derzhavne upravlinnia*, 1, 60–64. URL: https://eprints.zu.edu.ua/34606/. [in Ukrainian].

19. Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiati. Analitychnyi zvit za rezultatamy provedennia zahalnonatsionalnoho representatyvnoho opytuvannia metodom CATI [Ukrainian Institute of National Memory. Analytical report on the results of the national representative survey by CATI method]. (2024). 36 p. URL: https://uinp.gov.ua/pres-centr/anonsy-podiy/prezentaciya-sociologichnogo-doslidzhennya-zroblenogo-na-zamovlennya-ukrayinskogo-instytutu-nacionalnoyi-pamyati. [in Ukrainian].

УДК 378.046-021.68 (477.84)«1975/1976»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2792-2807

Недошитко Ірина Романівна кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль https://orcid.org/0000-0001-9233-7169

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ УДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ, КРІЗЬ ПРИЗМУ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОБЛАСТІ (1975–1976 рр.)

Анотація. У статті здійснено аналіз діяльності Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (далі – ТІУКВ) у 1975–1976 рр. у контексті функціонування методичної системи Тернопільської області. Наукова новизна дослідження полягає у виявленні специфіки організації та функціонування регіональної мережі методичних установ, а також у визначенні ролі ТІУКВ як ключового елемента в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів області. Інститут виступав провідною установою, яка координувала й контролювала процеси підвищення кваліфікації вчителів, реалізовувала ідейно-виховну політику, упроваджувала нові навчальні програми та методичні підходи у сфері освіти. У ході дослідження встановлено, що ефективність реалізації освітніх реформ і впровадження інноваційних програм значною мірою залежала від діяльності районних відділів народної освіти та їхніх методичних кабінетів. Висока якість освітніх змін у регіоні визначалася рівнем взаємодії директорів шкіл із районними органами управління освітою. Джерельну основу статті становлять внутрішні звіти методистів інституту, плани та звіти ТІУКВ, матеріали районних методичних кабінетів, протоколи засідань Ради інституту, що дали змогу виявити особливості організації курсів підвищення кваліфікації та окреслити відмінності в роботі методичних структур області у досліджуваний період. Особливу увагу приділено ролі ТІУКВ у виконанні партійних завдань у галузі освіти, реалізації постанов і наказів Міністерства народної освіти УРСР, а також методичній роботі інституту та районних методичних установ. На основі архівних матеріалів зроблено висновки про наявність проблем у діяльності окремих методистів, зокрема формалізму у звітності та недостатнього охоплення педагогічних кадрів курсами підвищення кваліфікації. Водночас наведено позитивні приклади результативної діяльності методичної служби області, що сприяли

підвищенню рівня професійної підготовки вчителів. Значну увагу приділено також ідейно-виховному компоненту підвищення кваліфікації, який розглядається як важливий інструмент реалізації державної освітньої політики радянського періоду. У статті методична система освіти Тернопільської області подається як цілісний організм, що розвивався у взаємозв'язку всіх її структурних елементів. Проаналізовано взаємовплив діяльності інституту та місцевих методичних служб: недоліки в роботі на місцях негативно позначалися на ефективності курсів при інституті, тоді як формальний підхід методистів призводив до зниження якості педагогічної роботи у школах. Дослідження базується на матеріалах Державного архіву Тернопільської області, що надало можливість здійснити комплексний аналіз функціонування ТІУКВ у контексті освітньої політики 1970-х років.

Ключові слова: Тернопільський інститут удосконалення кваліфікації вчителів, методична система, освіта, курси підвищення кваліфікації, Тернопільська область.

Nedoshytko Iryna Romanivna Candidate of Historical Sciences associate professor Head of the Department of Information and Sociocultural Activities**,** Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, https://orcid.org/0000-0001-9233-7169

TERNOPIL REGIONAL INSTITUTE FOR TEACHER TRAINING, THROUGH THE PRISM OF THE REGIONAL METHODOLOGICAL SYSTEM (1975–1976)

Abstract. The article examines the Ternopil Institute of Improvement Teachers Qualifications (hereinafter – TIITQ) in the period 1975–1976 and its supervision by the regional methodological system. The scientific novelty lies in revealing the peculiarities of the functioning of the entire regional methodological network system. The importance of the Institute as the main element in the methodological system of education in the Ternopil region is emphasized. It was the main institution in the region that controlled and organized the improvement of teachers' qualifications, implemented ideological and educational policies, new curricula, etc. in the field of education. However, it was noted that the success of educational reforms and the implementation of new programs in the region depended largely on the district departments of public education and their methodological offices. The quality of the changes implemented in the sphere of Soviet education at that time was determined by the close cooperation between school principals and local district departments. Research into the internal reports of the institute's methodologists, the plans and reports of the TIITQ, the reports

submitted by district methodological offices, and the documents of the institute's council meetings revealed the specifics and discrepancies in the organization of advanced training courses during the period under study. TIITQ played an important role in implementing party tasks in the field of education and executing resolutions and orders of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR. The article focuses separately on the methodological work of TIITQ and the work of methodological institutions in the regions. Assumptions are made based on available archival evidence about gaps in the work of the institute's methodological staff. The impact of negative trends regarding the failure of teachers in the region to take advanced training courses at TIITQ. Positive examples of the functioning of education in the region and achievements are given. The study pays great attention to the ideological and educational component in the advanced training of educators in the region. It also reveals the methodological system of education in the region as a single, integrated organism that developed synchronously and holistically. It illustrates how poor-quality work at the local level affected the organization of courses at the institute and vice versa: formalism in the work of methodologists had a negative impact on the work of schools. The article is based on archival documents from the Ternopil State Archives.

Keywords: Ternopil Institute of Improvement Teachers Qualifications, methodological system, education, professional development courses, Ternopil region.

Постановка проблеми. Інститути післядипломної педагогічної освіти залишаються об’єктом наукових досліджень у різних аспектах їх діяльності. Водночас, на регіональному рівні ця проблематика досі не отримала достатнього й цілісного висвітлення. У науковому середовищі спостерігається зростання інтересу до вивчення історії та особливостей функціонування таких установ, що підтверджується наявними публікаціями місцевих дослідників.

Попри значну кількість праць, присвячених діяльності Терно-пільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (ТІУКВ), питання повсякденної, рутинної роботи методистів інституту у 1975–1976 рр. залишається недостатньо дослідженим. Складність полягає у тому, що аналізуючи функціонування інституту, зокрема його методичну діяльність у межах співпраці з районними відділами народної освіти (райвно), дослідники стикаються з браком достовірних даних щодо реального рівня налагодженості комунікації між цими структурами. Діяльність методичних працівників доцільно розглядати у контексті взаємодії з різними органами, що забезпечували підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, оскільки ця

система мала складну, багаторівневу структуру. **Метою статті є дослідження внутрішніх механізмів організації методичної допомоги вчителям та системи підвищення їх кваліфікації у межах діяльності ТІУКВ.** На основі архівних матеріалів проаналізовано чинники, які ускладнювали реалізацію освітніх реформ, а також особливості взаємодії інституту з районними відділами народної освіти у процесі покращення якості методичного супроводу педагогічних працівників на місцях.

Аналіз останніх досліджень. В останні роки спостерігається зростання наукового інтересу місцевих істориків до вивчення діяльності Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (ТІУКВ) на території області. Значний внесок у дослідження цього питання здійснила М. Мартинів, у працях якої розглянуто різні аспекти функціонування інституту. Зокрема, дослідниця висвітлила історію становлення закладу післядипломної педагогічної освіти [1], проаналізувала особливості кадрового забезпечення [2], а також розкрила фінансові аспекти його діяльності в різні періоди існування [3; 4]. Окремої уваги заслуговує стаття Л. Кравчука, підготовлена на основі архівних джерел, у якій розкрито специфіку роботи методистів інституту на початку 1950-х років [5]. Вагомий науковий внесок зробив також О. Петровський, який зосередив увагу на аналізі нормативно-правових документів, що регламентували створення та визначення завдань обласних інститутів удосконалення (підвищення) кваліфікації вчителів і розвиток методичної мережі в УРСР у 1930–1940-х роках, зокрема на прикладі діяльності ТІУКВ [6]. У своїх працях дослідник також розглядав проблеми відновлення роботи шкільної та методичної служби Тернопільщини після звільнення від німецької окупації [7]. Упродовж останніх років опубліковано низку статей, що частково охоплюють досліджуваний період діяльності ТІУКВ. Зокрема, вони присвячені питанням атеїстичного виховання як одному з напрямів роботи інституту [8], а також процесам підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у 1967–1969 рр. [9], 1971–1972 рр. [10], 1973–1974 рр. [11] та 1973–1975 рр. [12].

Виклад основного матеріалу. Протоколи засідань Ради Тернопільського інституту удосконалення вчителів за 1975–1976 рр. Відображають основні виклики тогочасної освітньої системи, з якими методисти інституту стикалися у своїй щоденній діяльності. Методист із російської мови З. Нестеренко звертав увагу на нерозв’язаність проблеми ідейно-виховної роботи, центральною постаттю якої є вчитель. Він зазначав: «Наш колектив працює з учителями. Однак ще недостатньо ведеться робота з атестації. Для її посилення доцільно використати одну з ефективних форм курсової перепідготовки – екзамени. Ми виявляємо багато вчителів, які

мають недостатню фахову підготовку. Особливу увагу слід приділити тим, кому складно перейти на нові навчальні програми; з ними необхідно проводити додаткову роботу» [13, арк. 3].

Завідувач кабінету керівних кадрів О. Левченко наголошував, що завершення навчання учнів дев'ятирічних шкіл не повинно позначатися на діяльності інституту. За його словами, «потрібно підвищити рівень роботи бібліотеки, оскільки на сучасному етапі роль книги надзвичайно велика, і вона має перебувати в центрі уваги» [13, арк. 4].

Методисти інституту також відзначали низку інших важливих проблем. Серед них — недостатнє забезпечення навчальних кабінетів папером, недооцінка ролі трудового навчання з боку керівництва шкіл та районних відділів народної освіти (райвно), залучення до викладання історії фахівців без відповідної спеціальної освіти, що негативно впливало на якість навчального процесу. У підсумкових звітах інституту не завжди висвітлювалася діяльність шкіл-інтернатів, бібліотеки відчували дефіцит підручників із російської мови для 9-х класів, а значна частина вчителів не пройшла перепідготовку за оновленими програмами.

Окрему увагу в протоколах приділено зауваженням завідувача обласного відділу народної освіти (ОВНО) С. Циганюка, який констатував: «Є факти низького коефіцієнта відвідування уроків окремими працівниками, які прикриваються роботою інших» [13, арк. 10]. Причини такої ситуації в документах не деталізувалися. Проте аналіз планів роботи методистів і рівня їхнього навантаження дає підстави припускати, що подібні випадки мали поодинокий характер.

Частина методистів не мала достатнього досвіду педагогічної та методичної діяльності, що ускладнювало виконання їхніх посадових обов'язків. Упровадження нових навчальних програм вимагало від працівників інституту додаткової підготовки, опрацювання значного масиву літератури, постанов і наказів Міністерства народної освіти УРСР (МНО УРСР), що, у свою чергу, впливало на ефективність організаційно-методичної роботи закладу.

Яскравим прикладом формального підходу до виконання службових обов'язків методистів Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (ТІУКВ) є звіт методиста з фізики. У документі зазначено: «У цьому навчальному році окремого виїзду для вивчення результативності курсової перепідготовки кабінетом здійснено не було. Це питання вивчалося паралельно з іншими шляхом відвідування уроків, аналізу планів учителів та обліку роботи, вивчення рівня знань учнів, матеріалів внутрішкільного та інспекторського контролю, а також іншої шкільної документації. Крім того, проводилися співбесіди з учителями, керівниками

шкіл, працівниками районних відділів народної освіти (РВНО) та райметодкабінету. У результаті з'ясовано ефективність самоосвітньої діяльності вчителів у післякурсовий період, а також вплив курсової перепідготовки на підвищення якості навчально-виховного процесу з фізики» [19, арк. 7].

Протокол Ради інституту від 21 листопада 1975 р. також підтверджує наявність проблем у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Зокрема, під час обговорення питання «Про роботу з педагогічними кадрами в Збаразькому районі» директор інституту А. Надал наголосив: «А те, що вчителі району систематично не з'являються на семінари і курси, є разючим неподобством» [13, арк. 3–10]. Така ситуація негативно позначалася на ефективності діяльності інституту та функціонуванні всієї методичної системи освіти області. Подібне ставлення районних органів освіти до питань підготовки та направлення вчителів на курси підвищення кваліфікації свідчило про наявність суттєвих організаційних прогалин і недоопрацювань. Відповідні структури мали не лише формально подавати списки педагогів, а й забезпечувати контроль за їх участю у навчанні та виконанням програм курсової перепідготовки.

Проблеми з організацією підвищення кваліфікації педагогічних кадрів спостерігалися й в інших районах, проте вони відрізнялися за своїм характером. Так, у звіті «Про стан викладання курсу "Основи Радянської держави і права" у школах Зборівського району» зазначалося, що даний предмет викладали 36 педагогів, з яких 34 пройшли курси перепідготовки: 22 – за фахом історики, 14 – учителі географії. Водночас залучення нефахових кадрів спонукало Зборівське РВНО долучати до викладання працівників суду, прокуратури та міліції. Методисти інституту зауважували, що частина педагогів була недостатньо підготовленою та не володіла необхідними правовими знаннями. Завідувач кабінетом керівних кадрів О. Левченко у своїй доповіді навів приклад позитивного досвіду — відкритого уроку в Озернянській середній школі, який засвідчив високий фаховий рівень учителя, що поєднав теоретичний матеріал із практичними прикладами та залучив до роботи адвоката. Проте методичний кабінет району не узагальнив результати аналізу викладання предмета та не надав конкретних рекомендацій щодо усунення виявлених недоліків [13, арк. 28–29].

Водночас у підсумковому звіті роботи кабінету критичні зауваження відсутні: зазначено лише, що «поряд з деякими досягненнями, в роботі райметодкабінету шкіл району мають місце серйозні недоліки, є ще ряд невирішених питань» [15, арк. 84]. Це свідчить про свідоме замовчування проблем з боку районного відділу освіти та прагнення створити позитивний

імідж діяльності, нехтуючи об'єктивною оцінкою якості роботи освітніх структур. Проблему налагодження ефективної співпраці між Тернопільським інститутом удосконалення кваліфікації вчителів (ТІУКВ) та районними відділами народної освіти (РВНО) детально аналізує А. Кліш, наводячи конкретні приклади труднощів, із якими стикалися методисти інституту у своїй практичній діяльності. Дослідник зазначає, що така неузгодженість у роботі та деструктивна взаємодія між структурними підрозділами освітньої системи призводили до хаотичності у функціонуванні методичної служби області та завдавали відчутної шкоди діяльності інституту [12, с. 1968–1970]. Як наслідок, у роботі методистів простежувалося вибіркове й ситуативне ставлення до організації виїздів у райони, а також відсутність належного володіння інформацією про реальний стан справ на місцях.

Особлива увага у діяльності методичних служб у 1970-х рр. приділялася впровадженню нового навчального предмета — «Основи Радянської держави і права». З метою підвищення правової обізнаності учнів у школах було організовано факультативи з курсу «Основи радянського законодавства». За підтримки працівників органів юстиції у навчальних закладах проводилися тематичні лекції, зокрема «Батько – вихователь», «Роль сім'ї і громадськості в попередженні правопорушень», «Відповідальність за правопорушення неповнолітніх» тощо.

У місті Тернополі за рішенням міського комітету партії було створено шість спеціалізованих лекторських груп, які систематично проводили бесіди з учнями середніх шкіл. Окрім цього, організовувалися тематичні вечори запитань, кінолекторії та інші форми позакласної просвітницької роботи з питань радянського права. Серед активних лекторів були Л. Марцинюк, О. Логачева (слідчі прокуратури), К. Сердюк (прокурор), М. Фецула (завідувач кафедри педагогіки Тернопільського педагогічного інституту). Для надання методичної допомоги педагогам у Тернополі діяли постійно діючі консультативні пункти, які координували діяльність палаців піонерів, прокуратури, суду та відділу внутрішніх справ у сфері методики правового виховання [16, арк. 1–11].

Водночас виявлялися й численні недоліки у здійсненні правовиховної роботи. Так, у Бережанській школі-інтернаті (директор М. Т. Сивобородько) спостерігалося незадовільне виконання завдань правового виховання: не проводилася індивідуальна робота з учнями, схильними до правопорушень, занедбано методичну діяльність з вихователями, а адміністрація закладу не здійснювала належного контролю та керівництва у цьому напрямі. У звітах зазначалося, що серед вихованців школи п'ятеро перебували на обліку в дитячій кімнаті міліції [16, арк. 8].

Цікавим зафіксованим у джерелах фактом порушення педагогічної дисципліни є випадок, коли вихователька 8-го класу Колодій В. В., замість запланованої прогулянки, дозволила учням лазити по каштанах, унаслідок чого учень Горбаль Василь отримав перелом ноги. Вихованець цього ж класу, Заяць Ярослав, перебував на обліку в дитячій кімнаті міліції з 1973 р. за самовільний виїзд до м. Львова до брата. Однак, як зазначалося у звіті, його вихователь Нагайло М. В. не вжив жодних заходів щодо зняття учня з обліку [16, арк. 9].

Серед типових недоліків у роботі педагогічних працівників зазначалося також відсутність у вчителів записів про проведення бесід на морально-правову тематику, що була обов'язковою відповідно до вимог «Збірника наказів Міністерства народної освіти УРСР» від 18 вересня 1972 р. Методисти інституту наголошували на низькому рівні володіння педагогами методикою здійснення психолого-педагогічних спостережень за учнями, що негативно впливало на ефективність виховного процесу [16, арк. 9]. У цей період значного поширення набуває практика створення факультативів при школах, які розглядалися як один із важливих інструментів виховання підростаючого покоління в дусі соціалістичних цінностей. Факультативи запроваджувалися не лише з курсу «Основи радянського законодавства», а й з основних навчальних дисциплін. Аналіз відомості «Про запровадження факультативів у школах Теребовлянського району за 1975–1976 навчальний рік» засвідчує, що їх кількість і тематична спрямованість істотно варіювали залежно від школи, однак не залежали від її типу — середньої (СШ) чи восьмирічної (ВШ).

Так, у Бенівській СШ діяло три факультативи (з української літератури та математики), у Буданівській — шість (з англійської, французької, російської та української літератури), у Дарахівській — чотири (з музики, математики та російської літератури), у Жовтневій — три (з хімії, математики й історії), в Іванівській — один (з хімії), в Ілавчинській — п'ять (з математики, історії та російської літератури), у Лошнівській — чотири (з німецької мови, російської літератури та математики), у Микулинецькій — дев'ять (з математики, хімії, біології, фізики, історії, української літератури, російської та англійської мови), у Теребовлянській СШ № 1 — одинадцять факультативів із природничих і гуманітарних дисциплін [17, арк. 43–47]. У восьмирічних школах також діяли факультативи — переважно з російської мови, літератури, хімії, географії та трудового навчання. У середньому в кожній школі функціонував щонайменше один факультатив, що свідчить про прагнення адміністрацій закладів забезпечити виконання вимог Міністерства народної освіти УРСР щодо розширення позакласної роботи з учнями.

Згідно з архівними даними, у Бережанському районі за цей же звітний період факультативи функціонували лише у чотирьох школах, що засвідчує нерівномірність упровадження цієї практики на рівні області [17, арк. 3].

Таким чином, аналіз матеріалів свідчить про формальний характер окремих педагогічних ініціатив, що зумовлювалося не лише браком методичної підготовки педагогів, а й адміністративно-командним підходом до організації навчально-виховного процесу в умовах радянської школи.

У звіті про проведення дводенного семінару для керівників районних (міських) методичних об'єднань учителів географії області, який відбувся 5–6 червня 1975 р. на базі Чортківської середньої школи №7, зафіксовано низку порушень організаційного характеру. Зокрема, у документі зазначено: «Не з'явилися на семінар працівники Тернопільського району, а керівник Підволочиського районного методичного об'єднання, учитель географії Осінчук Г. В., прибув на семінар наприкінці першого дня його роботи» [18, арк. 6].

Окремої уваги заслуговує ситуація з організацією курсів підвищення кваліфікації вчителів історії та суспільних наук. Із запланованих 60 педагогів на навчання прибуло лише 52, що було зумовлено неналежним забезпеченням слухачів районними відділами народної освіти (РВНО). У звіті методиста інституту з історії зазначено, що протягом попереднього навчального року не проводилося жодного групового заняття з районними методичними кабінетами, а також не організовувалися семінари. Водночас методисти РВНО отримували орієнтовні плани роботи шкільних та міжшкільних методичних об'єднань учителів історії й суспільствознавства, плани постійно діючих семінарів для педагогів, які викладали курс «Основи Радянської держави і права», а також тематику докурсових завдань тощо [610, арк. 146–160].

Виявлено й недоліки у роботі з підвищення кваліфікації вчителів фізики. Зокрема, найнижчі показники виконання плану спостерігалися у Бучацькому (60%) та Лановецькому (63%) районах [19, арк. 5–6].

Отже, аналіз звітних документів засвідчує, що діяльність методистів інституту супроводжувалася значними труднощами, які нерідко не залежали від них безпосередньо.

Рівень ефективності підвищення кваліфі-кації педагогічних кадрів області був тісно пов'язаний із функціонуванням цілісної системи методичної роботи, де кожна її ланка — зокрема районні відділи народної освіти — відігравала важливу роль у забезпеченні якості професійної перепідготовки вчителів. Відсутність у педагогів навчальних програм з окремих предметів свідчила про недоліки у роботі дирекцій шкіл та методичних служб районного рівня.

Плани роботи районних відділів освіти також фіксували низку прогалин у їхній діяльності. Так, у звіті Борщівського РВНО зазначалося: «Основним недоліком у роботі районного методичного кабінету залишався недостатній контроль за організацією та проведенням методичної роботи, діяльністю опорних шкіл і шкіл передового досвіду. Не посідало належного місця у системі методичної роботи вивчення форм і методів тематичного обліку знань учнів, розвитку їхніх пізнавальних здібностей у світлі нових досягнень педагогіки та психології. Протягом року траплялися порушення планів роботи методичних об'єднань, зокрема зриви термінів виконання.

Унаслідок цього спостерігалися елементи формалізму, відсутність цілеспрямованості. Працівники районного методичного кабінету майже не аналізували діяльність учителів і керівників шкіл сільської та робітничої молоді, а робота з молодими педагогами залишалася недостатньо активною» [15, арк. 14–20].

За звітний період Інститутом здійснено 376 виїздів у райони області, під час яких відвідано 609 навчальних закладів різних типів — шкіл, дошкільних установ та позашкільних організацій. Загалом було переглянуто 2405 уроків, проведено 439 контрольних письмових робіт, узято участь у 87 засіданнях педагогічних рад та 103 засіданнях методичних об'єднань. Об'єктами вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду виступали два районні методичні кабінети, дві дошкільні установи, один будинок піонерів, три середні школи, а також 126 кращих учителів, класних керівників, вихователів і керівників навчальних закладів.

Упродовж року Інститутом підготовлено та видано 50 друкованих матеріалів, серед яких 10 методичних листів, 5 інструктивно-методичних листів, 9 плакатів, 2 буклети, 15 методичних рекомендацій та 9 інших документів інструктивно-методичного характеру. Крім того, організовано обласні педагогічні читання, у яких взяли участь 780 педагогічних працівників [20, арк. 1–2].

Узагальнені результати методичної діяльності були відображені у звітах кожного методиста Інституту за фахом за 1975–1976 навчальний рік. Зокрема, методист навчально-військової підготовки відзначав високий рівень виховної та підготовчої роботи у школах області, завдяки чому Тернопільська область посіла п'яте місце у всесоюзному рейтингу.

Натомість у галузі географічної освіти виявлено суттєві проблеми: більшість учителів викладали предмет не за фахом, що призводило до формалізму у викладанні. Учні демонстрували низький рівень практичних умінь, зокрема недостатньо володіли навичками роботи з картами та рідко використовували краєзнавчий матеріал [14, арк. 1–181]. Як наслідок, якість знань здобувачів освіти залишалася невисокою.

Науковий інтерес становить систематичне посилання у звітах методистів на нормативно-правові документи союзного рівня. Серед них — постанови та інструкції «Про роботу по добору і вихованню ідеологічних кадрів у партійній організації Білорусії», «Про роботу в Московському вищому технічному училищі імені М. Е. Баумана і державному університеті імені М. Г. Чернишевського по підвищенню ідейно-теоретичного рівня викладання суспільних наук» [14, арк. 142–181].

Як зазначає О. Петровський, у нормативній діяльності Міністерства народної освіти УРСР простежувалася певна наступність щодо виконання наказів і розпоряджень союзного Міністерства освіти, що відображало загальносоюзну практику дублювання методичних орієнтирів на республіканському та регіональному рівнях [6]. Таким чином, методична мережа Тернопільської області була тісно інтегрована у всесоюзний простір і адаптувала його основні напрями до місцевих умов.

Важливим напрямом роботи інститутських методистів залишалася діяльність, спрямована на реалізацію державної політики у сфері антирелігійного виховання. Це підтверджують тематичні матеріали доповідей, що регулярно виголошувалися на семінарах. Так, на прикладі постійно діючого семінару директорів середніх та восьмирічних шкіл Борщівського району 1970-х років спостерігається домінування ідеологічно зумовлених тем. Проблематика семінару визначалася як «Шляхи, форми і методи боротьби за міцні та ґрунтовні знання й навички учнів на основі виховання комуністичної моралі, комуністичного ставлення до праці», значна частина якого була присвячена питанням атеїстичного виховання [21, арк. 10–11].

Цю тенденцію підтверджують дослідження М. Москалюка, який підкреслює активну участь працівників ТІУКВ у формуванні та поширенні атеїстичних ідей. Інститут приділяв значну увагу розробці лекцій, методичних рекомендацій і навчальних матеріалів з метою висвітлення проблеми атеїзму через краєзнавчий контекст [8]. Відповідно, у районних семінарах поширювалися теми, присвячені атеїстичному вихованню: «Спільна робота школи, сім'ї та громадськості щодо формування в учнів твердих атеїстичних переконань» (М. Миськів, директор Іванківської восьмирічної школи), «Формування атеїстичних поглядів і переконань школярів у процесі навчання» (Я. Голубець, директор Лановецької восьмирічної школи), «Специфічні форми позакласної роботи з атеїстичного виховання учнів» (М. Кашуба, директор Озерянської середньої школи) тощо [21, арк. 10–11].

Головним завданням методистів інституту залишалося виявлення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду вчителів

області. Саме ця ділянка діяльності найбільш виразно відображала ефективність взаємодії між районними відділами народної освіти (РВНО), інститутом, директорами шкіл та педагогічними працівниками. Для систематизації цієї роботи затверджувався план-графік шкіл передового педагогічного досвіду, постійно діючих семінарів і семінарів-практикумів при РВНО.

Показовим є приклад діяльності Бережанського РВНО, де переважна більшість заходів організовувалася у районному центрі: із 19 запланованих заходів 11 відбулися в м. Бережани. Під час проведення постійно діючих шкіл передового педагогічного досвіду, семінарів та семінарів-практикумів значну увагу приділяли ідейно-політичному вихованню педагогічних кадрів. Так, план роботи районного методичного кабінету з резервом керівних кадрів на 1975–1976 рр. містив такі теми доповідей: «В. І. Ленін про наукову організацію праці» (доповідач — директор Борщівської середньої школи №1 С. Знак), «Ленінський стиль керівництва навчально-виховним процесом у сучасній школі» (завідувач РВНО П. Савчинський), «Партійне керівництво народною освітою» (секретар РК КПУ І. Фугач), «XXV з'їзд КПРС про розвиток народної освіти» (завідувач відділу пропаганди й агітації РК КПУ М. Титикало) тощо [21, арк. 6–7].

Висновки. Тернопільський інститут удосконалення кваліфікації вчителів (ТІУКВ) послідовно та планово проводив засідання Ради інституту, на яких обговорювалися результати діяльності методистів, ефективність виконання ними службових обов'язків та проблеми організації методичної роботи. Такі наради виконували не лише контрольну, а й стимулювальну функцію, сприяючи спільному обговоренню поточних труднощів, налагодженню комунікації та формуванню колегіального підходу до розв'язання завдань у межах методичної системи області.

Результати дослідження свідчать, що основною проблемою залишалася недостатня координація між інститутом і місцевими РВНО, від якої безпосередньо залежала якість підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Аналіз архівних матеріалів засвідчує наявність низки організаційних недоліків: несвоєчасне подання звітів, неповні списки педагогів для проходження курсів підвищення кваліфікації, відсутність належного контролю за їх відвідуванням, а також непоодинокі випадки викладання предметів нефахівцями через кадровий дефіцит. Подібні труднощі спостерігалися і в самому інституті, коли окремі методисти не мали достатньої спеціальної підготовки, хоча такі випадки мали поодинокий характер. Реальний стан методичної роботи зумовлював потребу в запровадженні нових форм і засобів підготовки педагогічних працівників. На рівні РВНО активно функціонували дво-, три- та тижневі семінари,

міжшкільні методичні об'єднання, проводилася групова та індивідуальна робота з учителями. Проте цих заходів було недостатньо для повного усунення проблеми низького рівня кваліфікації педагогічних кадрів.

Попри наявні труднощі, методична система області демонструвала позитивну динаміку розвитку, що підтверджувалося досягненнями освітян у республіканських конкурсах та змаганнях. Впровадження нових навчальних програм і факультативів вимагало постійної координації дій між усіма рівнями управління освітою. Отже, система методичної роботи під керівництвом ТІУКВ, попри окремі недоліки та прояви формалізму, функціонувала на достатньому рівні, забезпечуючи реалізацію основних завдань із підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та модернізації освітнього процесу в області.

Література:

1. Мартинів М. А. Особливості становлення і функціонування Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (перша половина 40-х рр. XX ст.). *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Історичні науки.* 2022. Том 33 (72) № 3, С. 69–76.

2. Мартинів М. А. Кадровий потенціал Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів на початку 1970-х рр. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід. Збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Тернопіль, 11–12 травня 2023 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 301 – 303.

3. Мартинів М. А. Фінансова складова діяльності Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1966–1971 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* 2024. Вип. 71. Том 3. С. 4 – 11.

4. Мартинів М. А. Фінансування підвищення кваліфікації освітян Тернопільської області упродовж 1970–1972 рр. Восьмі Ґеретівські читання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 27 вересня 2024 року). Тернопіль: ТОКІППО, 2024. С. 223 – 226.

5. Кравчук Л. В. Робота методистів Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів (1951–1952 рр.). *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2024. № 7(25), С. 1365–1377.

6. Петровський О.М. Вплив нормо-творчих документів на створення та визначення завдань обласних Інститутів удосконалення/підвищення кваліфікації учителів та методичної мережі в УРСР (1930-ті – 1940-ві роки). *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»*: журнал. 2025. № (2)32, С. 1766–1782.

7. Петровський О.М. Актуальні проблеми налагодження роботи школи та методичної служби Тернопільщини після звільнення з-під німецької окупації (1944 р.). «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2025. № (5)35, С. 2516–2531.

8. Москалюк М.М. Атеїстичне виховання у Тернопільському інституті удосконалення вчителів (початок 1960 р. – середина 1980-х р.). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2024. Вип. 2., С. 102–112.

9. Кіцак В.М. Вплив Тернопільського інституту удосконалення кваліфікації вчителів на функціонування освіти в області (1967–1969 рр.). Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Історія. 2024. Вип.2., С.77–84.

10. Кіцак В.М. Деякі аспекти у підвищенні кваліфікації освітян в Тернопільській області (1971-1972 рр.). *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2025. № 3(33), С. 1845–1857.

11. Кліш А.Б. Удосконалення кваліфікації вчителів в Тернопільській області (1973-1974 рр.) *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2025. № 3(33), С. 1858–1870.

12. Кліш А.Б. Підвищення кваліфікації вчителів в Тернопільській області: особливості та специфіка (1973-1975 рр.) *«Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»:* журнал. 2025. № (4)34, С. 1966–1979.

13. Державний архів Тернопільської області (далі – Держархів Тернопільської обл.). Ф. 2062. оп.1. Спр.607. Арк. 37

14. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 610. Арк. 181
15. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 609. Арк. 224
16. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 617. Арк. 230
17. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 624. Арк. 67
18. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 615. Арк. 100
19. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 611. Арк. 215
20. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр.608. Арк.96
21. Держархів Тернопільської області Ф.2062. оп.1. Спр. 616. Арк. 88

References:

1. Martyniv, M. (2022). Osoblyvosti stanovlennia i funktsionuvannia Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (persha polovyna 40-kh rr. KhKh st.) [Peculiarities of the formation and functioning of the Ternopil Institute for the Improvement of Teacher Qualifications (the first half of the 1940s of the XX century)]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V.I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky,* 33(72), S., 69–77. [in Ukrainian].

2. . Martyniv, M. (2023). Kadrovyi potentsial Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv na pochatku 1970-kh rr. [The human resources potential of the Ternopil Institute for Teacher Training in the early 1970s.].*Tsinnisni oriientyry v suchasnomu sviti: teoretychnyi analiz ta praktychnyi dosvid. Zbirnyk tez V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (m. Ternopil, 11–12 travnia 2023 r.).* Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, S. 301 – 303. [in Ukrainian].

3. Martyniv, M. (2024). Finansova skladova diialnosti Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1966–1971 rr.). [The financial component of the activities of the Ternopil Institute for Teacher Training (1966–1971).]. *Aktualni pytannia*

humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Vyp. 71. Tom 3. S. 4 – 11. [in Ukrainian].

4. Martyniv, M. (2024). Finansuvannia pidvyshchennia kvalifikatsii osvitian Ternopilskoi oblasti uprodovzh 1970–1972 rr. [Funding for the professional development of educators in the Ternopil region during 1970–1972.]. *Vosmi Geretivski chytannia: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (m. Ternopil, 27 veresnia 2024 roku). Ternopil: TOKIPPO, S. 223 – 226. [in Ukrainian].

5. Kravchuk, L. (2024). Robota metodystiv Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv (1951–1952 rr.). [The work of methodologists at the Ternopil Institute for Advanced Training of Teachers (1951-1952).]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal.* № 7(25), S. 1365–1377. [in Ukrainian].

6. Petrovskyi, O. (2025). Vplyv normo-tvorchykh dokumentiv na stvorennia ta vyznachennia zavdan oblasnykh Instytutiv udoskonalennia/pidvyshchennia kvalifikatsii uchyteliv ta metodychnoi merezhi v URSR (1930-ti – 1940-vi roky). [The influence of regulatory documents on the creation and definition of tasks for regional institutes for the improvement/advancement of teachers' qualifications and the methodological network in the Ukrainian SSR (1930s–1940s).]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal.* № (2)32, S. 1766–1782. [in Ukrainian].

7. Petrovskyi, O. (2025). Aktualni problemy nalahodzhennia roboty shkoly ta metodychnoi sluzhby Ternopilshchyny pislia zvilnennia z-pid nimetskoi okupatsii (1944 r.). [Current issues in establishing the work of schools and methodological services in the Ternopil region after liberation from German occupation (1944).]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal.* № (5)35, S. 2516–2531. [in Ukrainian].

8. Moskaliuk, M. (2024). Ateistychne vykhovannia u Ternopilskomu instytuti udoskonalennia vchyteliv (pochatok 1960 r. – seredyna 1980-kh r.). [Atheistic education at the Ternopil Institute for Teacher Training (early 1960s – mid-1980s).]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia.* Vyp. 2., S. 102–112. [in Ukrainian].

9. Kitsak, V. (2024). Vplyv Ternopilskoho instytutu udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv na funktsionuvannia osvity v oblasti (1967–1969 rr.). [The influence of the Ternopil Institute for Teacher Training on the functioning of education in the region (1967–1969).]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Istoriia.* Vyp.2., S.77–84. [in Ukrainian].

10. Kitsak, V. (2025). Deiaki aspekty u pidvyshchenni kvalifikatsii osvitian v Ternopilskii oblasti (1971-1972 rr.). [Some aspects of improving the qualifications of educators in the Ternopil region (1971-1972).]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal.* № 3(33), S. 1845–1857. [in Ukrainian].

11. Klish, A. (2025). Udoskonalennia kvalifikatsii vchyteliv v Ternopilskii oblasti (1973-1974 rr.) [Improvement of teachers' qualifications in the Ternopil region (1973-1974)]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal*. № 3(33), S. 1858–1870. [in Ukrainian].

12. Klish, A. (2025). Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv v Ternopilskii oblasti: osoblyvosti ta spetsyfika (1973-1975 rr.) [Teacher training in the Ternopil region: features and specifics (1973-1975)]. *«Visnyk nauky ta osvity (Seriia «Filolohiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Sotsiolohiia», Seriia «Kultura i mystetstvo», Seriia «Istoriia ta arkheolohiia»)»: zhurnal*. № (4)34, S. 1966–1979. [in Ukrainian].

13. Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti (dali – Derzharkhiv Ternopilskoi obl.). F. 2062. Op. 1. Spr. 607. 37 ark.

14. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 610. 181 ark.

15. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 609. 224 ark.

16. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 617. 230 ark.

17. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 624. 67 ark.

18. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 615. 100 ark.

19. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 611. 215 ark.

20. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 608. 96 ark.

21. Derzharkhiv Ternopilskoi obl. F. 2062. Op. 1. Spr. 616. 88 ark.

серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of science and education

УДК 92(430) «XX»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2808-2819

Ніколаєв Святослав Миколайович аспірант кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, https://orcid.org/0009-0007-0043-0122

ДИТЯЧІ ТА ЮНАЦЬКІ РОКИ ВОЛОДИМИРА ГОРБОВОГО (ПОЧАТОК XX СТ.): ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ, ПОЧАТОК ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Мета статті – висвітлити дитячі та юнацькі роки Володимира Горбового, показати формування його світогляду і включення до українського громадсько-політичного життя на початку XX ст. Методологія дослідження спирається на принципи науковості, авторської об'єктивності, верифікації, системності, біографічний та просопографічний підходи, а також на загальнонаукові (аналіз, синтез, класифікація) та спеціально-історичні (історико-генетичний, історико-типологічний, історико-системний, критики історичних джерел) методи. Наукова новизна полягає у тому, що вперше в українській історіографії на основі архівних і наративних джерел розкрито дитячі та юнацькі роки Володимира Горбового, відстежено умови формування його світогляду, цінностей, висвітлено його активну участь в українському громадсько-політичному житті після Першої світової війни. З'ясовано, що юні роки Володимира Горбового пройшли на Станіславівщині. Володимир Горбвоий походив із заможної селянської родини, що мешкала в Долинському районі. Опісля навчання у Стрийській гімназії вирушив, як багато його ровесників на фронти Першої світової війни. Встановлено, що Володимир Горбовий здобув офіцерське звання (завершив старшинську школу та отримав звання хорунжого (лейтенанта). Воював у складі 9-го Перемишько-Стрийського стрілецького полку, або за іншими даними – 33 стрілецького полку. Брав участь у боях на італійському фронті. Опісля приєднався до лав Української Галицької Армії. Наголошено, що Володимир Горбовий входив до оточенням Євгена Коновальця, відтак був залучений до становлення УВО та організаційної розбудови в Долинщині (Керівником та комендант УВО). У другій половині 1921 або за іншими даними 1922 р. Володимир Горбовий переїздить до Львова, де займає одну з керівних посад в Начальній Команді УВО, у 1922 р. діяч був заарештований. У 1923 р. нелегально залишає українські терени аби уникнути подальшого переслідування влади

переїздить до Чехо-Словаччини. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні професійної (адвокатської) та підпільно-націоналістичної діяльності Володимир Горбового у 1930-х рр.

Ключові слова: Володимир Горбовий, Перша світова війна, український визвольний рух, УВО, ОУН.

Nikolaiev Sviatoslav Mykolaiovych postgraduate student of the Department of History of Ukraine and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, https://orcid.org/0009-0007-0043-0122

VOLODYMYR HORBOVY'S CHILDHOOD AND YOUTH (EARLY 20TH CENTURY): FORMATION OF WORLDVIEW, BEGINNING OF PUBLIC ACTIVITY

Abstract. The purpose of the article is to highlight Volodymyr Horbovy's childhood and youth, to show the formation of his worldview and inclusion in Ukrainian public and political life at the beginning of the 20th century. The research methodology is based on the principles of scientificity, authorial objectivity, verification, systematicity, biographical and prosopographic approaches, as well as on general scientific (analysis, synthesis, classification) and special historical (historical-genetic, historical-typological, historical-systematic, criticism of historical sources) methods. The scientific novelty lies in the fact that for the first time in Ukrainian historiography, on the basis of archival and narrative sources, Volodymyr Horbovy's childhood and youth have been revealed, the conditions for the formation of his worldview and values have been traced, and his active participation in Ukrainian public and political life after the First World War has been highlighted. It was found that Volodymyr Gorbovyi spent his youth in the Stanislaviv region.

Volodymyr Gorbovyi came from a wealthy peasant family living in the Dolyn district. After studying at the Stryi gymnasium, he went, like many of his peers, to the fronts of the First World War. It has been established that Volodymyr Horbovyi obtained an officer's rank (he graduated from the officers' school and received the rank of cornet (lieutenant). He fought in the 9th Peremysh-Stry Rifle Regiment, or according to other sources - the 33rd Rifle Regiment. He took part in battles on the Italian front. Later he joined the ranks of the Ukrainian Galician Army. It is emphasized that Volodymyr Horbovyi was a member of Yevhen Konovalets' entourage, therefore he was involved in the formation of the UVO and organizational development in the Dolyna region (Head and commandant of the UVO). In the second half of 1921 or according to other sources in 1922, Volodymyr Horbovyi moved to Lviv, where he held one of the leading positions

in the Main Command of the UVO, in 1922 the figure was arrested. In 1923 he illegally left Ukrainian territory to avoid further persecution of the authorities moves to Czechoslovakia. Prospects for further research lie in the study of the professional (lawyer) and underground nationalist activities of Volodymyr Horbovy in the 1930s.

Keywords: Volodymyr Horbovy, World War I, Ukrainian liberation movement, UVO, OUN.

Постановка проблеми. Дослідження українського громадсько-політичного життя на Східній Галичині першої половини ХХ ст. потребують розкриття біографічних складових діяльності великої частини українських діячів, активістів. Значна їх частина після Першої світової війни захопилася ідея українського націоналізму й брала активну участь в українському визвольному русі. Серед них помітною постаттю був Володимир Горбовий – член Української військової організації (УВо) та Організації українських націоналістів (ОУН), правник і політичний діяч. Постать В. Горбового й досі залишається маловивченою в історіографії, що спонукає до розкриття біографії цього історичного діяча на тлі епохи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні немає жодного спеціального дослідження, присвяченого життєвому шляху та громадсько-політичній діяльності В. Горбового. Лише у дослідженнях, які торкаються різних аспектів суспільно-політичного, культурного життя західно-українських земель знаходимо певні рефлексії, які стосуються, зокрема, й досліджуваного нами діяча. Ім'я В. Горбового неодноразово згадується у працях з історії УВО та ОУН, авторами яких були А. Бедрій, П. Мірчук, З. Книш, М. Посівнич, П. Потічний, В. Рог та ін. Історіографічні аспекти зазначеної проблеми висвітлено у працях М. Литвина, В. Футали, І. Соляра, І. Патера тощо. Низку праць про В. Горбового опублікували А. Бедрій [1], О. Павлів [2], П. Арсенич та М. Олійник [3].

Мета статті – висвітлити дитячі та юнацькі роки В. Горбового, показати формування його світогляду і включення до українського громадсько-політичного життя на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Володимир Горбовий народився 30 січня 1899 р. в м. Долині [1, с. 6; 4] (за іншими даними в с. Оболоння тодішнього Долинського повіту [5, с. 1039]). Діяч походив із заможної селянської сім'ї Григорія Горбового, який володів господарством у с. Облоння Долинського повіту (тепер Долинського району Івано-Франківсь-кої області).

У Володимира Горбового було ще двоє братів – Ярослав та Іван. На жаль більш детальних даних про сім'ю Володимира Горбового, його дитячі

роки немає. Відомо лише, що брата Івана батько залишив для допомоги в управлінні маєтком, а іншим синам запропонував здобувати фах [1, с. 6].

Початкову освіту В. Горбовий ймовірно здобув у народній школі в Долині, а згодом продовжив навчання в Стрийській гімназії, яка була одним із осередків українського національно-патріотичного виховання.

Стрийщина на межі XIX-поч. XX ст. відігравала важливу роль у формуванні української державницької ідеї, кооперативного руху [6, с. 61]. У Стрию працювала низка діячів українського руху, а від 1911 р. діяв Український Спортовий Кружок «Січ», який організували українські гімназисти. Безпосередній вплив на В. Горбового могли мати громадський діяч, композитор отець Остап Нижанківський (служив від 1900-х років священиком на Стрийщині, у 1908 був обраний головою товариства «Просвіта» у Стрию, також у 1908-1914 рр. працював священником у Стрию [7]), Михайло Посацький (педагог, філолог, член комісії з класичної філології НТШ, працював у Стрийській гімназії в 1909 – 1913 рр.) [8, с. 10].

Завершив навчання у Стрийській гімназії та здав випускні іспити на отримання атестату зрілості В. Горбовий на початку Першої світової війни. Відтак був мобілізований у лави австро-угорського війська: завершив старшинську школу та отримав звання хорунжого (лейтенанта). Опісля був направлений до 9-го Перемисько-Стрийського стрілецького полку, або за іншими даними – 33 стрілецького полку. Воював на італійському фронті, згодом приєднався до лав Української Галицької Армії, на думку дослідника Анатоля Бедрія «був призначений до ІІІ-го Корпусу УГА, зі ступенем поручника». У серпні 1919 р. у бою під Козятином Вінницької області отримав важке поранення та втратив одне око [1, с. 7–8]. Однак за спогадами Святослава Караванського (українського мовознавця, журналіста, діяча ОУН та багаторічного в'язня радянських таборів), який зустрів Горбового у 1949 або 1950 р. в колонії «07» спецтабору Озерлаґу Іркутської області: «Д-р Горбовий носив тоді чорну пов'язку на оці, яке він згубив на Італійському фронті 1916 року. І ця пов'язка якось збереглася в моїй пам'яті найдовше, коли я уявляв собі доктора» [9, с. 473]. Також В. Горбовий брав участь у спільному поході військ УНР та УГА на Київ у серпні 1919 р. (спогадами про який діяч ділився згодом під час перебуванні у таборі Березій Картузькій) [10, с. 360; 11, с. 140; 1, с. 7–8].

Восени 1920 р. В. Горбовий повертається до Долини, де незабаром отримує звістку від оточення Євгена Коновальця щодо «ідеї сформування нової визвольної військової організації» [1, с. 8]. Історіографія вивчення Української Військової Організації має чималу історію, існують різні твердження щодо місця та часу створення [12, с. 162]. Дослідник Петро Мірчук схиляється до думки, що УВО було створено у липні 1920 р. у Празі

під Наради Стрілецької Ради, про що згадував сам Є. Коновалець у праці «Причинки до історії української революції». У ній Є. Коновалець пригадував, що останнє засідання Стрілецької Ради відбулось в липні 1920 р. у Празі «тоді ухвалено рекомендувати усім січовим стрільцям вертатись в Україну. Після цього засідання Стрілецької Ради перестала фактично існувати Січово-Стрілецька Організація» [13, с. 16].

У збірнику «Срібна Сурма: Спогади й матеріали до діяння УВО» Зиновій Книш наголошував передовсім на важливому впливі середовища старшин Січових Стрільців та Є. Коновальця, які доклались до створення у кінці липня – серпні 1920 р. УВО як нової організації [14, с. 22–24]. Сотник Осип Навроцький (право-знавець, військовик, громадсько-політичний діяч, діяч УСС та УГА, співзасновник перший голова Начальної колегії УВО у 1920–1921 рр. (керівного осередку у Львові) [15] висловлював думку, що початок «заіснування УВО припадає на другу половину серпня 1920) [16, с. 25]. У цей період припинила свою діяльність Стрілецька Рада, але було прийнято рішення про продовження політичної та військової роботи «майже одночасно в двох осередках української політичної акції, в краю у Львові, і на еміґрації у Празі». В кінці серпня1920 р. два члени Стрілецької Ради у Львові сотник Михайло Матчак і сотник Ярослав Чиж організували перший командний осередок УВО, а вже 31 серпня у Празі на з'їзді було проголошено створення УВО теж за наполяганням стрілецьких старшин [17, с. 289–290].

Дослідник Руслан Забілий відзначав, що в Празі вояки УГА та Армії УНР створили таємну організацію «Воля». Ця таємна організація 1 вересня 1920 р. видала наказ №15, а в грудні 1920 р. осередок «Волі» на Долинщині створив Володимир Горбовий, згодом осередок змінив назву на «Українська військова організація». В. Горбовий 25 грудня 1920 р. отримав призначення на посаду повітового провідника на Долинщині [18, с. 6].

Зиновій Книш (політичний діяч, журналіст, член спершу Окружної команди УВО в Коломиї, згодом бойовим референтом Крайової команди УВО, діяч ОУН) у нарисі про історію формування Української Військової Організації «На життя і смерть» подає «Уривки з розповіді Антона Вартового» про «Початки УВО на Долинщині». Антін Вартовий – справжнє ім'я Антін Стефанишин [19, с. 231, 290–291] (український письменник та педагог, діяч УГА, від 1920 р. член УВО, бойовий референт повітової команди УВО Долинщини у 1920-1922р., згодом бойовий референт Стрийської окружної команди УВО), пригадував: «Дня 18 грудня 1920 року йшов я до школи і при виході з моєї вулички на шлях наткнувся на Влодка Горбового, що йшов зо студентом Янківським з Стрия. – Добре, що ми зустрілись. – привітав мене Горбовий. – Ось наш друг Янківський, кур'єр

визвольної організації. Прийдіть сьогодні вечері до Влодка Мацкевича, порадимось, кого запросити на сходини для обговорення деяких справ. Вечері 20 грудня зібралося в хаті Володимира Мацкевича ось таке товариство (в поазбучному порядку): Михайло Андрейків, Осип Бойдуник, Михайло Боринець, Володимир Горбовий, Маріян Данюк, Іван Кульчицький, Юліян Мухоїд, Михайло Селешко й Антін Стефанишин. Це були "перші хоробрі", що стали пробоєвиками нового визвольного руху в Долинщині [20, с, 166–167].

Антін Стефанишин пригадував організаційне становлення УВО в окресленому районі. Зокрема незабаром у Долину приїхав «зв'язковий від центру визвольної організації "Воля у Львові"» головною метою діяльності якої було визначено «вести далі боротьбу з поляками». Управління здійснює «Колеґія», а керівником мав бути Євген Коновалець. Відповідно до отриманих завдань у Долинщині слід було створити «Повітову Колеґію, … поділити терен на райони, поставивши в кожному районового начальника. Опісля – вишукувати й притягати до організації всіх колишніх українських військовиків» Зв'язок із керівним центром у Львові мав підтримуватись через «Окружну Колеґію у Стрию» [20, с. 167–168]. Під час цієї зустрічі було обрано склад «Повітової Колеґії». Керівником та комендантом призначено поручника Володимира Горбового, його заступником й адьютантом – хорунжого Юліана Купчинського, бойовим референтом – Антіна Стефанишина, референтом-розвідником – хорунжного Володимира Мацевича [20, с. 169]. Щодо територіальної структури терену, то Долинщину поділили на 5 районів: Болехів, Тростянець, Велдіж, Рожкітів і Перегінсько. У кожному районі був призначений комендант [20, с. 169].

Взимку 1921 р. було організовано з'їзд Голови Окружних і Повітових Колеґій і бойових референтів з місць діяльності. Сам з'їзд відбувався в канцелярій адвоката д-ра Надраґи у Львові. Із доповідями виступили сотник Микола Саєвич, який представив звіт про військово-бойвові справи організації, а про політичні справи доповідав Володимир Целевич. Варто відзначити, що на думку А. Бедрія саме на з'їзді Голови Окружних і Повітових Колеґій остаточно затверджено назву організації – Українська Військова Організація [1, с. 10].

Влітку 1921 р. (за версією А.Бедрія з'їзд проводили влітку 1922 р. [1, с. 10]) відбувся ще один з'їзд у Львові на якому був присутній Євген Коновалець та вислуховував звіти із діяльності в терені. Серед інших також був присутній й Володимир Горбовий [20, с. 175]. У своїх спогадах «Погода совісті» Володимир Горбовий пригадував, що у Львові 30 липня 1922 р. відбулась Перша єдина краєва конференція: «вона відбувалась до обіду в приватному приміщенні по вул. Домініканській №10, а по обіді в

апартаментах громадської установи по вул. Чарнецького. Проводив нею і організаційний реферат виголосив полк. Коновалець, політичний В.Целевич, а боєвий В. Соборний» [21, с. 12].

Відповідно до звіту: «Долинський повіт УВО провів у 1921-1922 роках значну визвольну дію і мав доручення приготувати один військовий курінь. Добре проведено в Долинщині саботажну акцію проти польських окупантів» [1, с. 11].Також після цього з'їзд відбулись кадрові зміни у проводі – Володимир Горбовий переїхав до Львова, а на його посаду обрали поручика Романа Міхняка [20, с. 175–176].

У другій половині 1921- на початку 1922 р. УВО у Долинському повіті провела низку акцій, у тому числі й терористичного та диверсійного гатунку. У жовтні 1921 р. отримавши наказ зірвати урядовий перепис населення діячі УВО поширювали рукописні листівки-відозви із закликами не брати участі в переписі. Частково мета цих пропагандистських акцій була досягнута, у листопаді 1921 р. повітова команда УВО отримала наказ знищити акти перепису населення. Організатором цієї акції був Богдан Федак. Документи були знищено шляхом спалення у будинку повітового староства. В. Мартинець з цього приводу пригадував, що «кілька бойовиків дістало було наказ вдертися вночі до будинку староства й спалити переписні акти. І ось одно суботи урядовець староства забув був по роботі замкнути щільно вікно. Цю нагоду використали члени УВО: розвідка наша працювала добре. Через невисокий балькон вони дістались до середини будинку, полляли акти нафтою й запалили. Правда, акти погоріли тільки частково, бо папір горить зле, коли звалений на купу, та й ще коли нема продуву; вдодаток заалярмована охорона староства загасила пожежу. Але в загальному акція вдалася, бо що не згоріло, було припалене й обкурене, а в додаток полите водою, так що ніяк не можна було використати актів перепису» [22, с. 30–31]. Б. Федака одразу заарештувала польська поліція, а також й В. Горбового, однак через брак доказів його доволі швидко звільнили [21, с. 14; 18, с. 8].

У другій половині 1921 або за іншими даними 1922 р. Володимир Горбовий переїздить до Львова. Мотиви його переїзду могли бути різними через розкриття польською владою його діяльності на посту повітового коменданта УВО на Долинщині; ймовірне підвищення в структурі УВО; бажання продовжити навчання в Українському Таємному Університеті [1, с. 11].

Володимир Мартинець (політичний діяч, журналіст та публіцист, діяч УСС, секретар губернського комісара для Холмщини, Полісся та Підляшшя Олександра Скоропис-Йолтуховського, у 1920–1923 рр. студіював право у Львівському таємному університеті та водночас був одним із його

співзасновників) [23] пригадував про діячів УВО, які також були активними у студентському русі. Також В. Мартинець відзначав, що мав багатьох знайомих у лавах УВО, а «провідну ролю грали тоді в ній М. Саєвич (кол. чотар сотні УСС, що в ній я служив), В. Горбовий та ін» [22, с. 108]. Тобто цілком логічно, що В. Горбовий виконував важливу роль у роботі УВО у Львові. Дослідник А. Бедрій на основі одного листа Андрія Мельника до Володимира Мартинця у якому зазначалось, що «в році 1922 р. хтось під ініціалом "Г" виконував функцію "начальника штабу" в Начальній Команді УВО» припускає, що за цим ініціалом стоїть Володимир Горбовий. Однак проти такого ототожнення виступив Зеновій Книш, який вважав, що так насправді зашифровано діяча Володимира Гнатевича [17, с. 297].

Історик Руслан Забілий на основі документів, виявлених у фондах Державного архіву Івано-Франківської області, натомість стверджував, що за виголошення промови антидержавного змісту на цвинтарі у Долині 18 квітня 1922 р. Володимира Горбового було заарештовано, однак після його арешту діяльність УВО у повіті продовжилась, головно бойовики здійснювали диверсії та теракти у рамках широкомасштабної саботажної акції [18, с. 8]. Унаслідок переслідування владою 3 жовтня 1923 р. змушені були перейшли нелегально кордон із Чехо-Словаччиною Володимир Горбовий, Осип Бойдуник, Яків Кралько (відповідно до архівних матеріалів віднайдених Р. Забілим) [18, с. 14]. Натомість дослідник А. Бедрій висував гіпотезу, що В. Горбовий як керівник штабу Начальної Команди УВО «напевно мав відношення до акції бойкоту виборів та до убивства Сидора Твердохліба 15 жовтня 1922 р., бо у зв'язку з цими подіями поляки арештували його вдруге та задержали в тюрмі „Бригітки" на кілька місяців» [1, с. 12]. Дослідник А. Бедрій висуває такі твердження про причасність В. Горбового до справи вбивства Сидора Твердохліба посилаючись лише на публікацію «В. С. Завжди незламний. (У 80-ліття д-ра Володимира Горбового)» у тижневику «Українська Думка» 1979 р. (Число 19, 10 травня), який видавав Союз Українців у Великій Британії [1, с. 12]. Варто відзначити, що В. Горбовий у своїй мемуарній розвідці «Погода совісті» згадує про Михайлом Дзіковського (колишнього поручника УСС, секретар С. Твердохліба), його арешт та опосередковане знайомство. М. Дзіковський був співорганізатором та також виконавцем замаху на С. Твердохліба разом із Іван Пасікою і Володимиром Садовським: «Дзіковський затіяв подвійну гру. Служив „нашим і вашим". Після замаху на Твердохліба був арештований. В слідстві морально зломився. Багато його друзів уникало зустрічі з ним. Совість не давала йому спокою. Він збирався до втечі. Я уперто відраджував його від задуму. Адже він знав процес виникнення і утворення виборчої компанії Твердохліба, його переписку і зв'язки з

прем'єром Польщі Новаком. Вказівки і настанови його уряду, які він дав Твердохлібові могли компрометувати Польщу в краю і за кордоном. Тому я радив Дзіковському зажджати в тюрмі до судового процесу, а на суді доказати фальшиву гру польської політики. Однак він не видержав і втік. Згодом десь на Півночі слід за ним пропав» [21, с. 16].

Висновки. Отже, юні роки Володимира Горбового пройшли на Станіславівщині. В. Горбвоий походив із заможної селянської родини, що мешкала в Долинському районі. Опісля навчання у Стрийській гімназії вирушив, як багато його ровесників на фронти Першої світової війни. В. Горбовий здобув офіцерське звання (завершив старшинську школу та отримав звання хорунжого (лейтенанта). Воював у складі 9-го Перемишько-Стрийського стрілецького полку, або за іншими даними – 33 стрілецького полку. Брав участь у боях на італійському фронті. Опісля приєднався до лав Української Галицької Армії. Володимир Горбовий входив до оточенням Євгена Коновальця, відтак був залучений до становлення УВО та організаційної розбудови в Долинщині (Керівником та комендант УВО). У другій половині 1921 або за іншими даними 1922 р. Володимир Горбовий переїздить до Львова, де займає одну з керівних посад в Начальній Команді УВО, у 1922 р. діяч був заарештований. У 1923 р. нелегально залишає українські терени аби уникнути подальшого переслідування влади переїздить до Чехо-Словаччини.

Література:

1. Бедрій А. Борець і мученик за Україну – д-р Володимир Горбовий. Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1995. 87 с.

2. Павлів О. В пошуках нащадків д-ра Володимира Горбового. *Нація і Держава*. 2019. Ч. 4 (671). С. 7-9.

3. Арсенич П., Олійник М. Захисник Степана Бандери. *Галичина*. 1998. 31 січня. С. 3.

4. Swiadectwo z egzaminu rzdawego. Komisja do rządowych egzaminow historychno-prawnych w Uniwersytecie Karola w Pradze. Liczba Protokolu protokołu egzaminacyjnego 806-VIII. 19.11.1924. Tłómaczenie z języka czaskiego. *Галузевий Державний Архів Служби Безпеки України. Фонд 6. Фонд кримінальних справ на осіб, знятих з оперативного обліку МВС України. Справа 70138. Том 2. Аркуш 198. Електронний архів Визвольного руху*. URL: https://avr.org.ua/viewDoc/22377

5. Горбовий В. «Мені загрожує голодова смерть». Скарга. *Визвольний шлях. Суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. 1984. Кн. 9. (438). С. 1039.

6. Молчко У. Суспільно-громадська публіцистика о. Остапа Нижанківського: соціокультурний вимір. *Українські культурологічні студії*. 2022. Том 2. №11. С. 61–66. https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).12

7. Шалата М. Нижанківський Остап Йосипович. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2021. URL: https://esu.com.ua/article-72070

8. Домбровський М. Михайло Посацький, Греція - усміх життя. Зібрані твори. Львів: видавництво «Піраміда», 2024. 368 с.

9. Караванський С. Мої зустрічі з Володимиром Горбовим. *Визвольний Шлях. Суспільно-політичний і науково-літературний місячник*. 1986. №4 (457). С. 471–483.

10. Бойдуник О. Як дійшло до створення Організації Українських Націоналістів. *Євген Коновалець і його доба*. Мюнхен: Видання Фундації ім. Євгена Коновальця, 1974. С. 359–379.

11. Макар В. Береза Картузька. (Спомини з 1934-1935 рр). Торонто: Ліга Визволення України, 1956. 204 с.

12. Надурак Н. Створення УВО в українських дослідженнях: історіографічний огляд. *Галичина.* 2019. № 32. С. 159–169.

13. Мірчук П. Нарис історії Організації Українських Націоналістів. Мюнхен, Лондон, Нью-Йорк, 1968. 639 с.

14. Книш З. Підґрунтя УВО. *Срібна сурма : статті й матеріяли до діяння Української Військової Організації* / зібрав, упорядкував і зредагував З. Книш. Торонто, б.р. Збірник 2: Початки УВО в Галичині. С. 22–24.

15. Гуцул П. Осип Навроцький. *Енциклопедія Сучасної України*. Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2020. URL: https://esu.com.ua/article-71428.

16. Навроцький О. Початки УВО у Львові. Книш, З (Упоряд.). Срібна сурма : статті й матеріяли до діяння Української Військової Організації / зібрав, упорядкував і зредагував З. Книш. Торонто: Срібна Сурма. Збірник 2: Початки УВО в Галичині. С. 25

17. Книш З. Начальна Команда УВО. Євген Коновалець і його доба. Мюнхен: Видання Фундації ім. Євгена Коновальця, 1974. С. 288–297.

18. Забілий Р. Діяльність Української Військової Організації на Долинщині в 1920-1929 роках. *Український Визвольний Рух*. 2008. Збірник 12. С. 5–22.

19. Книш З. «На повні вітрила! (Українська Військова Організація в 1924-1926 роках». Торонто: Срібні Сурми, 1970. 422 с.

20. Книш З. На життя і смерть. Сторінки з історії Української Військової Організації. Торонто: Срібна Сурма, 1980. 255 с.

21. Горбовий В. Спогади «Погода совісті» від 30.01.1978.Долина. *Архів Центру Дослідження Визвольного Руху. Фонд 12. Збірка Документів з різних колекцій, зібраних Центром дослідження визвольного руху. Том 5 Володимир Горбовий*.

22. Мартинець В. Українське підпілля від УВО до ОУН. Вінніпег, 1949. 349 с.

23. Посівнич М. Мартинець Володимир. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2018. URL: https://esu.com.ua/article-63862

References:

1. Bedrii, A. (1995). Borets i muchenyk za Ukrainu – d-r Volodymyr Horbovyi [Fighter and martyr for Ukraine – Dr. Volodymyr Gorbovy]. Drohobych: Vydavnycha firma «Vidrodzhennia». [in Ukrainian].

2. Pavliv, O. (2019). V poshukakh nashchadkiv d-ra Volodymyra Horbovoho [In search of descendants of Dr. Volodymyr Gorbovy]. *Natsiia i Derzhava*, 4 (671), 7–9. [in Ukrainian].

3. Arsenych, P., Oliinyk, M. (1998). Zakhysnyk Stepana Bandery [Defender of Stepan Bandera]. *Halychyna*. 1998. 31 sichnia. [in Ukrainian].

4. Swiadectwo z egzaminu rzdawego. Komisja do rządowych egzaminow historychno-prawnych w Uniwersytecie Karola w Pradze. Liczba Protokolu protokołu egzaminacyjnego

806-VIII. 19.11.1924. Tłómaczenie z języka czaskiego [Certificate from the government exam. Commission for government historical and legal exams at Charles University in Prague. Number of the exam protocol 806-VIII. 19.11.1924. Translation from the Czech language]. *Haluzevyi Derzhavnyi Arkhiv Sluzhby Bezpeky Ukrainy. Fond 6. Fond kryminalnykh sprav na osib, zniatykh z operatyvnoho obliku MVS Ukrainy. Sprava 70138. Tom 2. Arkush 198. Elektronnyi arkhiv Vyzvolnoho rukhu*. URL: https://avr.org.ua/viewDoc/22377 [in Ukrainian].

5. Horbovyi, V. (1984). «Meni zahrozhuie holodova smert». Skarha ["I am threatened with starvation". Complaint]. *Vyzvolnyi shliakh*, 9 (438), 1039. [in Ukrainian].

6. Molchko, U. (2022). Suspilno-hromadska publitsystyka o. Ostapa Nyzhankivskoho: sotsiokulturnyi vymir [Social and public journalism of Fr. Ostap Nyzhankivsky: socio-cultural dimension]. *Ukrainski kulturolohichni studii*, 2(11), 61–66. https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).12 [in Ukrainian].

7. Shalata, M. (2021) Nyzhankivskyi Ostap Yosypovych [Nyzhankivskyi Ostap Yosypovych]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2021. URL: https://esu.com.ua/article-72070 [in Ukrainian].

8. Dombrovskyi, M. (ed). (2024). Mykhailo Posatskyi, Hretsiia – usmikh zhyttia. Zibrani tvory [Mykhailo Posatskyi, Greece the Smile of Life. Collected Works]. Lviv: vydavnytstvo «Piramida», 368 s. [in Ukrainian].

9. Karavanskyi, S. (1986) Moi zustrichi z Volodymyrom Horbovym [My Meetings with Volodymyr Gorbovy]. *Vyzvolnyi Shliakh*, 4 (457), 471–483. [in Ukrainian].

10. Boidunyk, O. (1974). Yak diishlo do stvorennia Orhanizatsii Ukrainskykh Natsionalistiv [How the Organization of Ukrainian Nationalists Came to Be Created]. *Yevhen Konovalets i yoho doba*. Miunkhen: Vydannia Fundatsii im. Yevhena Konovaltsia, 359-379.[in Ukr].

11. Makar. V. (1956). Bereza Kartuzka. (Spomyny z 1934 1935 rr) [Bereza Kartuzka. (Memories from 1934–1935)]. Toronto: Liha Vyzvolennia Ukrainy. [in Ukrainian].

12. Nadurak, N. (2019). Stvorennia UVO v ukrainskykh doslidzhenniakh: istoriohrafichnyi ohliad [The creation of the Ukrainian Nationalist Organization in Ukrainian studies: a historiographical review]. *Halychyna*, 32, 159–169.

13. Mirchuk, P. (1968). Narys istorii Orhanizatsii Ukrainskykh Natsionalistiv [A sketch of the history of the Organization of Ukrainian Nationalists].Miunkhen,London,Niu-York,639s

14. Knysh, Z. (w. y.). Pidgruntia UVO [The background of the Ukrainian Nationalist Organization]. *Sribna surma : statti y materiialy do diiannia Ukrainskoi Viiskovoi Orhanizatsii* / zibrav, uporiadkuvav i zredahuvav Z. Knysh. Toronto, b.r. Zbirnyk 2: Pochatky UVO v Halychyni, 22–24. [in Ukrainian].

15. Hutsul, P. (2020). Osyp Navrotskyi [Osyp Navrotskyi]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. URL: https://esu.com.ua/article-71428. [in Ukrainian].

16. Navrotskyi, O. (w. y.). Pochatky UVO u Lvovi [The Beginnings of the Ukrainian Military Organization in Lviv]. *Sribna surma : statti y materiialy do diiannia Ukrainskoi Viiskovoi Orhanizatsii* / zibrav, uporiadkuvav i zredahuvav Z. Knysh. Toronto: Sribna Surma. Zbirnyk 2: Pochatky UVO v Halychyni. [in Ukrainian].

17. Knysh, Z. (1974). Nachalna Komanda UVO [The Leading Command of the Ukrainian Military Organization]. *Yevhen Konovalets i yoho doba*. Miunkhen: Vydannia Fundatsii im. Yevhena Konovaltsia, 288–297. [in Ukrainian].

18. Zabilyi, R. (2008). Diialnist Ukrainskoi Viiskovoi Orhanizatsii na Dolynshchyni v 1920 1929 rokakh [Activities of the Ukrainian Military Organization in the Dolyna Region in 1920–1929]. *Ukrainskyi Vyzvolnyi Rukh*, 12, 5–22. [in Ukrainian].

19. Knysh, Z. (1970). «Na povni vitryla! (Ukrainska Viiskova Orhanizatsiia v 1924 1926 rokakh» ["Full Sail! (Ukrainian Military Organization in 1924 – 1926]. Toronto: Sribni Surmy, 422 s. [in Ukrainian].

20. Knysh, Z. (1980). Na zhyttia i smert. Storinky z istorii Ukrainskoi Viiskovoi Orhanizatsii [On Life and Death. Pages from the History of the Ukrainian Military Organization]. Toronto: Sribna Surma, 255 s. [in Ukrainian].

21. Horbovyi, V. (1978). Spohady «Pohoda sovisti» vid 30.01.1978. Dolyna [Memoirs of "The Weather of Conscience" from 01/30/1978. Dolyna]. *Arkhiv Tsentru Doslidzhennia Vyzvolnoho Rukhu. Fond 12. Zbirka Dokumentiv z riznykh kolektsii, zibranykh Tsentrom doslidzhennia vyzvolnoho rukhu. Tom 5 Volodymyr Horbovyi*. [in Ukrainian].

22. Martynets, V. (1949). Ukrainske pidpillia vid UVO do OUN [Ukrainian Underground from the UVO to the OUN]. Vinnipeh, 349 s. [in Ukrainian].

23. Posivnych, M. (2018). Martynets Volodymyr [Martynets Volodymyr]. *Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy*. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy, 2018. URL: https://esu.com.ua/article-63862 [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of Science and Education

УДК: 94(477.54)"18/19":664.1(091)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2820-2833

Олянич Валентина Володимирівна доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії, археології та гуманітарних наук КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-7880-6579

Хряпін Едуард Олександрович кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри історії, археології та гуманітарних наук КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-4239-5069

Галушко Наталія Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-2897-4769

СУЧАСНА ІСТОРІОГРАФІЯ РОЗВИТКУ ЦУКРОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ СЛОБІДСЬКОЇ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.): ПРОБЛЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. У статті розглянуто сучасний стан історіографії розвитку цукрової промисловості Слобідської України кінця XIX – початку XX століття. Наголошено на актуальності теми, адже саме цукрова промисловість відігравала провідну роль у формуванні економічного потенціалу регіону. Проаналізовано основні напрями та тенденції досліджень українських істориків і краєзнавців. З'ясовано, що в історіографії тривалий час переважав загальноукраїнський підхід, тоді як регіональний аспект Слобожанщини залишався недостатньо висвітленим. Визначено головні проблеми сучасних досліджень: фрагментарність праць, обмежене використання архівних джерел, нестачу систематизації статистичних матеріалів. Підкреслено, що діяльність підприємницьких родин Харитоненків та інших місцевих промисловців вимагає глибшого наукового аналізу. Особливу увагу приділено ролі музейних і краєзнавчих установ у збереженні джерел з історії цукрової галузі.

Окреслено здобутки сучасної історіографії, серед яких – активне введення нових архівних матеріалів, використання міждисциплінарних підходів та розвиток локальних досліджень. Показано, що сучасні науковці

прагнуть поєднати економічну, соціальну та культурну складові вивчення теми. Наголошено на важливості вивчення впливу цукрової промисловості на соціальну інфраструктуру регіону. Зазначено, що промислові підприємства сприяли урбанізації та формуванню робітничого середовища на Слобожанщині. Визначено потребу у створенні узагальнюючих історіографічних праць, що охоплюють розвиток галузі в регіональному контексті. Звернено увагу на перспективи цифровізації джерельної бази та формування електронних архівів цукрової промисловості.

Стаття підкреслює значення Слобідської України як одного з провідних центрів економічної модернізації на межі XIX–XX століть. У результаті зроблено висновок про необхідність подальшого поглиблення історіографічних досліджень для повнішого розуміння промислової спадщини регіону.

Ключові слова: Слобідська Україна, цукрова промисловість, історіографія, промисловий розвиток, Харитоненки, Терещенки, джерельна база, модернізація, краєзнавчі дослідження, економічна історія, XIX–XX століття.

Olianych Valentyna Volodymyrivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of History, Archaeology and Humanities, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-7880-6579

Khriapin Eduard Oleksandrovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of History, Archaeology and Humanities, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-4239-5069

Halushko Nataliia Anatoliivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Archaeology and Humanities, Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-2897-4769

MODERN HISTORIOGRAPHY OF THE DEVELOPMENT OF THE SUGAR INDUSTRY OF SLOBIDSKA UKRAINE (END OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY): PROBLEMS, TRENDS, PROSPECTS

Abstract. The article examines the current state of the historiography of the development of the sugar industry of Slobidska Ukraine in the late 19th and early

20th centuries. The relevance of the topic is emphasized, since it was the sugar industry that played a leading role in shaping the economic potential of the region. The main directions and trends of research by Ukrainian historians and local historians are analyzed. It is found that for a long time the all-Ukrainian approach prevailed in historiography, while the regional aspect of Slobidska Ukraine remained insufficiently covered. The main problems of modern research are identified: the fragmentation of works, limited use of archival sources, lack of systematization of statistical materials. It is emphasized that the activities of the Kharytonenko entrepreneurial families and other local industrialists require deeper scientific analysis. Special attention is paid to the role of museum and local history institutions in preserving sources on the history of the sugar industry.

The achievements of modern historiography are outlined, including the active introduction of new archival materials, the use of interdisciplinary approaches, and the development of local research. It is shown that modern scholars strive to combine the economic, social, and cultural components of studying the topic. The importance of studying the impact of the sugar industry on the social infrastructure of the region is emphasized. It is noted that industrial enterprises contributed to urbanization and the formation of the working environment in Slobidska Ukraine. The need for creating generalizing historiographic works that cover the development of the industry in a regional context is identified. Attention is drawn to the prospects for digitizing the source base and forming electronic archives of the sugar industry.

The article emphasizes the importance of Slobidska Ukraine as one of the leading centers of economic modernization at the turn of the 19th-20th centuries. As a result, the conclusion is drawn about the need for further deepening historiographic research for a more complete understanding of the industrial heritage of the region.

Keywords: Slobidska Ukraine, sugar industry, historiography, industrial development, Kharytonenko, Tereshchenko, source base, modernization, local history studies, economic history, 19th–20th centuries.

Постановка проблеми. Питання розвитку цукрової промисловості в історії Слобідської України кінця XIX – початку XX століття посідає важливе місце в контексті дослідження економічної модернізації українських земель. Незважаючи на значний внесок цукрової галузі у формування господарського потенціалу регіону, її історіографічне осмислення залишається неповним і фрагментарним. У працях більшості дослідників акцент робиться переважно на загальноукраїнських або правобережних регіонах, тоді як промисловий розвиток Слобожанщини розглядається побіжно. Відсутність комплексних історіографічних студій, які б узагальнювали

доробок попередників і сучасних науковців, ускладнює розуміння регіональної специфіки цукрової промисловості. Також малодослідженими залишаються питання участі місцевих підприємницьких родин, роль технічних новацій, соціальні наслідки розвитку виробництва та вплив промисловості на урбанізаційні процеси. Тому виникає потреба у системному історіографічному аналізі, який би дозволив визначити здобутки, прогалини й перспективи подальших наукових досліджень з цієї проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз історіографії питання дозволяє простежити, як змінювалися наукові підходи до вивчення цукрової промисловості, які аспекти висвітлювалися на різних етапах, і в яких напрямах ще існує потреба у подальшому вивченні. Упродовж XX – початку XXI ст. накопичено значну кількість праць, присвячених економічним і соціальним аспектам функціонування цукрової галузі, однак багато досліджень залишаються фрагментарними, не охоплюючи всього спектру проблематики. У сучасній українській історіографії активно розвиваються дослідження, що зосереджуються на регіональних особливостях розвитку промисловості, підприємницької діяльності, модернізаційних процесах та трансформації аграрного сектора. Використовуються нові джерела – зокрема архівні документи господарських структур, земські статистики, матеріали підприємницьких з'їздів – та міждисциплінарні методи, які поєднують соціально-економічний аналіз із дослідженнями технічного прогресу та локальних соціальних змін. Праці дослідників, зокрема В. В. Калініченка, відіграють важливу роль у систематизації наукових підходів і окресленні напрямів подальших студій. У статті Калініченка В. В. «Розвиток цукрової промисловості в Наддніпрянській Україні (кін. XIX – поч. XX ст.): історіографія питання» [1] розглядається, як у науковій літературі досліджувалася тема становлення та розвитку цукрової галузі на території Наддніпрянської України. Автор аналізує основні історіографічні підходи до вивчення цього питання, поділяючи розвиток досліджень на кілька етапів: дореволюційний, радянський і пострадянський. Особливу увагу приділено джерельній базі, яку використовували дослідники, зокрема архівним матеріалам, статистичним збірникам, фабрично-заводським звітам та іншим документам економічного характеру. Автор зазначає, що в радянський період тема розглядалася переважно в контексті ідеологічно забарвлених понять індустріалізації та класової боротьби. Водночас сучасна історіографія, що активно розвивається з початку 1990-х років, поступово змінює фокус дослідження: з'являється зацікавлення регіональними особливостями розвитку галузі, зростає увага до локальних економічних процесів, до взаємодії

промисловості з аграрним сектором. Автор підкреслює, що новітні дослідження ґрунтуються на ширшому джерельному матеріалі, включаючи документи місцевих адміністрацій, підприємницькі архіви, земські звіти. Також помітним є використання міждисциплінарних методів: економічної історії, соціальної історії, історії технологій. У сучасних роботах аналізується вплив розвитку цукрової промисловості на соціальні зміни в селах, на структуру зайнятості, міграційні процеси, формування нових соціальних верств. Однак автор наголошує, що навіть сучасні дослідження залишаються фрагментарними: більшість з них охоплюють лише окремі аспекти, рідко пропонуючи комплексний погляд на розвиток галузі.

Мета статті. Проаналізувати сучасний стан історіографії, присвяченої розвитку цукрової промисловості Слобідської України наприкінці XIX – на початку XX століття, виявити основні наукові підходи, визначити ключові здобутки дослідників, а також окреслити проблемні аспекти, що потребують подальшого опрацювання. Особливу увагу зосереджено на характеристиці джерельної бази, міждисциплінарних методів аналізу та потенціалі новітніх напрямів дослідження економічної історії регіону.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку української історичної науки зростає інтерес до вивчення регіональних економічних процесів, зокрема до функціонування окремих галузей промисловості в контексті модернізаційних змін. Цукрова промисловість Слобідської України, яка на межі XIX–XX століть набула значного розвитку, дедалі частіше стає об’єктом дослідження як у межах локальної, так і загальноукраїнської історіографії. У цьому контексті важливо оцінити, якою мірою сучасні наукові праці розкривають ключові аспекти розвитку галузі: економічні чинники, соціальні наслідки, інфраструктурні зв’язки, інвестиційну активність тощо.

Із проголошенням незалежності України історична наука отримала нові можливості для переосмислення ключових економічних і соціальних процесів, які формували господарську структуру українських земель у минулому. Одним із важливих напрямів стала регіональна економічна історія, зокрема дослідження промислового розвитку окремих регіонів. У цьому контексті зростає зацікавлення до історії цукрової промисловості Слобідської України кінця XIX – початку XX століття. У період незалежності починають з’являтися нові праці, що значно відрізняються від попередньої радянської історіографії за тематикою, підходами та джерельною базою. Дослідники активно звертаються до регіональних архівів, матеріалів земських статистик, звітів промислових товариств і місцевих адміністрацій. Сучасні дослідження також характеризуються ширшим використанням міждисциплінарних методів, що дозволяє

аналізувати цукрову промисловість не лише як економічне явище, а як комплексний соціально-економічний процес із численними локальними особливостями.

У докторській дисертації Леоніда Едуардовича Раковського «Цукрова промисловість України в 60-90-ті рр. XIX ст.» [2] досліджено ключові етапи становлення та розвитку цукрової промисловості на українських землях. Робота охоплює період другої половини XIX століття – часу активного економічного зростання та модернізаційних зрушень у сільському господарстві та промисловості. Автор комплексно аналізує економічні передумови розширення цукрової галузі, зокрема наслідки аграрної реформи 1861 року, активізацію приватного підприємництва, розвиток ринкових відносин та залізничної інфраструктури. Хоча дослідження має загальноукраїнський характер, автор широко залучає статистичні дані та джерела, що стосуються різних регіонів, зокрема й Слобідської України. У тексті наводяться приклади функціонування цукрових підприємств на території сучасних Харківської та Сумської областей, аналізуються особливості їхньої спеціалізації, зв'язків із землевласниками та логістичної інтеграції до ринку Російської імперії. Таким чином, робота Раковського є цінним джерелом для дослідження історії цукрової промисловості не лише в масштабах усієї України, а й окремих її регіонів, зокрема Слобожанщини.

У сучасній українській історіографії питання розвитку цукрової промисловості другої половини XIX – початку XX століття привертає дедалі більшу увагу дослідників, які прагнуть комплексно охопити економічні, соціальні та регіональні аспекти цієї важливої галузі. Особливе місце у вивченні цієї теми посідає праця Москалюка М. М. «З історії розвитку цукрової промисловості в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.» [4]. У своїй статті автор здійснює узагальнений аналіз еволюції цукрової промисловості, звертаючи увагу на фактори, які зумовили її динамічне зростання: аграрна реформа 1861 року, розвиток ринкових відносин, залізничного транспорту, а також активізація підприємницької діяльності. Москалюк підкреслює важливість цієї галузі для економічного розвитку України в умовах модернізації, акцентуючи на її впливі на сільське господарство, зайнятість населення та соціальну структуру суспільства. У статті значну увагу приділено постатям найбільших українських промисловців – Івана Харитоненка, Леопольда Кеніга та Миколи Терещенка, які зробили суттєвий внесок у розвиток цукрового виробництва. Автор зазначає, що діяльність їхніх підприємств не лише сприяла зростанню економіки, а й стала прикладом успішного приватного підприємництва в умовах Російської імперії. Автор робить важливий внесок у сучасну історіографію, систематизуючи наукові підходи та джерела, а також

окреслюючи перспективи подальших досліджень. Його робота є одним із прикладів переосмислення радянської традиції дослідження галузевої історії, в якому більше уваги приділяється підприємницькому чиннику, регіональним особливостям та соціально-економічному контексту.

Сучасна українська історіографія демонструє високий рівень інтересу до дослідження історії цукрової промисловості, охоплюючи широкий спектр тематичних напрямів. У наукових працях приділяється увага як загальним питанням, так і специфічним аспектам розвитку галузі. Серед ключових тем, які опрацьовуються дослідниками, можна виокремити: державну політику в галузі цукрової індустрії, процеси техніко-технологічної модернізації виробництва, соціальну структуру учасників промислового процесу, благодійну та меценатську діяльність цукрозаводчиків. Загальну оцінку розвитку цукрової промисловості в Україні надали провідні українські історики, серед яких В. А. Смолій [4], О. П. Реєнт [5], Т. І. Лазанська [6], Р. В. Буравченко [7], та інші. Загалом праці відзначаються широким аналітичним підходом, що поєднує економічний, соціальний та культурний аспекти функціонування галузі.

Водночас істотного поширення набули дослідження регіонального розвитку цукрової промисловості, що дозволяє глибше зрозуміти специфіку окремих територій. У цьому контексті важливими є праці О. В. Крупенко [8], М. М. Чумака [9] та інших авторів, які розкривають особливості функціонування підприємств у різних регіонах України, зокрема на Слобожанщині. Окремим напрямом сучасної історіографії стало вивчення еволюції сировинної бази цукроваріння, історії селекційних досліджень і впровадження нових сортів цукрових буряків. У цьому аспекті виділяються праці В. В. Оляниц [10, 11, 12], Н. М. Ткаченко, І. Й. Кравченка [13], О. О. Мазур [14], які піднімають важливі питання аграрної науки в контексті розвитку цукрової промисловості.

Вагомим доробком сучасної української історіографії є дослідження, присвячені династії Харитоненків – відомих підприємців і меценатів, які зробили суттєвий внесок у розвиток цукрової промисловості, особливо в регіоні Слобожанщини. Їхня діяльність є прикладом поєднання успішного приватного підприємництва з активною громадською та доброчинною участю у суспільному житті. Особливої уваги заслуговує праця І. Шудрика та Л. Даниленко [15], яка комплексно досліджує як економічну, так і культурно-соціальну спадщину цієї родини. Це дослідження вирізняється глибоким гуманітарним підходом і значно доповнює уявлення про соціальну відповідальність великого капіталу в українських реаліях кінця XIX – початку XX століття. Автор у своїй роботі акцентує не стільки на підприємницьких здобутках Харитоненків, скільки на ціннісному та

світоглядному аспекті їхньої доброчинної діяльності. Меценатство тут подається не як епізодичне явище, а як усвідомлена життєва стратегія, глибоко вкорінена у філософії ведення справ родини. Доброчинність Харитоненків трактується як форма громадянської відповідальності, яка систематично реалізовувалася впродовж десятиліть і мала структурний вплив на соціальну політику регіону. Особливу увагу в праці приділено послідовності та комплексності доброчинних проєктів династії: Харитоненки не лише споруджували школи, лікарні, храми, заклади для сиріт і нужденних, але й забезпечували їхнє стабільне функціонування. Вони брали на себе фінансування заробітної плати персоналу, витрати на утримання інфраструктури, постачання медикаментів і навчальних матеріалів. Така модель відповідального меценатства суттєво відрізнялася від тогочасних практик одноразових пожертв і демонструвала глибоке усвідомлення важливості інституційної підтримки освіти, охорони здоров'я, культури.

Важливим напрямом сучасних історіографічних досліджень розвитку українського підприємництва є вивчення діяльності династії Харитоненків – відомих цукрозаводчиків і меценатів кінця XIX – початку XX століття. Серед авторів, які ґрунтовно звернулися до цієї тематики, варто виокремити О. М. Гайдай, чиї праці поєднують біографічний підхід з аналізом духовно-культурної спадщини родини. У статті О. М. Гайдай «Духовні традиції родини Харитоненків» [16] розкрито малодосліджений, але надзвичайно важливий аспект діяльності цієї підприємницької династії – морально-релігійні засади, що визначали їхню життєву позицію, благодійну практику та суспільну поведінку. Авторка підкреслює, що для Харитоненків доброчинність не була винятковою або випадковою дією, а виступала невід'ємною частиною світоглядної системи, що формувалася на ґрунті глибокої православної віри, родинних цінностей і традицій служіння громаді. У праці проаналізовано численні факти фінансування Харитоненками будівництва православних храмів (зокрема у Сумах та селах Слобожанщини), утримання церковних шкіл, допомогу духовенству, а також активну участь у церковно-громадському житті. Авторка вказує на цілісність меценатської стратегії родини, яка охоплювала не лише соціальні й культурні об'єкти, але й релігійні інституції – як важливий елемент духовного розвитку громади. Автор розглядає меценатство Харитоненків як стиль життя, сформований у межах внутрішньої культури відповідального підприємництва, де матеріальний успіх сприймається як засіб для служіння ближньому. У статті простежується неперервність духовних традицій у кількох поколіннях родини, що додатково свідчить про стійкість і глибину цих переконань. У статті О. М. Гайдай «І. Г. Харитоненко: з історії заснування династії» [17] висвітлюється початковий етап формування

династії Харитоненків – одного з найвідоміших підприємницько-меценатських родів Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX століття. Основна увага приділена постаті Івана Герасимовича Харитоненка, засновника родинного бізнесу, навколо якого й почала формуватися потужна цукрова імперія. Автор ретельно досліджує соціальне походження Івана Харитоненка, умови його становлення як підприємця, труднощі, які довелося подолати на шляху до успіху, а також перші кроки у розвитку торгівлі, а згодом – у сфері цукрової промисловості. У статті простежується, як на основі торгівлі хлібом і цукром поступово формувалася власна система підприємництва, що включала не лише виробництво, а й участь у створенні цукрових синдикатів і розбудову інфраструктури.

Переосмислення та повернення до наукового обігу є спадщина українських учених – саме в цьому ключі слід розглядати статтю М. В. Шевченко, присвячену аналізу напрацювань академіка К. Г. Воблого щодо розвитку цукробурякової промисловості в Наддніпрянській Україні. Автор здійснює спробу актуалізувати погляди одного з провідних українських економістів першої половини XX століття, звертаючи особливу увагу на його оцінки динаміки промислового зростання, технічних інновацій і впливу державної політики на регіональні особливості розвитку галузі. Стаття М. В. Шевченко [18] присвячена ґрунтовному аналізу наукової спадщини академіка Костянтина Григоровича Воблого в контексті розвитку цукробурякової промисловості на території Наддніпрянської України. Автор виявляє, систематизує та досліджує маловідомі рукописні матеріали вченого, у яких висвітлено економічні процеси формування та зміцнення цукрової галузі на українських землях. У центрі уваги – реконструкція поглядів академіка Воблого на динаміку розширення мережі цукрових заводів, оцінка інфраструктурного та технологічного зростання галузі, а також визначення ролі зовнішніх чинників – зокрема економічної політики імперської влади, регіональної спеціалізації та ярмаркової торгівлі. Значна увага приділяється аналізу заходів, уживаних царським урядом для посилення контролю над українською цукровою промисловістю, що дозволяє авторці виявити приховані аспекти імперської економічної політики щодо колоніально залежних регіонів. У статті також виокремлено основні етапи технічного перевороту, який відбувався в галузі у другій половині XIX – на початку XX ст., охарактеризовано новації в галузі технологій та організації виробництва, запропоновані самим Воблим. Таким чином, публікація М. В. Шевченко не лише повертає до наукового обігу цінні джерела, а й актуалізує спадщину вітчизняного економічного мислення у світлі сучасних підходів до історії промисловості. Дисертаційне

дослідження Марії Володимирівни Шевченко присвячене всебічному вивченню наукової, інтелектуальної та суспільної діяльності академіка Костянтина Григоровича Воблого [19]. У центрі уваги авторки – аналіз багатогранної спадщини вченого, який працював на перетині економіки, географії, історії та краєзнавства. Проблематика монополістичних тенденцій у розвитку промисловості, зокрема в цукровій галузі, привертає дедалі більшу увагу дослідників в українській історіографії останніх десятиліть. Особливий інтерес становлять процеси формування картелів, синдикатів та інших форм підприємницьких об'єднань, які набули поширення в Наддніпрянській Україні наприкінці XIX – на початку XX століття в умовах активного економічного зростання, технологічних інновацій і загострення конкуренції. У дослідженні О. Забудкової [20] проаналізовано монополістичні процеси в цукровій промисловості України у складі Російської імперії наприкінці XIX – на початку XX століття. Автор акцентує увагу на особливостях термінології, зазначаючи, що в джерелах та частково в історіографії існує плутанина між поняттями «синдикат» і «картель». Згідно з висновками дослідниці, перші монополістичні об'єднання в галузі, за своєю суттю, були саме картелями, попри те, що традиційно їх називали синдикатами. Цукрова промисловість була однією з перших у Російській імперії, де розпочалися процеси монополізації: перший картель виник у 1887 році. Проте, через високу конкуренцію, він виявився нестабільним і розпався у 1890-х роках. Нова хвиля монополізації розпочалася після економічної кризи 1900–1903 років, коли сформувався картель виробників рафінованого цукру. Його діяльність також була нестійкою – угоди неодноразово розривалися й поновлювалися. Автор підкреслює, що на всіх етапах монополізації цукрової галузі спостерігалася постійна підтримка великих виробників з боку уряду. Це пояснюється тим, що ключові підприємства належали впливовим дворянським родинам, які мали станові переваги та політичний вплив. Таким чином, навіть за умов високої конкуренції, цукрові підприємці зберігали привілейоване становище завдяки тісним зв'язкам з державними структурами.

Висновки. Сучасна історіографія розвитку цукрової промисловості Слобідської України демонструє стійку позитивну динаміку та зростаючий науковий інтерес до теми. Дослідники поступово виходять за межі загальнонаціонального бачення, зосереджуючи увагу на регіональних особливостях і локальному досвіді. Вивчення діяльності підприємницьких родин, модернізаційних процесів, соціальної інфраструктури та урбанізації суттєво поглиблює розуміння цукрової галузі як комплексного економіко-соціального явища. Все активніше залучаються нові архівні матеріали, статистичні джерела та міждисциплінарні методи аналізу. Важливим

досягненням є розвиток краєзнавчих досліджень і зростання ролі музейних установ у збереженні промислової спадщини. Розпочато процес цифровізації джерельної бази, що відкриває нові горизонти для науковців і підвищує доступність матеріалів. Усі ці зрушення дозволяють говорити про формування більш цілісного та глибокого образу цукрової промисловості як ключового чинника економічного поступу Слобожанщини. Такий підхід сприяє не лише збагаченню наукової бази, а й формуванню національної пам'яті про промислове минуле України.

У контексті сучасної історіографії розвитку цукрової промисловості Слобідської України важливим напрямом майбутніх досліджень є ширше залучення нових джерел, насамперед архівних документів, статистичних зведень, приватного діловодства цукроварень, щоденників, листування підприємців та чиновників. Особливе значення має процес оцифрування джерельної бази, який активно розгортається в останні роки та відкриває доступ до матеріалів, що раніше були фізично недоступними або малодослідженими. Цифрові платформи державних архівів, музейних фондів і наукових бібліотек дають змогу вченим працювати з унікальними джерелами дистанційно, що значно розширює географію досліджень та підвищує темп наукових відкриттів. Водночас цифровізація сприяє систематизації джерел, підвищує точність історичних реконструкцій та дозволяє створювати аналітичні бази даних із використанням цифрових інструментів обробки інформації. У перспективі це відкриває можливість для створення електронних архівів цукрової промисловості, картографічних і візуальних проєктів, пов'язаних із просторовим розвитком галузі, а також для міждисциплінарних досліджень на перетині історії, економіки, соціології та цифрових гуманітарних наук. Такий підхід дозволить значно підвищити наукову репрезентативність і зробити історію промислової модернізації України ще більш глибокою, доступною та актуальною.

Література:

1. Калініченко В. В. Розвиток цукрової промисловості в Наддніпрянській Україні (кін. XIX – поч. XX ст.): історіографія питання. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Історія та географія.* 2012. Вип. 46. С. 122–127.

2. Раковський Л. Е. *Цукрова промисловість України в 60–90-ті рр. XIX ст.*: дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.01. Київ, 1995. 451 с.

3. Москалюк М. М. З історії розвитку цукрової промисловості в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. *Український історичний журнал*. 2008. № 2. С. 75–85.

4. Смолій В. А. Велика реформа 1861 р.: сучасне бачення. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. Вип. 18. С. 4–6.

5. Реєнт О. П. *Україна в імперську добу (кін. XIX – поч. XX ст.).* Київ: Інститут історії України НАН України, 2003. – 334 с

6. Лазанська Т. І. *Історія підприємництва в Україні (на матеріалах торгово-промислової статистики XIX ст.).* Київ: Інститут історії України, 1999. 282 с.

7. Буравченко Р. В. *Історичні умови становлення та розвитку цукрової промисловості в Україні (XIX – початок XX ст.):* автореферат дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Черкаси, 2006. 22 с

8. Крупенко О. В. *Промислове підприємництво у Полтавській та Чернігівській губерніях у другій половині XIX – на початку XX ст.:* дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Київ, 2014. 282 с.

9. Чумак М. М. Роль купецького капіталу в технічному розвитку цукрово-рафінадних підприємств Лівобережної України (90-рр. XIX ст. – 1914 р.). *Історичні і політологічні дослідження.* 2008. № 1/2. С. 223–229.

10. Олянич В. В. *Розвиток цукрової промисловості на Лівобережній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст.*: дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Харків, 2000. 350 с.

11. Олянич В. В. Розвиток сировинної бази цукрової промисловості на Лівобережній Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.). *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна: Історія.* 2005. Вип. 37. С. 64–73.

12. Олянич В. В. Становище робітників цукрової промисловості на Лівобережній Україні наприкінці XIX - на початку XX століття (історичний аспект). *Вісник Черкаського Університету: серія історичні науки*. 2019. № 1. С. 55-65.

13. Ткаченко Н.М., Кравченко І.Й. Цукрова промисловістьУкраїни: минуле і сучасне; шляхи відновлення галузі. *Цукор України.* 2014. № 4. С. 24–28

14. Мазур О.О. Розвиток цукробурякового виробництва в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.). *Гуржіївські історичні читання.* 2015. Випуск 10. С. 160–62.

15. Шудрик І. О., Даниленко Л. А. *Династія Харитоненків: історико-документальне видання.* Суми: Слобожанщина, 2003. 192 с.

16. Гайдай О. М. Духовні традиції родини Харитоненків. *Історичний архів. Наукові студії: Збірник наукових праць.* Миколаїв, 2012. Вип. 9. С. 24-28.

17. Гайдай О. М. І. Г. Харитоненко: з історії заснування династії. *Черноморський літопис.* 2014. Вип. 9. С. 6–12.

18. Шевченко М. В. Розвиток цукробурякової промисловості у Наддніпрянській Україні в науковій спадщині академіка К. Г. Воблого. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету.* 2018. № 51. С. 432-438.

19. Шевченко М. В. Академік К. Г. Воблий як економіко-географ, історик та краєзнавець : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Дніпро-Запоріжжя, 2019. 236 с.

20. Забудкова О. Монополістичні тенденції в цукровій промисловості України наприкінці XIX – на початку XX століття. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2022. № 4 (352). С. 91–99. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-4(352)-91-99

References:

1. Kalinychenko, V. V. (2012). Rozvytok tsukrovoi promyslovosti v Naddniprianskii Ukraini (kin. XIX – poch. XX st.): istoriohrafiia pytannia [Development of the sugar industry in Naddnipriansh chyna Ukraine (late 19th – early 20th century): historiography of the issue]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Istoriia ta heohrafiia – Collection of Scientific Works of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. History and Geography, 46,* 122-127 [in Ukrainian].

2. Rakovskyi, L. E. (1995). Tsukrova promyslovist Ukrainy v 60–90-ti rr. XIX st. [The sugar industry of Ukraine in the 1860s–1890s] *Doctor's thesis*. Kyiv, Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

3. Moskaliuk, M. M. (2008). Z istorii rozvytku tsukrovoi promyslovosti v Ukraini u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. [From the history of the sugar industry development in Ukraine in the second half of the 19th – early 20th century]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal – Ukrainian Historical Journal, 2,* 75-85 [in Ukrainian].

4. Smolii, V. A. (2011). Velyka reforma 1861 r.: suchasne bachennia [The Great Reform of 1861: A modern view]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st. – Problems of the History of Ukraine in the 19th and Early 20th Centuries*, *18*, 4-6 [in Ukrainian].

5. Reient, O. P. (2003). *Ukraina v impersku dobu (kin. XIX – poch. XX st.) [Ukraine in the imperial era (late 19th – early 20th century)].* Kyiv: Institute of History of Ukraine [in Ukr].

6. Lazanska, T. I. (1999). *Istoriia pidpryiemnytstva v Ukraini (na materialakh torhovo-promyslovoi statystyky XIX st.) [History of entrepreneurship in Ukraine (based on commercial and industrial statistics of the 19th century)].* Kyiv: Institute of History of Ukraine [in Ukr].

7. Buravchenko, R. V. (2006). Istorychni umovy stanovlennia ta rozvytku tsukrovoi promyslovosti v Ukraini (XIX – pochatok XX st.) [Historical conditions of the formation and development of the sugar industry in Ukraine (19th – early 20th century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Cherkasy: Cherkasy State Technological University [in Ukrainian].

8. Krupenko, O. V. (2014). Promyslove pidpryiemnytstvo u Poltavskii ta Chernihivskii huberniiakh u druhii polovyni XIX – na pochatku XX st. [Industrial entrepreneurship in the Poltava and Chernihiv provinces in the second half of the 19th – early 20th century] *Candidate's thesis.* Kyiv: Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

9. Chumak, M. M. (2008). Rol kupeckoho kapitalu v tekhnichnomu rozvytku tsukrovo-rafinadnykh pidpryiemstv Livoberezhnoi Ukrainy (90-i rr. XIX st. – 1914 r.) [The role of merchant capital in the technical development of sugar-refining enterprises in Left-Bank Ukraine (1890s–1914)]. *Istorychni i politolohichni doslidzhennia – Historical and Political Science Research, 1/2,* 223-229 [in Ukrainian].

10. Olianych, V. V. (2000). Rozvytok tsukrovoi promyslovosti na Livoberezhnii Ukraini naprykintsi XIX – na pochatku XX st. [Development of the sugar industry in Left-Bank Ukraine in the late 19th and early 20th centuries] *Candidate's thesis.* Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University [in Ukrainian].

11. Olianych, V. V. (2005). Rozvytok syrovynnoi bazy tsukrovoi promyslovosti na Livoberezhnii Ukraini (naprykintsi XIX – na pochatku XX st.) [Development of the raw material base of the sugar industry in Left-Bank Ukraine (late 19th – early 20th century)]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina: Istoriia Ukrainy – V. N. Karazin Kharkiv National University Bulletin "History of Ukraine"*, *37,* 64-73 [in Ukrainian].

12. Olianych, V. V. (2019). Stanovyshche robitnykiv tsukrovoi promyslovosti na Livoberezhnii Ukraini naprykintsi XIX - na pochatku XX stolittia (istorychnyi aspekt) [The State of the Sugar Industry workers in the Left-bank Ukraine at the ending of the 19 – at the beginning of the 20th c. (historical aspect)]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu: Seriia "Istorychni nauky" –Bulletin of Cherkasy University: Historical Sciences Series, 1,* 55-65 [in Ukrainian].

13. Tkachenko, N. M., & Kravchenko, I. Y. (2014). Tsukrova promyslovist Ukrainy: mynule i suchasne; shliakhy vidnovlennia haluzi [The sugar industry of Ukraine: Past and present; ways to restore the industry]. *Tsukor Ukrainy – Sugar of Ukraine, 4,* 24-28 [in Ukrainian].

14. Mazur, O. O. (2015). Rozvytok tsukroburiakovoho vyrobnytstva v Ukraini (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Development of sugar beet production in Ukraine (second half of the 19th – early 20th century)]. *Hurzhiivski istorychni chytannia – Hurzhii Historical Readings, 10,* 160-162 [in Ukrainian].

15. Shudryk, I. O., & Danilenko, L. A. (2003). *Dynastiia Kharytonenkiv: istoryko-dokumentalne vydannia [The Kharytonenko dynasty: A historical and documentary publication].* Sumy: Slobozhanshchyna [in Ukrainian].

16. Haidai, O. M. (2012). Dukhovni tradytsii rodyny Kharytonenkiv [Spiritual traditions of the Kharytonenko family]. *Istorychnyi arkhiv. Naukovi studii: Zbirnyk naukovykh prats – Historical Archive. Scientific Studies: Collection of Scientific Works, 9,* 24-28 [in Ukrainian].

17. Haidai, O. M. (2014). I. H. Kharytonenko: z istorii zasnuvannia dynastii [I. H. Kharytonenko: from the history of the dynasty's foundation]. *Chornomorskyi litopys – Black Sea Chronicle, 9*, 6-12 [in Ukrainian].

18. Shevchenko, M. V. (2018). Rozvytok tsukroburiakovoi promyslovosti u Naddniprianskyi Ukraini v naukovii spadshchyni akademika K. H. Vobloho [Development of Sugar Industry to Naddnepryans'ka Ukraine in the scientific heritage of academician K. G. Voblyi's]. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Scholarly Works of the Faculty of History, Zaporizhzhia National University*, *51,* 432-438 [in Ukrainian].

19. Shevchenko, M. V. (2019). Akademik K. H. Voblyi yak ekonomiko-heohraf, istoryk ta kraieznavets [Academician K. H. Voblyi as an economic geographer, historian and local historian] *Candidate's thesis.* Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University [in Ukrainian].

20. Zabudkova, O. (2022). Monopolistychni tendentsii v tsukrovi promyslovosti Ukrainy naprykintsi XIX – na pochatku XX stolittia [Monopolistic tendencies in the sugar industry of Ukraine in the late 19th and early 20th centuries]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University, 4(352),* 91–99. DOI: https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-4(352)-91-99 [in Ukrainian].

УДК 908:94(477.83)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2834-2847

Павлишин Андрій Миколайович доктор філософії у галузі історії, старший викладач кафедри історії, музеєзнавства і культурної спадщини Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0002-7127-2340

СЕЛО ПОЛЯНКА НА ЛЬВІВЩИНІ У СВІТЛІ АРХІВНИХ ТА СТАТИСТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ XVI – ПОЧАТКУ XX СТ.

Анотація. Стаття присвячена комплексному дослідженню історії села Полянка Пустомитівської міської територіальної громади Львівського району від першої письмової згадки у 1569 р. до початку XX ст. Дослідження здійснено на основі аналізу архівних документів, актових матеріалів, податкових реєстрів і опублікованих статистичних джерел.

Перша документальна згадка про село «Поляна» походить із податкових реєстрів 1569 року, коли воно належало шляхетській родині Голомбеків (Лесньовських). Простежено зміну власників впродовж XVI–XX ст., зокрема перехід маєтку до родин Гумницьких, Моравців, Венявських, Дунєвичів, Шолайських та Шахтів. Важливою подією у духовному житті громади стало заснування у 1734 р. парафії та будівництво церкви Введення в храм Пресвятої Богородиці.

У статті проаналізовано вплив воєнних подій XVII ст. на розвиток поселення: наслідки татарських нападів 1618-1621 рр. та національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького, коли в 1649 році Полянка була повністю спалена.

На основі списків мешканців 1786 та 1816 років реконструйовано соціальну структуру населення. Найпоширенішими прізвищами були Яремчук (сім родин) і Панькевич (п'ять родин). Виявлено халупників — безземельних селян, що наймалися в панському маєтку. Проаналізовано етнічний склад населення: окрім домінуючих українців, виявлено польську і єврейську меншини.

Простежено демографічний розвиток села, зокрема зміни чисельності населення впродовж другої половини XIX ст. – на поч. XX ст. Охарактеризовано його господарську структуру.

У дослідженні також висвітлено становлення освіти починаючи з 80-х років XIX ст. Виявлено імена вчителів однокласної школи 1890–1914 рр., що свідчить про розвиток освітньої інфраструктури.

Стаття вводить у науковий обіг значний масив архівних та статистичних матеріалів, що дозволяють реконструювати історію невеликого сільського поселення та є внеском у розвиток локальної історії Пустомитівщини.

Ключові слова: Полянка, Пустомитівщина, локальна історія, історичне краєзнавство, освіта XIX ст.

Pavlyshyn Andriy Mykolayovych PhD in History Senior Lecturer Department of History, Museum Studies and Cultural Heritage, Lviv Polytechnic National University, https://orcid.org/0000-0002-7127-2340

THE VILLAGE OF POLYANKA IN THE LVIV REGION IN THE LIGHT OF ARCHIVAL AND STATISTICAL MATERIALS OF THE 16TH – EARLY 20TH CENTURIES

Abstract. The article is devoted to a comprehensive study of the history of the village of Polianka, Pustomyty urban hromada in Lviv region, from the first written mention in 1569 to the beginning of the 20th century. The study is based on the analysis of archival sources and published statistical materials.

The first documentary mention of the village of "Poliana" comes from the tax registers of 1569, when it belonged to the noble family of Golombek (Lesniowski). The change of owners during the 16th–20th centuries is traced, including the transfer of the estate to the Gumnicki, Morawiec, Wieniawski, Duniewicz, Szolajski and Shacht families.

An important event in the spiritual life of the community was the foundation in 1734 of the parish and the building of the church of the Presentation of the Blessed Virgin Mary.

The article analyzes the influence of military events of the 17th century on the development of the settlement: the consequences of the Tatar attacks of 1618–1621 and the national liberation war led by Bohdan Khmelnytsky, when Polianka was completely burned down in 1649.

Based on the lists of residents of 1786 and 1816, the social structure of the population was reconstructed. The most common surnames were Yaremchuk (seven families) and Pan'kevych (five families). Landless peasants who were hired in the manor estate — were identified. The ethnic composition of the population was analyzed: in addition to the dominant Ukrainians, Polish and Jewish minorities were identified.

The demographic development of the village was traced, in particular, changes in the population during the second half of the 19th - early 20th centuries. Its economic structure was characterized.

The study also highlights the formation of education starting from the 1880s of the 19th century. The names of teachers of a school in 1890–1914 were identified, which indicates the development of educational infrastructure.

The article introduces into scientific circulation a significant array of archival and statistical materials that allow reconstructing the history of a small rural settlement and is a contribution to the development of the local history of the Pustomyty region.

Keywords: Polianka, Pustomyty region, local history, education of the 19th century, parish history

Постановка проблеми. Дослідження історії невеликих сільських поселень є важливим завданням сучасної історичної науки, оскільки саме через призму локальної історії можна відтворити цілісну картину соціально-економічного та культурного розвитку, як окремих поселень так і цілих регіонів. Село Полянка, відносно невеликий населений пункт Львівської області, попри свою багатовікову історію, досі перебувало поза увагою дослідників. Фрагментарні відомості про це поселення розпорошені у різних архівних збірках, що значно ускладнює створення цілісної картини його історичного розвитку. У такому контексті особливо актуальним є з'ясування демографічних процесів, соціальної структури населення, а також реконструкції системи його земельної власності. Не менш важливим є вивчення духовної спадщини Полянки. Таким чином, системне дослідження історії села на основі комплексного аналізу доступних джерел є важливою потребою сучасної локальної історії.

Аналіз досліджень. Історія села Полянка, зокрема її найдавніший період досі не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

Мета статті полягає у комплексному дослідженні історії села Полянка на Львівщині, від першої письмової згадки у другій половині XVI ст. до початку XX ст. на основі аналізу архівних джерел та опублікованих матеріалів. Для досягнення цієї мети поставлено наступні завдання: простежити зміну власників села; реконструювати демографічні процеси та соціальну структуру населення; дослідити вплив воєнних конфліктів на розвиток поселення; проаналізувати господарську діяльність та систему землекористування; висвітлити становлення освіти в селі наприкінці XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Впродовж своєї історії село Полянка у документах фігурує під кількома назвами: Поляна, Мала Поляна, Малополянка і врешті – Полянка, що ускладнює дослідження його історії. Населений пункт розташований розташоване у Пустомитівський міській територіальній громаді Львівського району Львівської області, на правому

березі річки Ставчанки за 5 км на пн.-зах. від м. Пустомити і за 15 км на пд.-зах. від Львова.

Коли саме засноване с. Полянка достеменно не відомо. Як свідчить сама назва, поселення постало на очищеній від лісу території – поляні, на березі річки Ставчанки. Від найдавніших часів землі цього села належали до комплексу земельних володінь – Лісневицького ключа, до якого також входили сусідні населені пункти: Лісневичі, Містки, Глинна, Наварія. Від першої половини XV ст. цими землями володіла родина Голомбеків з Зимної Води, котрих у джерелах часто називають Лесньовськими (Лісневицькими), від центру їх володінь.

Перша згадка про село Полянка, яку вдалося виявити в історичних джерелах, походить з податкових реєстрів Львівської землі Руського воєводства за 1569 р. Тут його зафіксовано під назвою «Поляна». У документі зазначено, що село належало шляхтичам Лесньовським і в ньому обробляють 1 лан землі. Тим же шляхтичам належали і навколишні села: Лісневичі, Містки і Глинна [1, с. 32]. Власником Полянки тоді був Миколай Голомбек з Зимної Води – підсудок (1537), а пізніше земський львівський суддя (1539-1550), галицький хорунжий (1556-1563). Після смерті Миколая Голомбека, у 1573 р., четверо його синів: Ян, Якуб, Бальтазар і Кшиштоф поділили спадщину: Лісневичі, Глинну, Містки, Поляну, Суховолю і місто Наварію.

У податкових реєстрах з 1578 р. зазначено, що селом Поляна володів Кшиштоф Лесньовський. Йому також належали: Глинна, Наварія і Містки [2, с. 68]. Кшиштоф Лесньовський був досить заслуженою постаттю: королівський ротмістр (1587), жидачівський войський (1591), депутат на королівський трибунал у 1606 і 1614 рр., маршалок сеймику шляхти у Судовій Вишні у 1607 р. Шляхта Руського воєводства кілька разів пропонувала його нагородити за заслуги і працю для добра краю. Окрім згаданих володінь йому належали: Лісневичі, Біще, Стриганці і інші населені пункти [3, с. 119].

У 1582 р. брат Кшиштофа – Ян після навчання в Краківському університеті (1540) займав досить високі посади, зокрема, був королівським секретарем (1565), львівським підчашим (1569), виконував обов'язки долинського, а згодом городельського і плотельського старостів. Не маючи власних нащадків Ян передав Кшиштофу частку батьківської спадщини – частину Містків, Поляни і ставу в Лісневичах [3, с. 119].

Кшиштоф Голомбек помер у 1620 р. і залишив все своє майно дружині Софії з Хотимира і єдиній доньці Єлизаветі. Єлизавета перед 1630 р. вийшла заміж за Юрія Гумницького [4, с. 50]. Чи Полянка перейшла у посагу до Єлизавети, чи її батько продав село перед її весіллям – не відомо. 19 квітня

1633 р. Юрій Гумницький був присутній на з'їзді шляхти, «від свого імені і дружини з Глинної і Наварії, враз з почтом» [5, с. 215]. У документі від 24 квітня 1634 р. Єлизавета Гумницька названа вже вдовою [5, с. 356]. Очевидно у подружжя не було дітей, бо вони ніде у документах не фігурують. Єлизавета згадується у документах, ще у 1638 році [5, с. 417].

XVI і XVII століття були дуже неспокійним часом для українських земель – відбувалися війни і численні набіги кримських татар. Особливо нищівними були напади у 1618-1621 рр. Документи не відображають наслідків цих подій щодо Полянки цього періоду – достеменно не відомо чи оточене лісами невелике село уникло знищення, проте містять інформацію про трагічну картину руйнацій навколишніх сіл і містечок. Зокрема, у 1626 р. під час нападу загонів кримських татар були знищені: Ставчани на 86 %, Лісневичі на 62%, Пустомити на 76%, Наварія на 76% [6, с. 187]. Власне після цих нападів донька Кшиштоф Голомбека Єлизавета відбудувала костел в Наварії, як про це свідчить її епітафія в цьому храмі.

Не менш трагічним для Полянки був і період облоги Львова військами Богдана Хмельницького восени 1648 р. Тоді союзники гетьмана – кримські татари спустошили околиці Львова, зокрема й Полянку. У 1649 р. представники громад: с. Містки (селянин Яків), с. Лісневичі і с. Полянки (селянин Климко) зазначили, що у зв'язку зі знищенням корчм, церков, млинів, а також цілковитого спалення сіл громади не мали змоги заплатити жодних податків. Тоді також постраждали і сусідні села [7, с. 237].

Під час цих подій село належало Марціанові з Мидловець Моравцю, який займав досить високі посади у Руському воєводстві: львівського коморника (1610), львівського підстарости (1613), львівського підсудка у 1621, львівського судді (1636) і був маршалком сеймику у Судовій Вишні у 1628 р. [5, с. XLII], [4, с. 460], [8, с.253]. Після смерті Марціяна Моравця його володіння перейшли до сина Яна Моравця, а згодом до його нащадків – синів: Олександра, Феліціана, Мар'яна і Міхала [8, с.253]. Після смерті батька вони поділили спадщину: найстарший Олександр одружений з Євфрозиною Зєльонкою успадкував Містки, а наймолодший Міхал – Лісневичі і Полянку. На початку XVIII ст. між родиною почалися судові суперечки, зокрема у 1711 р. у суді розглядали справу між Олександром Моравцем і Євфрозиною Зєльонкою власниками Місток з одного боку і Томашем Моравцем (сином Міхала Моравця) з дружиною Соломією Зєльонкою власниками Лісневич і Полянки – з іншого [9, с. 234].

У 1734 р. власником Полянки був Мартин Олександр Венявський. Родина Венявських прибула в околиці Львова у першій половині XVII ст. Зокрема, у 1665 р. Ян Венявський, який був на королівській службі послом, отримав від короля Речі Посполитої Яна Казимира підтвердження на

володіння селами Пустомити і Малечковичі [10, с. 307]. Він сам, а можливо його син Миколай, одружений після 1689 р. з Анною з Мінська Опацькою, або ж внук Мартин Олександр викупили Полянку. Достеменно відомо, що у 1734 р. власником Полянки був Мартин Олександр Венявський одружений з Барбарою Ратовською.

22 червня 1734 р. власники Полянки Мартин Олександр Венявський, хорунжий і підстароста Перемишльської землі і його дружина Барбара видали грамоту на заснування парохії і будівництво церкви Введення в храм Пресвятої Богородиці у Полянці. Вони також обдарували земельними наділами новостворену парохію [11, с. 955-956]. Цей факт свідчить про те, що Полянка у цей час досягла достатнього рівня розвитку, щоб утримувати власну парафію, а також було досить значним число жителів села.

Мартина Олександра Венявського з 1728 р. часто обирали депутатом на сейм і в королівський трибунал. Після його смерті у 1747 р. чи 1748 р. Полянка очевидно перейшла до його сина Роха Юзефа – львівського чашника, генерал-майора артилерії королівського війська. Окрім Полянки йому належали також Наварія, Милошевичі, Малечковичі. Рох Юзеф Венявський був одружений з Уршулею Шембек, подружжя не мало дітей [10, с. 308]. Він жив ще у 1754 р., коли видав грамоту на парафію для пароха Наварії о. Івана Затварницького [12, с. 54].

Приблизно на початку 50-х років XVIII ст. Полянка і сусідні Лісневичі стали власністю Терези з Потіїв Гумецької.

У 1772 р. внаслідок першого поділу Речі Посполитої Полянка разом з іншими землями колишнього Руського воєводства увійшла у склад Австрійської імперії і стала чатиною новоутвореної провінції: Королівства Галичини та Володимирії. Уявлення про стан села цього періоду дає Йозефінська метрика – перший земельний кадастр Королівства Галичини та Володимирії, створений у 1785–1788 рр. за розпорядженням імператора Йосифа II

Станом на 1786 р. у Полянці була корчма і бровар (пивоварня) і 35 будинків у яких мешкали такі родини: Василь Панькевич (будинок № 1), Іван Домбровський *Глухий* (2), Карл Цимбалка (3), Іван Козирський і Мігдалко (4), Бровар (5), Корчма (6), Федько Яремчак *Крисоватий* (7), Василь Піндур (8), Антон Верхолов пасерб (9), Павло Верхолов зять з Гриньком Верхоловом (10), Федько Яців коваль (11), священик Іван Кохановський *парох Полянський* (12), Федько Дяк халупник (13), Антон Куйнаш з братом Олексою (14), Василь Касій халупник (15), Василь Яремчак (16), Федько Возьний син Дмитра (17), Федько Гомяк (18), Іванцьо Яремчак (19), Іван Пона (20), Гаврило Верхола (21), Данко Яремчак (22), Іван Возьний (23), Андрух Мазур спільник Томка (24), Федько Квочка (25),

Андрух Коваль (26), Юза Гінайло халупник (27), Лучко Яремчак (28), Тимко Панькевич (29), Сенько Панькевич лантвійт (30), Михайло Панькевич (31), Олекса Ганас (32), Гринько Дорота (33), Дмитро Яремчак (34), Іван Яремчак пасічник (35), Томко Мазур (36), Іван Панькевич брат Сенька (37). [13, арк. 2-45]. З цього переліку випливає, що найбільш поширеними прізвищами були Яремчак (Яремчук) (сім родин) і Панькевич (п'ять родин). В селі, окрім українців, мешкали і поляки, на приклад з огляду на імена і прізвища, до них належали Томко Мазур і Андрух Мазур. Щодо соціальної структури жителів села, то документи згадуються щонайменше трьох халупників – безземельних селян, що переважно наймалися до роботи у панському маєтку.

Поземельний кадастр Галичини, створений австрійським урядом у 1819-1820 рр. описує село наступним чином. У 1816 р. в Полянці, котра належала Юліанові Дунєвічові було 54 будинки. У них мешкали: Пилип Білоган (будинок № 1), Михайло Оборошинський (2), Палажка Вдова (3), Іван Міринський (4), Василь Панкевич (5), Андрух Панкевич (6), Онуфрій Райтер (7), Тимко Лебідь (8), Процько Дорота (9), Сенько Стецiв (10), Гринько Коваль (11), Іван Вархола (12), Лучко панкевич (13), Онуфрій Вархола (14), Роман Вархола (15), Олекса Гинайло (16), Стах Райтер (17), Микола Яремчак (18), Павло Міринський (19), Павло Верхола (20), попівство (21), Федко Кінаш (22), Антон Кінаш (23), Іван Стецiв (24), Петро Стецiв (25), Гринко Прачкович (26), Яцко Возний (27), Микола Цимбала (28), Олекса Хома (29), Розмариновиха вдова (30), Федко Лебідь (31), ц:Михайло Мигдалик (32), Микола Козирський (33), Сенко Яремчак (34), Яцко Пона (35), Микола Верхола (36), Івасько Яремчак (37), Федко Панкевич (38), Іван Верхола (39), Юза Возьний (40), Лесько Яремчак (41), Михайло Яремчак (42), Микита Продивус (43), Іван Райтар (44), Василь Коваль (45), Лесько Квочка (46), Іван Баран (47), Федко Пона (48), Петро Яремчак (49), Томко Мазур (50), Войтко Мазур (51), Іван Лучків (52), Павло Виняр (53), Іван Верхола Вигонський (54), корчма (55). [14, арк. 2-114]. Найпоширенішим прізвищем залишилося Яремчак (Яремчук) (сім родин) та Панкевич (Панькевич) (чотири родини). Порівняно з переліком 1786 р., багато прізвищ повторюються (Яремчак, Панкевич, Коваль, Верхола, Возний, Мазур), що свідчить про осілість населення та передачу господарств у спадок. Від Юліана Дунєвіча Полянка перейшла до його сина Едварда одруженого з Людвікою Шолайською і вже від цього подружжя земельний маєток, очевидно, успадкувала родина Шолайських. У 1855 р. більшістю земель у Полянці володіли Миколай і Юлія Шолайські [15, с. 167]. Відповідно до перепису населення 1857 р. в Полянці, проживало 379 осіб [16, с. 166-167].

Перепис населення 1870 р. фіксує у Полянці 414 осіб. Найбільшим землевласником надалі залишалася родина Шолайських, зокрема у 1872 р. більшість земель належали до Юлії Шолайської, яка володіла 122 моргами полів, 3 моргами лук і городів, 2 моргами пасовищ та 255 моргами лісу. Селянам належало відповідно: 371 морг поля, 148 моргів лук і городів, 81 морг пасовищ. Симптоматично, що сільська громада не володіла жодними лісовими ділянками [17, с. 64.].

Станом на 1880 р. у Полянці нараховувалося 83 будинки, де проживали 468 мешканців. Відповідно до релігійної приналежності: 429 греко-католиків, 25 римо-католиків та 14 юдеїв. За національним складом населення: 443 українців, 16 поляків та 9 німців, якими у даному випадку записали євреїв. У селі була кредитна каса з капіталом 1941 зл. [18. с. 569].

У середині 80-х років XIX ст. довголітні власники маєтку у Полянці – родина Шолайських продала маєток, і у австрійських адміністративних довідниках починаючи з 1886 р. фігурує новий власник єврейського походження – Елькуне Шахт. Село тоді нараховувало 468 мешканців [19, с. 152].

В 1890 р. у Полянці мешкало 478 жителів, власником маєтку був Елькуне Шахт [20, с. 149]. У селі обробляли 132 морги 495 сажнів полів, було 64 морги 360 сажнів лук, 207 сажнів садів, 6 моргів 504 сажні пасовищ, 255 моргів 360 сажнів лісів, під будівництво будинків було виділено 1116 моргів 458 сажнів землі [21, с. 158-159]. У 1897 р. найбільшим землевласником залишався і далі Елькуне Шахт [22, с. 149].

У кінці XIX – на початку XX ст. вкотре змінюються власники маєтку у Полянці: у 1904 р. найбільшим землевласником села був Ісаак Фішер, а в селі мешкало 550 селян [23, с. 137].

Вже наступного року – 1905, власником зафіксовано спільно з Ісааком Фішером – Леона Лісса [24, с. 116]. Ці співвласники володіли більшістю полянських земель впродовж наступних років, зокрема напередодні Першої світової війни, у 1914 р., а в селі тоді мешкало 633 людини [25, с. 130].

Однією з найважливіших подій у історії села XIX ст. стало відкриття тут школи. У 1887 р. Крайова шкільна рада на прохання громади Полянки надала їй безпроцентну позику на 300 зл. на будівництво школи у селі [26]. З кінці 80-х років XIX ст. у австрійських довідниках з'являється інформація про школу. Зокрема у 1888 р. зазначено, що в Полянці функціонує філіальна школа, де працював вчитель Василь Кутний, який працював тут і в наступному 1889 р. [28, с. 403], [27, 461]. У 1890 р. його замінив вчитель Миколай Паньковський [29, с. 461]. У 1891 – 1894 рр. тут вчителював – Едвард Старецький [30, с. 461], [31, с. 461], а в 1895 р. – Павло Вацек [32, с. 461]. У 1896 р. тимчасово обов'язки вчителя виконувала Юлія Мосерівна

[33, с. 461]. У 1897 р. – 1904 р. у Полянці працював Павло Климко [34, с. 602]. У 1905 р. обов'язки вчителя виконував Владислав Лушкевич [35, с. 602], а в 1906 – Клемент Прокопович [36, с. 633]. У 1907 – 1913 рр. вчителем був Микола Ситницький [37, с. 795], якому у 1911 р. допомагав Василь Дорош [38, с. 735], а у 1912-1913 рр. – Мартин Кулак [37, с. 795]. У 1914 р. в однокласній полянській школі вчителював Сильвестр Склавінський [39, с. 806].

Висновки. Дослідження історії села Полянка на Львівщині від XVI ст. до поч. XX ст. дозволило реконструювати основні етапи його розвитку. Перша документальна згадка про село, яку вдалося виявити, походить з 1569 р., коли воно належало шляхетському роду Голомбеків (Лесньовських). Впродовж досліджуваного періоду село неодноразово змінювало власників: від шляхетських родин Голомбеків, Моравців, Венявських, Дунєвічів, Шолайських до землевласників-євреїв наприкінці XIX ст. – поч. XX ст. Демографічний аналіз джерел засвідчив поступове зростання населення: від 37 будинків у 1786 р. до 83 будинків і 468 мешканців у 1880 р., та 633 осіб напередодні Першої світової війни. Соціальна структура населення включала переважно українських селян-греко-католиків, незначну кількість поляків та євреїв. Важливою віхою у розвитку поселення стало заснування у 1734 р. парафії та будівництво церкви Введення в храм Пресвятої Богородиці. Відкриття школи у 1887 р. ознаменувало початок розвитку освіти в селі, що сприяло культурному поступу громади.

Література:

1. Regestry podatkowe ziemi lwowskiej z lat 1569–1570. [Електронний ресурс]: http://www.dbc.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=6553&from=FBC (дата: 22.10.2025).
2. Jabłonowski A. Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym. T. 7, cz. 1. Warszawa : Główny skład u Gebethnera i Wolffa, 1902. 402 s.
3. Boniecki A. Herbarz polski. Część I: Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich.T. 14. Warszawa : Gebethner i Wolff, 1911. 350 s.
4. Herbarz polski Kaspra Niesieckiego. T. 6. Lipsk : Breitkopf i Haertel, 1839. 520 s.
5. Liske, X. (відп. ред.). Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej: z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie. T. 20. Lwów : Nakładem Galicyjskiego Wydziału Krajowego, 1903. 480 s.
6. Horn M. Skutki ekonomiczne najazdów tatarskich z lat 1605–1633 na Ruś Czerwoną. Wrocław ; Warszawa ; Kraków : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964. 235 s.
7. Жерела, Томашівський С. Матеріали до історії Галичини. Т. 2: Акти з р. 1649 – 1651. [Жерела до історії України-Руси. Т. 5]. Львів: НТШ, 1901. 355 с.
8. Uruski S. Rodzina. Herbarz szlachty polskiej. T. XI. Warszawa: Księgarnia Gebethnera i Wolffa, 1914. 280 s.
9. Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАУ у Львові). ЦДІАУ у Львові. Ф. 9 Оп. 1 Спр. 495.
10. Herbarz polski Kaspra Niesieckiego. T. 9. Lipsk : Breitkopf i Haertel, 1842. 468 s.

11. Національний музей у Львові ім. Андрея Шептицького, Відділ рукописів. Ркл-24.
12. Слободян В., Закалик Б. Історія парафій УГКЦ Пустомитівщини. Львів, 2009. 110 с.
13. ЦДІАУ у Львові. Ф. 19 Оп. 12 Спр. 115.
14. ЦДІАУ у Львові. Ф. 20 Оп. 12 Спр. 72.
15. Stupnicki H. Skorowidz wszystkich miejscowości położonych w królestwie Galicyi i Lodomeryi jakoteż w wielkiem księstwie Krakowskiem i księstwie Bukowińskiem, Lwów: Nakładem Karola Wilda, 1855. 270 s.
16. Skorowidz wszystkich miejscowości położonych w Królestwie Galicyi i Lodomeryi wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem, Lwów: Ces. król. galicyjska drukarnia rządowa. 1868, 273 s.
17. Orzechowski K. Przewodnik statystyczno topograficzny i skorowidz obejmujacy wszystkie miejscowosci z przysiolkami w w Krolestwie Galicyi W.X. Krakowskiem i X. Bukowinie. Kraków: Drukarnia W. Korneckiego, 1872. 100 s.
18. Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich. red. F. Sulimierskiego, B. Chlebowskiego, J. Krzywickiego i W. Walewskiego. T. VIII. Warszawa: Nakładem W. Walewskiego, 1887. 960 s.
19. Bigo J. Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielk. Księstwie Krakowskiem i Księs. Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju, z oznaczeniem starostw, sądów powiatowych. Złoczów: O. Zukerkandl, 1886. 270 s.
20. Bigo J. Skorowidz wszystkich miejscowości z przysiołkami w Królewstwie Galicji, Wielkim Księstwie Krakowskim i Księs. Bukowińskiem. Lwów: Nakładem J. Bigo,1897. 231s.
21. Pilat T. Skorowidz dóbr tabularnych w Galicyi z Wielkiem Ks. Krakowskiem. Lwów: Nakładem T. Pilata. 1890. 290 s.
22. Bigo J. Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicji, Wielk. Księstwie Krakowskiem i Księs. Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytorjalnych kraju, z oznaczeniem starostw, sądów powiatowych. Lwów: Nakładem J. Bigo, 1897. 231 s.
23. Bigo J. Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielkim Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju. Lwów: Nakładem J. Bigo, 1904. 232 s.
24. Skorowidz dóbr tabularnych w Galicyi z W. Ks. Krakowskiem. Kraków: Nakładem Wydziału Krajowego, 1905. 642 s.
25. Bigo J. Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielkim Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju. Lwów: Nakładem J. Bigo, 1918. 217 s.
26. ЦДІАУ у Львові. Ф. 178 Оп. 6 Спр. 79.
27. Szematyzm królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem na rok 1888. Lwów. 857 s.
28. Szematyzm królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem na rok 1889. Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 975 s.
29. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1890, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 925 s.

30. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1891, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 988 s.
31. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1894, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 995 s.
32. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1895, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1024 s.
33. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1896, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1040 s.
34. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1897, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1280 s.
35. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1905, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1201 s.
36. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1906, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1327 s.
37. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1913, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1734 s.
38. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1911, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1546 s.
39. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1914, Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. 1769 s.

References

1. Regestry podatkowe ziemi lwowskiej z lat 1569–1570 [Elektronnyy resurs]. [Tax registers of the Lviv region from 1569–1570 [Electronic resource] Retrieved from http://www.dbc.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=6553&from=FBC (accessed 22.10.2025). [in Latin, Polish].
2. Jabłonowski, A. (1902). Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym [16th-century Poland in Geographical and Statistical Views]. (Vol. 7, Pt. 1). Warszawa: Główny skład u Gebethnera i Wolffa. [in Polish].
3. Boniecki, A. (1911). Herbarz polski. Część I: Wiadomości historyczno-genealogiczne o rodach szlacheckich [Polish Armorial. Part I: Historical and genealogical information about noble families]. (Vol. 14). Warszawa: Gebethner i Wolff. [in Polish].
4. Niesiecki, K. (1839). Herbarz polski Kaspra Niesieckiego [Polish Armorial by Kasper Niesiecki]. (Vol. 6). Lipsk: Breitkopf i Haertel. [in Polish].
5. Liske, X. (Ed.). (1903). Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej: z archiwum tak zwanego bernardyńskiego we Lwowie [Municipal and land acts of the time of the Polish-Lithuanian Commonwealth from the so called Archive of Bernardines in Lviv]. (Vol. 20). Lwów: Nakładem Galicyjskiego Wydziału Krajowego. [in Polish].
6. Horn, M. (1964). Skutki ekonomiczne najazdów tatarskich z lat 1605–1633 na Ruś Czerwoną. [The Economic Consequences of the Tatar Invasions of 1605–1633 on Red Ruthenia]. Wrocław; Warszawa; Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. [in Polish].
7. Tomashivskyi, S. (1901). Materialy do istorii Halychyny. Tom 2: Akty z r. 1649–1651 [Materials on the history of Halychyna. Vol. 2: Acts from 1649–1651]. In Zherela do istorii Ukrainy-Rusy (Vol. 5). Lviv: NTSh. [in Ukrainian].
8. Uruski, S. (1914). Rodzina. Herbarz szlachty polskiej [Family. Armorial of the Polish nobility]. (Vol. XI). Warszawa: Księgarnia Gebethnera i Wolffa. [in Polish].

9. Tsentralnyi derzhavnyi istorychnyi arkhiv Ukrainy u Lvovi (TsDIAU u Lvovi) [Central State Historical Archive of Ukraine in Lviv]. F. 9. Op. 1. Spr. 495 [in Latin, Polish].

10. Niesiecki, K. (1842). Herbarz polski Kaspra Niesieckiego [Polish Armorial by Kasper Niesiecki]. (Vol. 9). Lipsk: Breitkopf i Haertel. [in Polish].

11. Natsionalnyi muzei u Lvovi im. Andreia Sheptytskoho [Sheptytsky National Museum in Lviv]. Viddil rukopysiv, Rkl-24. [in Ukrainian].

12. Slobodian, V., & Zakalyk, B. (2009). Istoriia parafii UHKTs Pustomytivshchyny [History of the UGCC parishes of Pustomyty region]. Lviv. [in Ukrainian].

13. TsDIAU u Lvovi. F. 19, Op. 12, Spr. 115 [in Polish, German].

14. TsDIAU u Lvovi. F. 20, Op. 12, Spr. 72 [in Polish, German].

15. Stupnicki, H. (1855). Skorowidz wszystkich miejscowości położonych w Królestwie Galicyi i Lodomeryi jakoteż w Wielkiem Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem [Index of all localities located in the Kingdom of Galicia and Lodomeria, as well as in the Grand Duchy of Krakow and the Duchy of Bukovina]. Lwów: Nakładem Karola Wilda. [in Polish]

16. Skorowidz wszystkich miejscowości położonych w Królestwie Galicyi i Lodomeryi wraz z Wielkiem Księstwem Krakowskiem [Index of all localities located in the Kingdom of Galicia and Lodomeria, together with the Grand Duchy of Krakow]. (1868). Lwów: Ces. król. galicyjska drukarnia rządowa. [in Polish].

17. Orzechowski, K. (1872). Przewodnik statystyczno-topograficzny i skorowidz obejmujący wszystkie miejscowości z przysiolkami w Królestwie Galicyi, W. X. Krakowskiem i X. Bukowinie według najswiezszych wskazówek urzędowych [Statistical and topographical guide and index covering all localities with hamlets in the Kingdom of Galicia, G. D. Krakow and D. Bukovina according to the latest official guidelines]. Kraków: Drukarnia W. Korneckiego. [in Polish].

18. Sulimierski, F., Chlebowski, B., Krzywicki, J., & Walewski, W. (Eds.). (1887). Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich [The Geographical Dictionary of the Kingdom of Poland and other Slavic Countries] (Vol. VIII). Warszawa: Nakładem W. Walewskiego. [in Polish].

19. Bigo, J. (1886). Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielk. Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju, z oznaczeniem starostw, sądów powiatowych [The latest index of all towns and hamlets in the Kingdom of Galicia, the Grand Duchy of Kraków and the Duchy of Bukowina, taking into account all territorial changes that have occurred so far in the country, with the designation of starosties and district courts]. Złoczów: O. Zukerkandl. [in Polish].

20. Bigo, J. (1897). Skorowidz wszystkich miejscowości z przysiołkami w Królestwie Galicyi, Wielkim Księstwie Krakowskim i Księstwie Bukowińskiem [Index of all localities with hamlets in the Kingdom of Galicia, the Grand Duchy of Krakow and the Duchy of Bukovina]. Lwów: Nakładem J. Bigo. [in Polish].

21. Pilat, T. (1890). Skorowidz dóbr tabularnych w Galicyi z Wielkiem Ks. Krakowskiem [Index of tabular estates in Galicia with the Grand Duchy of Krakow]. Lwów: Nakładem T. Pilata. [in Polish].

22. Bigo, J. (1897). Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielk. Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytorjalnych kraju, z oznaczeniem starostw, sądów powiatowych [The latest index of all towns and hamlets in the Kingdom of

Galicia, the Grand Duchy of Kraków and the Duchy of Bukowina, taking into account all the territorial changes that have taken place so far, with the designation of starosties and district courts]. Lwów: Nakładem J. Bigo. [in Polish].

23. Bigo, J. (1904). Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielkim Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju. Lwów: Nakładem J. Bigo. [in Polish]

24. Skorowidz dóbr tabularnych w Galicyi z W. Ks. Krakowskiem [Index of tabular estates in Galicia with the Grand Duchy of Krakow]. (1905). Kraków: Nakładem Wydziału Krajowego. [in Polish].

25. Bigo, J. (1918). Najnowszy skorowidz wszystkich miejscowości z przysiółkami w Królestwie Galicyi, Wielkim Księstwie Krakowskiem i Księstwie Bukowińskiem z uwzględnieniem wszystkich dotąd zaszłych zmian terytoryalnych kraju [The latest index of all localities and hamlets in the Kingdom of Galicia, the Grand Duchy of Krakow and the Duchy of Bukovina, taking into account all territorial changes that have taken place in the country to date]. Lwów: Nakładem J. Bigo. [in Polish]

26. STsDIAU u Lvovi. F. 178, Op. 6, Spr. 79. [in Polish].

27. Szematyzm królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem na rok 1888 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1888]. (1888). Lwów. [in Polish].

28. Szematyzm królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem na rok 1889 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1889]. (1889). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

29. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1890 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1890]. (1890). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

30. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1891 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1891]. (1891). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

31. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1894 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1894]. (1894). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

32. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1895 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1895]. (1895). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

33. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1896 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1896]. (1896). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

34. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1897 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1897]. (1897). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa.

35. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1905 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1905]. (1905). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

36. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1906 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1906]. (1906). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

37. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1913 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1913]. (1913). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

38. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1911 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1911]. (1911). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

39. Szematyzm Królewstwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkim Księstwem Krakowskiem na rok 1914 [Schematism of the Kingdom of Galicia and Lodomeria with the Grand Duchy of Krakow for the year 1914]. (1911). Lwów: Nakładem Prezydyum C. K. Namiestnictwa. [in Polish].

УДК327(520+477)"20"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2848-2861

Пророченко Наталія Олександрівна кандидат історичних наук, доцент, завідувачка кафедри корейської і японської філології, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, https://orcid.org/0000-0002-9503-1197

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗОВНІШНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯПОНІЇ В КОНТЕКСТІ РОСІЙСЬКОЇ-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ.

Анотація. У статті представлений аналіз змін зовнішньополітичної стратегії і тактики Японії, які відбулися в контексті війни, розвязаної РФ проти України. Висвітлюються трансформації, яких зазанав курс японської влади у питаннях ролі Японії в Індо-Тихоокеанському регіоні та у процесах зміцнення глобальної безпеки; забезпечення національної безпеки в умовах зростання турбулентності світових процесів, переформатування відносин з РФ та Україною. Визначено, що акивна позиція японської держави щодо конфлікту на Європейському континенті обумовлена бажанням консолідації навколо не стільки регіональних проблем і процесів, скільки навколо принципів і цінностей, які поділяють партнери: демократія, верховенство закона, прав людини, дотримання норм міжнародного права, вільна торгівля. Зазначено, що напад Росії на Україну став тригером для суттєвого перегляду японською владою підходів до питань власної безпеки і засобів її забезпечення, включаючи зміцнення відносин з країнами-партнерами, незалежно від їхнього географічного розташування, де основним критерієм стало дотримання норм міжнародного права і принципу державного суверенітету.

Висвітлюється різнобічна і активна підтримка України Японією та фактори які впливають на її зміст. Звертається увага на підвищення статусу японсько-українських відносин до рівня «особливого глобального партнерства», що передбачає спільне бачення і спільні зусилля у створенні глобальної системи безпеки. Проаналізовано ставлення японського суспільства до російсько-української війни, позицію громадян і політику влади щодо підтримки українців.

Визначено, що під впливом подій російсько-української війни Японія переходить до політики збільшення власної обороноздатності, розширення кола союзників, в тому числі за рахунок позарегіональних держав, посилює увагу до військово-політичної співпраці поряд з економічною.

Ключові слова: російська-українсько війна, українсько-японські відносини, зовнішня політика Японії.

Prorochenko Natalia Oleksandrivna PhD in History, Associate Professor, Head of the Department of Korean and Japanese Philology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0002-9503-1197

TRANSFORMATION OF JAPAN'S FOREIGN POLICY IN THE CONTEXT OF THE RUSSIA–UKRAINE WAR

Abstract. The article presents an analysis of the changes in Japan's foreign policy strategy and tactics that have taken place in the context of the war launched by the Russian Federation against Ukraine. It highlights the transformations in the course pursued by the Japanese government concerning Japan's role in the Indo-Pacific region and in strengthening global security; ensuring national security amid increasing global turbulence; and reshaping relations with Russia and Ukraine.

It is noted that Japan's active position regarding the conflict on the European continent is driven by its desire to consolidate not only around regional issues and processes but also around the principles and values shared by its partners: democracy, the rule of law, human rights, compliance with international law, and free trade.

Attention is drawn to the fact that Russia's attack on Ukraine became a trigger for a substantial reassessment by the Japanese authorities of their approaches to national security and the means of ensuring it, including the strengthening of relations with partner countries regardless of their geographical location — with adherence to international law and the principle of state sovereignty serving as the key criterion.

The article also highlights Japan's multifaceted and active support for Ukraine and the factors influencing its nature. It emphasizes the elevation of Japan–Ukraine relations to the level of a "Special Global Partnership," which entails shared visions and joint efforts in building a global security system. The study analyzes the attitude of Japanese society toward the Russia–Ukraine war, the position of citizens, and the government's policy of supporting Ukrainians.

It is determined that under the influence of the Russia–Ukraine war, Japan is shifting toward a policy of enhancing its defense capabilities, expanding its network of allies — including extra-regional partners — and strengthening its focus on military-political cooperation alongside economic collaboration.

Keywords: Russia–Ukraine war, Ukraine–Japan relations, Japan's foreign policy.

Постановка проблеми. До війни японське суспільство майже нічого не знало про Україну, а зовнішня політика влади була зосереджена на балансуванні між сусідами-гігантами – Росією і Китаєм – і на зміцненні відносин зі своїм стратегічним союзником – США, що виступає основним гарантом безпеки і суверенітету Країни Вранішнього Сонця, і країнами Азійсько-Тихоокеанського регіону. Основним засобом розвитку міждержавних відносин були економічні зв'язки.

Повномасштабна агресія Росії проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 р., змусила японську владу переоцінити і ступінь небезпеки таких дій для світової системи і свою політику. Адже очевидним стало, що РФ здійснила неспровоковане порушення норм міжнародного права і суверенітету незалежної держави; що для протидії агресору і відновлення стабільності у світі необхідні зусилля всіх країн, незалежно від їхньої відстані від епіцентру конфлікту; що відсутність належної і загальносвітової реакції на агресію може надихнути інші країни (у випадку Японії побоювання пов'язані перед усім з Росією і Китаєм) на експансію із застосуванням сили. Тому Японія була однією з перших держав, що рішуче засудила війну. 28 лютого 2022 р. під час телефонної розмови із президентом України В. Зеленським прем'єр-міністр Японії Фуміо Кішіда висловив солідарність із народом України [1]. Агресія Росії була названа «безрозсудними діями, які явно порушують міжнародне право», позиція Японії є принциповою і однозначною: вимога виведення російських військ з України, введення жорстких санкцій проти Росії і надання фінансової підтримки для відбудови України. Таку позицію поділяє більшість громадян. За результатами опитування газети Yomiuri Shimbun (7 березня 2022 р.), 82% респондентів підтримали позицію свого уряду щодо роійсько-української війни [2].

Вторгнення Росії в Україну викликало суттєву корекцію зовнішньої політики Японії у багатьох напрямах. Особливих трансформацій, на нашу думку, зазнали підходи до питання щодо регіональної і глобальної ролі японської держави, до національної безпеки; відносини з РФ та Україною. Дослідження японського досвіду пошуку адекватних відповідей на виклики нинішніх міжнародних криз представляється актуальним для української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дана проблематика досить широко представлена науковими розвідками, коментарями політиків і активно висвітлюється у ЗМІ. В українському дослідницькому осередку зовнішню політику Японії досліджував Белєсков, М. [3] українсько-японські відносини були у фокусі уваги Теленко О.М., Лебеденко С.С., Настич М. [4], Горбачик О. О. і Козій О. І. [5], Середюка Н. [6], Циганюк В.

[7]. Особливо варто відзначити медійну і експертну активність Посла України в Японії С. Корсунського [8]. Серед зарубіжних науковців які досліджують вплив російсько-української війни на політику Японії і глобальний безпековий клімат співробітник Чиказької ради з глобальних справ і Проєкту національної безпеки Трумена Крейг Кафура [9], співробітник Китайського інституту при Лондонському університеті Дункан Бартлет [10], старший науковий співробітник Фонду миру Сасакава Бонджі Охара [11]. Питання українсько-російської війни об'єктивно висвітлюється японськими ЗМІ. Найбільш впливовими є інформаційне агенство Кьодо (Kyodo), газети Асахі (The Asahi Shimbun), Йоміурі (The Yomiuri Shimbun), Ніккей (Nikkei). Майнічі (The Mainichi Shinbun), суспільний мовник NHK.

Метою статті є дослідження змін зовнішньополітичної стратегії і тактики Японії, які відбулися в контексті війни, розвязаної РФ проти України, і аналіз розвитку українсько-японських відносин та факторів, які впливають на їхній зміст і інтенсивність.

Виклад основного матеріалу. Міжнародний порядок, який утворився після Другої світової війни забезпечив Японії надзвичайно сприятливі умови для повоєнного відновлення і подальшого перетворення на третю економіку світу і єдину азійську країну-члена G7. Тому і японська політична еліта і суспільство вважають міжнародну стабільність, засновану на дотриманні принципу державного суверенітету одним з головних пріоритетів національної безпеки. Неспровокована агресія Росії проти України, на думку японців, загрожує світовій стабільності в цілому, оскільки збільшує ймовірність застосування сили для зміни стату-кво і в інших регіонах, зокрема й Індо-Тихоокеанському.

За таких обставин спостерігається зростання уваги Японії до глобальних процесів. Так, акивна позиція японської держави у конфлікті на Європейському континенті обумовлена бажанням консолідації навколо не стільки регіональних проблем і процесів, скільки навколо принципів і цінностей, які поділяють партнери: демократія, верховенство закона, прав людини, дотримання норм міжнародного права, вільна торгівля. На фоні зростання зовнішньополітичної активності Китаю Японія прагне розширити коло партнерів за рахунок європейських країн, активно допомагаючи їм у підтримці України. Японія вважає, що повинна допомогти Європі щоб в разі спалаху конфлікту у Індо-Тихоокеанському регіоні, також розраховувати на підтримку позарегіоналних партнерів. Як наслідок, протягом 2022–2023 рр. підписано Угоду з Великою Британією «про взаємний доступ» для оптимізації оборонних заходів у країнах одне одного, що посилить присутність Великої Британії в Індо-Тихоокеанському регіоні, проведено

консультації з питань безпеки з Францією та ФРН, прийняті рішення про відкриття в Токіо офісу зв'язку НАТО, а також про оновлення Індивідуальної програми партнерства між Японією і НАТО з урахуванням нових безпекових викликів.

Активізується діяльність Японії і в Індо-Тихоокеанському регіоні. Адже військова та економічна потужність Китаю викликає побоювання щодо його прагнення змінити регіональний і міжнародний порядок на свою користь. Ще за прем'єрства Ш. Абе у 2016 р. Японія сформулювала концепцію «вільного і відкритого Індо-Тихоокеанського регіону» (FOIP) як засобу захисту від розколу і конфронтації через створення тут інфраструктури, що забезпечить вільну і відкриту торгівлю і співпрацю. Уряд Ф. Кішіди поновив зусилля щодо реалізації цієї концепції. У березні 2023 р. було прийнято план, який передбачає інвестиції в сумі 75 млрд дол до 2030 р. на підтримку розвитку країн регіону. Кішіда заявив, що основними напрямками реалізації плану стануть підтримання миру, співпраця країн регіону у розв'язанні глобальних проблем, створення мережі глобальних зв'язків і забезпечення принципу відкритих морів і повітряного простору [12]. Японія також стала учасником неформальної групи «Partners in the Blue Pacific» (PBP), що була утворена у червні 2022 р. за участі США, Великої Британії, Австралії і Нової Зеландії для допомоги тихоокеанським острівним державам і для протидії Китаю в Індо-Тихоокеанському регіоні [13].

Після Другої світової війни в Японії була прийнята конституція, яка вважається найбільш пацифістською в світі. Адже стаття 9 передбачає повну відмову від війни «як суверенного права нації та від загрози силою або її застосування як засобу вирішення міжнародних суперечок» [14]. На підставі конституції розроблені підзаконні акти, які, зокрема, забороняють уряду надавати зброю країнам, які перебувають у стані війни. Так, затверджені у 2014 р. Три принципи передання оборонного обладнання і технологій встановили заборону на їх постачання в країни, які залучені до конфліктів [15]. Адже протягом післявоєнних десятиліть було сформовано образ «країни, що любить мир», який став складовою японської ментальності. Тому спроби змінити принципи оборонного експорту, навіть для країн, що зазнали вторгнення з порушенням норм міжнародного права, викликає опір і в парламенті і в суспільстві. Опитування свідчать, що 76% японців проти надання зброї [16].

Пацифістська політика у галузі безпеки давала можливість економити ресурси, але була продиктована не відсутністю зовнішніх загроз, а спиранням на підтримку США, з якими Японію повязує Договір про взаємне співробітництво і гарантії безпеки (1960 р.), що включає ядерні гарантії.

Проте, аналіз подій навколо агресії Росії проти України, яка відбулася раптово, після багаторазових запевнень про відсутність таких намірів у «північного сусіда», який «проводив військові навчання», а також відмова країн-підписантів Будапештського меморандуму надсилати війська в Україну змусили японську владу замислитися над збільшенням готовності власних сил до відображення вірогідної агресії. Адже в оточенні Японії тільки дві демократичні країни – Тайвань і Південна Корея, а три авторитарні – КНДР, КНР і РФ. Всі три володіють ядерною зброєю і дві з них демонструють експансіоністські наміри.

Для забезпечення своєї безпеки у розпорядженні Японії є сили самооборони, які оснащені найсучаснішим озброєнням, але яким було заборонено володіти військовими можливостями для нападу на інші країни, здійснювати превентивні заходи (наприклад, можна збивати ворожі ракети, але неможна завдавати ударів по пускових системах). Російсько-українська війна спричинила гострі дискусії щодо цієї норми всередині Японії, адже країна також знаходиться в зоні потенційної небезпеки: Північна Корея періодично запускає балістичні ракети в бік Японського моря, РФ і КНР проводять військові навчання поблизу японської території, у 2022 р. китайські кораблі входили в акваторію Японії протягом 258 з 365 днів [17]. Тому 16 грудня 2022 р. були внесені зміни до планування стратегії національної безпеки, які були зафіксовані у «Трьох документах національної безпеки»: Стратегії національної безпеки, Стратегії національної оборони і Плані нарощування оборони. Зокрема, відбувся відхід від суто оборонної політики, нові документи передбачають можливість здійснення превентивних атак на супротивника. Також взято курс на зміцнення власної військової потужності – прийнято рішення про збільшення оборонного бюджету вдвічі (з 1% до 2%) до 2027 р. За 5 років планується витратити на оборону 320 млрд дол. Так Японія вийде на третє місце за військовими витратами після США і КНР [18]. Водночас, уряд Ф. Кішіди (значною мірою через позицію самого прем'єра – уродженця Хірошіми і прихильника ядерного роззброєння) виступає проти розміщення на території Японії ядерної зброї. Цю позицію підтримують і більшість громадян країни, яка єдина в історії зазанала ядерного бомбордування.

Російська агресія проти України кардинально змінила японсько-російські відносини. У 1956 р. між Японією і Радянським Союзом було підписано Декларацію, за якою було припинено стан війни між країнами і встановлено дипломатичні відносини. Але не були роз'вязані територіальні суперечності навколо «Північних територій» (островів Кунашир, Хабомаї, Еторофу і Шикотан) в японській термінології або «Курильських островів» в радянській, які були окуповані СРСР після Другої світової війни. За часів

досить тривалого перебування при владі уряду Ш. Абе (2006–2007, 2012–2020 рр.) Японія докладала зусиль для досягнення компромісу у вирішенні територіальної суперечки щодо Північних територій, та укладення мирного договору. Прем'єр Ш. Абе 27 разів зустрічався з Путіним [19]. Одним зі шляхів досягнення політичних завдань японська влада вважала розвиток економічної співпраці. Так в уряді Ш. Абе було створено посаду міністра з економічної співпраці з Росією, а японські економічні проєкти оцінювались у 20 млрд йєн (140 млн дол.) [20]. З приходом до влади уряду Фуміо Кішіди (з 4 жовтня 2021 р.) після здійснення російської агресії проти України було переоцінено перспективи врегулювання територіальної суперечки навколо північних територій. У синій книзі МЗС Японії за 2022 р. вони названі «незаконно окупованими» Росією, це формулювання було вжито японською стороною вперше з 2003 р. [21]. Росія відреагувала жорстко: 21 березня 2022 р. вона вийшла з переговорів стосовно Північних територій, оголосила Японію «недружньою країною» і заморозила спільні економічні проєкти на Курилах. У травні 2022 р. РФ ввела безстрокову заборону на в'їзд до Росії прем'єр-міністра Ф. Кішіди та деяких міністрів і депутатів. Така реакція РФ була передбачувана і свідчить про рішучість японської влади у підтримці коаліції країн, які стали на захист України і всього міжнародного права. Утім, брак важілів впливу на Росію і зближення останньої з Китаєм сприймаються в Японії як додаткова небезпека. У новій редакції Стратегії національної безпеки Китай позначений як «найбільш безпрецедентний стратегічний виклик» для Японії [22].

Після російської агресії 2022 р. Японія кардинально змінила своє ставлення і до політики санкцій. У 2014 р. після анексії Криму і розв'язання війни на Донбасі японська влада вдалася до суто символічних санкцій і не змінила курсу на пошук компромісу з Росією щодо територіальної суперечки, який підтримувався тісною економічною співпрацею. Японія намагалася лавірувати між Москвою і Пекіном щоб не опинитися «між двох вогнів». Загроза з боку Китаю сприймалася як більш вірогідна небезпека. Після російського вторгнення стало очевидним, що РФ і КНР виступають як партнери у спробах здійснити ревізію світового порядку силовим шляхом. І у 2022 р. Японія підтримала всі санкції G7. Так, було заморожено активи 919 російських громадян і компаній, 327 осіб, що причетні до анексії Криму та подій на сході України (з 2016 р.), 35 осіб і компаній Беларусі [23]; введено обмеження на експорт технлогій подвійного призначення, заблоковано доступ до платіжної системи SWIFT. Станом на квітень 2023 р. Японія запровадила 19 пакетів санкцій проти РФ [24]. Під час головування у G7 (2023 р.) Японія доклала зусиль до створення Механізму координації правозастосування для боротьби з ухиляннням від санкцій та їхнім обходом

[25]. Японія засудила Росію за порушення міжнародного права та міжнародного гуманітарного права, надала фінансову підтримку Міжнародному кримінальному суду (МКС) для порушення справ щодо злочинів проти цивільного населення і руйнування цивільної інфраструктури України [26].

Дії чинної японської влади мають широку суспільну підтримку. За результатами опитування Kyodo News (березень 2022 р.) 86% респондентів підтримали запровадження санкцій проти РФ, 75% вважали, що російська агресія проти України може підштовхнути Китай до експансії в бік Тайваню, та островів Сенкаку, 91% підтримали прийом біженців з України [27].

На нашу думку, найбільш наочно зростання зовнішньополітичної активності Японії проявилися у відносинах з Україною. Хоча японсько-українські відносини, особливо в гуманітарній сфері, були динамічними на протязі всього періоду української незалежності. Але напад Росії на Україну і героїчний спротив українського народу спричинили підйом підтримки і допомоги і, за словами Посла України в Японії С. Корсунського, змусили багато що «зробити вперше». Парламентом Японії вперше в його історії було прийнято заяву із засудженням дій Росії і відповідну резолюцію (проти проголосували тільки дві особи). Вперше в історії в парламенті Японії виступив іноземний лідер – український президент В. Зеленський (23.03.2022 р.).

Вперше в історії Японія надала допомогу збройним силам іншої держави – України. Японська конституція забороняє надавати зброю, але уряд зробив виключення для нашої країни і вирішив надати нелетальне обладнання (дрони, каски, куленепробивні жилети, зимовий одяг, персональні аптечки, пайки та багато іншого), для чого знадобилися спеціальні рішення [28]. Вперше в історії Японія прийняла на лікування іноземних військових – українських військових, що зазанали поранень на полі бою.

В ході візиту прем'єр-міністра Японії Ф. Кішіди до Києва (21 березня 2023 р.) було підписано заяву про підвищення статусу японсько-українських відносин до рівня «особливого глобального партнерства», що передбачає спільні зусилля у створенні глобальної системи безпеки. Було відзначено, що агресія Росії створила загрозу не тільки для України чи Європи, а зазіхнула на мир і стабільність в усьому світі, а отже є небезпекою і для Індо-Тихоокеанського регіону, до якого належить Японія. Ця зустріч зафіксувала спільне бачення двох держав стану і перспектив світової політичної системи.

Ілюстрацією цього є й офіційне визнання Україною статусу Північних територій як окупованих РФ, постанову про що було прийнято Верховною Радою України 7 жовтня 2022 р. [29]. Реальним продовженням досягнутих

під час зустрічі лідерів Японії і України домовленостей став початок переговорів про укладення між сторонами Генеральної угоди з захисту інформації. За даними аналітичного центру Кільського інституту світової економіки (ФРН), Японія посідає 4 місце серед країн (без урахування сукупної підтримки ЄС) за обсягами допомоги Україні (фінансової, гуманітарної, воєнної) [30].

Японія завжди була досить закритою для біженців країною. Зазвичай уряд схалював не більше 1% заявок щодо надання притулку біженцям. Проте для українців було започаткковано безпрецедентну для японської історії програму підтримки біженців (українські біженці в Японії отримують статус «евакуйованих»), яка включає безкоштовну освіту, фінансову підтримку, надання місця для проживання. На кінець травня 2023 р. Японія прийняла 2444 українця і запровадила спеціальний закон, який дозволить подовжити їх перебування в Японії [31]. У квітні 2024 р. імміграційне агенство Японії почало реалізацію програми допомоги іноземцям, які тікають із зон конфлікту, адаптуватися до життя в Японії.

Програма була розроблена в основному для допомоги українським громадянам, які проживають в Японії. У рамках програми українці матимуть право на шестимісячний або однорічний курс з вивчення японської мови, вивчення законів і звичаїв країни. Японське Агентство імміграційних служб також заявило, що продовжить до двох років фінансову підтримку для покриття витрат на проживання українських біженців, яких нема кому підтримати фінансово.

Висновки. Російсько-українська війна стала поштовхом для суттєвої трансформації зовнішньої політики Японії. Вона загострила сприйняття і владою, і суспільством тенденцій, що спостерігалися останніми роками: посилення конфронтації між США та КНР, посилення мілітаризації Східної Азії та ескалації ситуації навколо Японії, що втілюється у зростання напруженості навколо Тайваню та островів Сенкаку, провокацій з боку КНДР, зростання агресивності РФ, військово-політичного зближення цих держав, збільшення ризику збройного зіткнення.

Тому задля підвищення готовності до нових, перед усім, силових викликів Японія переходить до політики збільшення власної оборо-ноздатності, розширення кола союзників, в тому числі за рахунок позарегіональних держав, посилює увагу до військово-політичної співпраці поряд з економічною.

Слід також відзначити, що реакція Японії на міжнародні конфлікти зазвичай зосереджувалась на гуманітарній підтримці. Сьогодні японська влада демонструє більш активну політичну залученість до процесу припинення російсько-української війни.

Література:

1. Press Conference by the Prime Minister regarding His Telephone Talk with President Zelensky of Ukraine. Prime Minister's Office of Japan. February 28, 2022. URL: https://japan.kantei.go.jp/101_kishida/statement/202202/_00016.html

2. Ravy Buddhavarapu. Ukraine war has pushed Japanese away from war-renouncing stance, political analyst says. CNBC. May 24, 2022. URL: https://www.cnbc.com/2022/05/24/ukraine-war-has-pushed-japanese-away-fromwar-renouncing-stance-political-analyst-says.html

3. Белєсков. М. Аудит зовнішньої політики: Україна-Японія. Дискусійна записка. Київ: Інститут світової політики. 2016. 54 с.

4. Теленко О.М., Лебеденко С.С., Настич М. Політика Японії щодо України в контексті російської агресії. *Scientific Collection «InterConf»*. 2022. №112. P. 31–34. URL:https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/654

5. Горбачик О. О., Козій О. І. Позиція провідних країн Азії щодо російсько-української війни 2022 р. На прикладі Японії, Південної Кореї і Китайської Народної Республіки. (2022). DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-223-4-58.

6. Середюк Н. Українсько-японські відносини та їхній вплив на розвиток Української держави // Історико-політичні проблеми сучасного світу: Збірник наукових статей. Чернівці: Чернівецький національний університет. 2020. Т. 42. – С. 89-98. DOI: 10.31861/mhpi2020.42.89-98.

7. Циганюк В. Переформатування зовнішньої політики японії в умовах російсько-української війни // Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2022. Випуск 44. С. 206-213. DOI https://doi.org/10.30970/PPS.2022.45.25.

8. Корсунський С. «Золотий тиждень» японської дипломатії: що робить Японія для зміцнення підтримки України в Азії? URL: https://www.radiosvoboda.org/a/yaponiyapidtrymka- ukrayiny/31831080.html (дата звернення: 23.07.2022); Посол Корсунський: Японія — наш головний партнер в Азії. RFI. 12.01.2023. URL: http://surl.li/fonuz

9. Kafura C. Does the Russia-Ukraine War Herald a New Era for Japan's Security Policy? The Diplomat. May 16, 2022 URL: https://thediplomat.com/2022/05/does-the-russiaukraine-war-herald-a-new-era-for-japans-security-policy/

10. Bartlett D. Japan Resets Its Role in Europe in the Wake of Ukraine War. The Diplomat. March 28, 2022. URLhttps://thediplomat.com/2022/03/japan-resets-its-role-in-europe-in-the-wake-of-ukraine-war/

11. Охара Б. Американсько-японський безпековий альянс: на що варто звернути увагу в Україні. Аналітичний коментар. Нова Європа. 2021. Березень. с. 8.

12. Murakami S., Kaushik K. Japan plans $75 bln investment across Indo-Pacific to counter China. Reuters March 20, 2023. URL: https://www.reuters.com/world/asia-pacific/japan-announces-75-bln-new-plan-counter-china-indo-pacific-2023-03-20/

13. Statement by Australia, Japan, New Zealand, the United Kingdom, and the United States on the Establishment of the Partners in the Blue Pacific. URL: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2022/06/24/statement-by-australia-japan-new-zealandthe-united-kingdom-and-the-united-states-on-the-establishment-of-the-partners-in-the-bluepacific-pbp/

14. The Constitution of Japan. URL: https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.html

15. The Three Principles on Transfer of Defense Equipment and Technology Ministry of Foreign Affairs of Japan. 2014. URL: https://www.mofa.go.jp/press/release/press22e_000010.html

16. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

17. Гривінський Р. Голос України в Японії. Главком. 7 липня, 2023 URL: https://glavcom.ua/longreads/zhoden-inshij-zbrojnij-konflikt-ne-viklikav-tut-takoji-reaktsiji-velika-rozmova-pro-te-jak-japonija-vojuje-za-ukrajinu-938354.html

18 Ерман Г. Союзник №1 в Азії? Як особливе партнерство з Японією може допомогти перемозі та відбудові України. BBC. 15 квітня, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

19. Ibid.

20. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

21. Japan readopts hard-line stance on territorial dispute with Russia. ABS-CBN NEWS. Apr 22, 2022. URL: https://news.abs-cbn.com/overseas/04/22/22/japan-readopts-hard-line-stance-on-territorial-dispute-with-russia

22. Ерман Г. Союзник №1 в Азії? Як особливе партнерство з Японією може допомогти перемозі та відбудові України. BBC. 15 квітня, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

23. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

24. Ерман Г. Союзник №1 в Азії? Як особливе партнерство з Японією може допомогти перемозі та відбудові України. BBC. 15 квітня, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

25. G7 Leaders' Video Conference. Ministry of Foreign Affairs of Japan. February 25, 2023: URL:
https://www.mofa.go.jp/ecm/ec/page6e_000329.html

26. Посол Японії: є одна річ, яка ясно показує необхідність реформи Радбезу ООН – це війна РФ в Україні. 29.12.2022. URL: https://interfax.com.ua/news/interview/881352.html

27. 86% back Japan's sanctions on Russia over invasion in Ukraine: poll KYODO NEWS. March 20, 2022. URL: https://english.kyodonews.net/news/2022/03/65dff5d6bb6c-breaking-news-support-rate-for-japan-cabinet-rises-to-601-kyodo-poll.htm (дата звернення: 02.08.2023).

28. Посол Японії: є одна річ, яка ясно показує необхідність реформи Радбезу ООН – це війна РФ в Україні. 29.12.2022. URL: https://interfax.com.ua/news/interview/881352.html

29. Постанова про Звернення до міжнародного співтовариства щодо Північних територій Японії. Верховна Рада України URL: https://www.rada.gov.ua/news/razom/228949.html

30. Trebesch, C., Bushnell, K., Franz, L, et al., Ukraine Support Tracker, Kiel Institute for the World Economy: https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker/

31. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

References:

1. Press Conference by the Prime Minister regarding His Telephone Talk with President Zelensky of Ukraine. Prime Minister's Office of Japan. February 28, 2022. URL: https://japan.kantei.go.jp/101_kishida/statement/202202/_00016.html

2. Ravy Buddhavarapu. Ukraine war has pushed Japanese away from war-renouncing stance, political analyst says. CNBC. May 24, 2022. URL: https://www.cnbc.com/2022/05/24/ukraine-war-has-pushed-japanese-away-fromwar-renouncing-stance-political-analyst-says.html

3. Belieskov. M. Audyt zovnishn'oi polityky: Ukraina-Yaponiia. Dyskusijna zapyska. Kyiv: Instytut svitovoi polityky. 2016. 54 s.

4. Telenko O.M., Lebedenko S.S., Nastych M. Polityka Yaponii schodo Ukrainy v konteksti rosijs'koi ahresii. Scientific Collection «InterConf». 2022. №112. R. 31–34. URL:https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/654

5. Horbachyk O. O., Kozij O. I. Pozytsiia providnykh krain Azii schodo rosijs'ko-ukrains'koi vijny 2022 r. Na prykladi Yaponii, Pivdennoi Korei i Kytajs'koi Narodnoi Respubliky. (2022). DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-223-4-58.

6. Serediuk N. Ukrains'ko-iapons'ki vidnosyny ta ikhnij vplyv na rozvytok Ukrains'koi derzhavy // Istoryko-politychni problemy suchasnoho svitu: Zbirnyk naukovykh statej. Chernivtsi: Chernivets'kyj natsional'nyj universytet. 2020. T. 42. – S. 89-98. DOI: 10.31861/mhpi2020.42.89-98.

7. Tsyhaniuk V. Pereformatuvannia zovnishn'oi polityky iaponii v umovakh rosijs'ko-ukrains'koi vijny // Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriia filos.-politoloh. studii. 2022. Vypusk 44. S. 206-213. DOI https://doi.org/10.30970/PPS.2022.45.25.

8. Korsuns'kyj S. «Zolotyj tyzhden'» iapons'koi dyplomatii: scho robyt' Yaponiia dlia zmitsnennia pidtrymky Ukrainy v Azii? URL: https://www.radiosvoboda.org/a/ yaponiya pidtrymka-ukrayiny/31831080.html (data zvernennia: 23.07.2022); Posol Korsuns'kyj: Yaponiia — nash holovnyj partner v Azii. RFI. 12.01.2023. URL: http://surl.li/fonuz

9. Kafura S. Does the Russia-Ukraine War Herald a New Era for Japan's Security Policy? The Diplomat. May 16, 2022 URL: https://thediplomat.com/2022/05/does-the-russiaukraine-war-herald-a-new-era-for-japans-security-policy/

10. Bartlett D. Japan Resets Its Role in Europe in the Wake of Ukraine War. The Diplomat. March 28, 2022. URLhttps://thediplomat.com/2022/03/japan-resets-its-role-in-europe-in-the-wake-of-ukraine-war/

11. Okhara B. Amerykans'ko-iapons'kyj bezpekovyj al'ians: na scho varto zvernuty uvahu v Ukraini. Analitychnyj komentar. Nova Yevropa. 2021. Berezen'. s. 8.

12. Murakami S., Kaushik K. Japan plans $75 bln investment across Indo-Pacific to counter China. Reuters March 20, 2023. URL: https://www.reuters.com/world/asia-pacific/japan-announces-75-bln-new-plan-counter-china-indo-pacific-2023-03-20/

13. Statement by Australia, Japan, New Zealand, the United Kingdom, and the United States on the Establishment of the Partners in the Blue Pacific. URL: https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2022/06/24/statement-by-australia-japan-new-zealandthe-united-kingdom-and-the-united-states-on-the-establishment-of-the-partners-in-the-bluepacific-pbp/

14. The Constitution of Japan. URL: https://japan.kantei.go.jp/constitution_and_government_of_japan/constitution_e.html

15. The Three Principles on Transfer of Defense Equipment and Technology Ministry of Foreign Affairs of Japan. 2014. URL: https://www.mofa.go.jp/press/release/press22e_000010.html

16. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

17. Hryvins'kyj R. Holos Ukrainy v Yaponii. Hlavkom. 7 lypnia, 2023 URL: https://glavcom.ua/longreads/zhoden-inshij-zbrojnij-konflikt-ne-viklikav-tut-takoji-reaktsiji-velika-rozmova-pro-te-jak-japonija-vojuje-za-ukrajinu-938354.html

18 Erman H. Soiuznyk №1 v Azii? Yak osoblyve partnerstvo z Yaponiieiu mozhe dopomohty peremozi ta vidbudovi Ukrainy. VVS. 15 kvitnia, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

19. Ibid.

20. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

21. Japan readopts hard-line stance on territorial dispute with Russia. ABS-CBN NEWS. Apr 22, 2022. URL: https://news.abs-cbn.com/overseas/04/22/22/japan-readopts-hard-line-stance-on-territorial-dispute-with-russia

22. Erman H. Soiuznyk №1 v Azii? Yak osoblyve partnerstvo z Yaponiieiu mozhe dopomohty peremozi ta vidbudovi Ukrainy. VVS. 15 kvitnia, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

23. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

24. Erman H. Soiuznyk №1 v Azii? Yak osoblyve partnerstvo z Yaponiieiu mozhe dopomohty peremozi ta vidbudovi Ukrainy. VVS. 15 kvitnia, 2023 URL: https://www.bbc.com/ukrainian/articles/c6pqmn92g3lo

25. G7 Leaders' Video Conference. Ministry of Foreign Affairs of Japan. February 25, 2023: URL:
https://www.mofa.go.jp/ecm/ec/page6e_000329.html

26. Posol Yaponii: ie odna rich, iaka iasno pokazuie neobkhidnist' reformy Radbezu OON – tse vijna RF v Ukraini. 29.12.2022. URL: https://interfax.com.ua/news/interview/881352.html

27. 86% back Japan's sanctions on Russia over invasion in Ukraine: poll KYODO NEWS. March 20, 2022. URL: https://english.kyodonews.net/news/2022/03/65dff5d6bb6c-breaking-news-support-rate-for-japan-cabinet-rises-to-601-kyodo-poll.htm (data zvernennia: 02.08.2023).

28. Posol Yaponii: ie odna rich, iaka iasno pokazuie neobkhidnist' reformy Radbezu OON – tse vijna RF v Ukraini. 29.12.2022. URL: https://interfax.com.ua/news/interview/881352.html

29. Postanova pro Zvernennia do mizhnarodnoho spivtovarystva schodo Pivnichnykh terytorij Yaponii. Verkhovna Rada Ukrainy URL: https://www.rada.gov.ua/news/razom/228949.html

30. Trebesch, C., Bushnell, K., Franz, L, et al., Ukraine Support Tracker, Kiel Institute for the World Economy: https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker/

31. Nishimura R. Searching for Japan's Role in the World Amid the Russia-Ukraine War URL: https://instytutboyma.org/en/searching-for-japans-role-in-the-world-amid-the-russia-ukraine-war-2/

УДК 355.098:2-722.53 (477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2862-2877

Стародубець Галина Миколаївна доктор історичних наук, професор, професор кафедри всесвітньої історії Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир, https://orcid.org/0000-0003-2005-771X

Соколюк Сергій Михайлович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри Військово-Морських Сил Національного університету оборони України м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3182-8073

Ворощук Олексій Миколайович доктор філософії, професор кафедри лідерства Національного університету оборони України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-5091-4722

Рибчук Олег Олександрович доктор філософії, заступник начальника кафедри лідерства Національного університету оборони України, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-3966-8326

Хачатурян Юлія Олександрівна старший викладач кафедри лідерства Національного університету оборони України, м. Київ, https://orcid.org/0009-0006-5182-6322

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ВІЙСЬКОВО-РЕЛІГІЙНИХ ВІДНОСИН У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ (1991 – 2017 рр.)

Анотація. У статті аналізується релігійна ситуація в українському суспільстві, а також її вплив на становлення та розвиток військово-релігійних відносин у Збройних Силах України у 1991–2017 роках.

Релігія як одна з провідних форм суспільної свідомості є важливим фактором формування громадянського суспільства, розвитку каналів його комунікації з державними інституціями. В історії українського народу Церква традиційно відігравала роль важливого суб'єкта суспільно-політичного життя. У статті досліджено основні тенденції розвитку військово-релігійних відносин у Збройних Силах України, проаналізовано трансформаційні процеси, що вплинули на зміну існуючих моделей забезпечення релігійних потреб військовослужбовців Збройних Сил України у досліджуваний період.

Зокрема, висвітлено деякі історичні аспекти суспільно-політичних процесів, що вплинули на становлення та розвиток військово-релігійних відносин та інституціоналізацію військового духовенства (капеланства) Збройних Сил України у досліджуваний період.

У сучасних умовах військові капелани здобули значний досвід служби в зоні бойових дій, мають сильні національно-патріотичні переконання, здатні витримувати значні психологічні та фізичні навантаження, готові здійснювати пастирське служіння в будь-яких умовах.

Ключові слова: релігія, Збройні Сили України, релігійна ситуація, конфесійні відносини, військове духовенство, капеланство, душпастирська опіка.

Starodubets Galyna Mykolaivna Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the World History Department, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0003-2005-771X

Sokoliuk Serhii Mykhailovych Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Naval Forces Department, National Defence University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3182-8073

Voroshchuk Oleksii Mykolaiovych Doctor of Philosophy, Professor of the Leadership Department, National Defence University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-5091-4722

Rybchuk Oleh Oleksandrovych Doctor of Philosophy, Deputy Head of the Leadership Department, National Defence University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3966-8326

Khachaturian Yuliia Oleksandrivna Senior Lecturer of the Leadership Department, National Defence University of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0006-5182-6322

FORMATION AND DEVELOPMENT OF MILITARY-RELIGIOUS RELATIONS IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE (1991 – 2017)

Abstract. The article analyzes the religious situation in Ukrainian society, as well as its impact on the formation and development of military-religious relations in the Armed Forces of Ukraine in 1991-2017. Religion as one of the leading forms of social consciousness is an important factor in the formation of

civil society, the development of channels of its communication with state institutions. In the history of the Ukrainian people, the Church has traditionally played the role of an important subject of socio-political life.

The relationship between Russian-Ukrainian relations and their impact on state-religious relations in Ukraine and its Armed Forces has been studied. The main tendencies of military-religious relations development in the Armed Forces of Ukraine have been clarified. The transformation processes that influenced the change of the existing models of religious needs support of the servicemen of the Armed Forces of Ukraine in the studied period are analyzed. In particular, some historical aspects of socio-political processes that influenced the formation and development of military-religious relations and the institutionalization of the military clergy (chaplaincy) of the Armed Forces of Ukraine in the period under study are highlighted. In today's conditions, military chaplains have gained significant experience of service in the war zone, have strong national and patriotic convictions, are able to withstand significant psychological and physical stress, and are ready to carry out pastoral service in any environment.

Key words: Religion, Armed Forces of Ukraine, religious situation, confessional relations, military clergy, chaplaincy, pastoral care.

Постановка проблеми. Державно-релігійні відносини відіграють значну роль в житті будь-якої держави і суспільства. На сучасному етапі розвитку соціуму більшість вчених визнають впливовість релігійного чиннику на суспільні процеси, застерігаючи від його недооцінки. Релігія як одна з провідних форм суспільної свідомості відіграє важливу роль в соціумі, виконуючи світоглядну, регулятивну, аксеологічну, комунікативну та інші функції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відносини держави та Церкви (релігійних організацій) традиційно цікавили багатьох дослідників. В українській науковій думці впродовж років незалежності проблемам взаємодії держави та релігійних організацій присвячені праці В. Андрущенка, О. Коваля, А. Колодного, Ю. Кривенка, М. Михайличенка, Ю. Фігурного, Ю. Решетнікова, І. Преловської та інших. Зокрема, проблеми становлення та розвитку військово-релігійних відносин у Збройних Силах України (далі – ЗС України) досліджували такі науковці та військові представники Міністерства оборони України (далі – МО України), як С. Здіорук, С. Ярмусь, В. Танчер, В. Єленський, О. Чирков, Д. Садов'як, О. Мельник, В.Діброва, П.Костюк, В.Кротиков, Р.Коханчук, В. Яремчук, В. Мандрагеля, В. Чорний, М. Цюрупа, Ю. Кальниш та інші.

Мета статті – об'єктивно оцінити релігійну обстановку на теренах сучасної України у досліджуваний період, зокрема її вплив на становлення та розвиток військово-релігійних відносин у ЗС України (1991 – 2017 рр.).

Виклад основного матеріалу. В середині 80-х років усі релігійні організації, які могли б скласти конкуренцію Російській православній церкві (далі – РПЦ), були знищені, зокрема УГКЦ перебувала у підпіллі. В місцях більшого проживання росіян (міста Півдня і Сходу України) релігійність населення була значно меншою, аніж в аграрних регіонах Заходу і Центру, заселених етнічними українцями.

Враховуючи значні втрати віруючих РПЦ, особливо на Заході України, та з метою гальмування автокефального руху, який набирав обертів, 27 жовтня 1990 р. РПЦ надає автономію Українському Екзархату РПЦ, але в управлінні та юрисдикції РПЦ. Церква дістала назву – Українська православна церква (далі – УПЦ (МП)), Предстоятелем якої було обрано митрополита Київського і Всієї України Філарета (Денисенка), який з проголошенням незалежності України висловлював думки щодо повної самостійності і незалежності УПЦ (МП) від РПЦ, адже вважав, що УПЦ (МП) у складі РПЦ не зможе відігравати позитивну роль та виконувати завдання у згуртуванні українців в умовах розбудови незалежної України [1, С. 432-433]. Таку позицію категорично відкидала РПЦ, адже з втратою УПЦ (МП) РПЦ автоматично позбувалася статусу найбільшої православної церкви в світі [2, С. 568]. Наприкінці 1990 р. в УПЦ (МП) нараховувалося 6505 парафій, в той час як в РПЦ – близько 2,5 тис.

В Україні почав зростати рівень релігійності населення, відбулися докорінні зміни в українському релігійному середовищі, посилився автокефальний рух, що в сукупності призвело до створення та подальшої діяльності Української Автокефальної Православної Церкви (далі – УАПЦ), а на Заході України виходить з підпілля Українська Греко-Католицька Церква (далі – УГКЦ). Уже влітку 1991 р. УГКЦ та УАПЦ нараховували 1,8 тис. та 1,1 тис. парафій відповідно [1, С. 434].

Ураховуючи можливі негативні наслідки для РПЦ за умови створення у майбутній перспективі Єдиної Помісної Православної Церкви України (далі – ЄП ПЦУ), керівництво РПЦ розпочало кампанію щодо дискредитації митрополита Філарета, знешкодження проукраїнського кліру УПЦ (МП) та повернення до влади проросійськи орієнтованого духовенства [3, С. 77].

26–27 травня 1992 р. за дорученням Синоду РПЦ у Харкові відбулося зібрання ієрархів УПЦ (МП), під час проведення якого було зраджено митрополита Філарета та обрано очільником УПЦ (МП) громадянина Російської Федерації (далі – РФ) митрополита Ростовського і Новочеркаського Володимира (Сабодана). У подальшому УПЦ (МП) цілком підвладна РПЦ дотримувалась антиукраїнської політики, активно розповсюджуючи зневагу до України, Української держави, пропагуючи любов до РФ та її лідерів.

На противагу висвітленим подіям, 25 червня 1992 р. відбувся Всеукраїнський Православний Собор, на якому проукраїнські громади УПЦ (МП) разом з вірними УАПЦ створили Українську Православну Церкву Київський Патріархат (далі – УПЦ КП). Предстоятелем було обрано Святішого Патріарха Мстислава (Скрипника), а його заступником митрополита Філарета. Пізніше, Патріарх Мстислав не благословив "об'єднання" двох церков. [2, С. 569; 4].

У червні 1993 р. частина духовенства УАПЦ, яка не погодилася з вибором заступника Патріарха митрополита Філарета, пригадавши його антиукраїнські та антиавтокефальні дії за радянських часів, відійшла від УПЦ КП, провівши Собор, на якому предстоятелем УАПЦ обрала єпископа Димитрія (Ярему) [5].

Таким чином, в умовах перебудови в СРСР та проголошенням незалежності України, станом на 1993 р. на теренах сучасної країни здійснювали церковну діяльність УПЦ КП, УГКЦ та УАПЦ, які духовно й культурно не орієнтувалися на Москву, а також прихильно ставилися до української державності, культури і мови під час проведення богослужінь.

Водночас, впродовж 1991-2017 рр. УПЦ (МП) домінувала в усіх регіонах України (крім Заходу) й була вагомим інструментом ідеологічної боротьби. [6, С. 574-583].

Трансформаційні процеси у пострадянських державах, наявність суперечливих тенденцій в їхньому розвитку, усунення комуністичної ідеології поглибили процес руйнування суспільної свідомості й утворили певний ідеологічний вакуум у сфері моральності і духовності. Моралізація суспільного життя з отриманням Україною державної незалежності, побудова належних духовних основ, набули більшої гостроти, стали одними з важливих критеріїв розвитку сучасного суспільства, зокрема ЗС України [7, С. 103].

Здійснення виховного впливу на особовий склад військових формувань покладалися на той час на органи по роботі з особовим складом [8, С. 1], які складалися з колишніх політпрацівників. Переважна більшість із них дотримувалися радянських атеїстичних підходів щодо релігії.

І хоча ті люди, які почали будувати нову армію, сформувалися як військові фахівці в часи панування радянської ідеології, де церкві було відведено місце на "узбіччі історії", а категорія віруючих військово-службовців підлягала особливій "опіці" політпрацівників з метою атеїстичного перевиховання, серед них знайшлися ті, хто розумів невідворотність повернення до співробітництва церкви і війська [9, С. 69].

5 березня 1992 року Міністром оборони України було затверджено Концепцію Соціально-психологічної служби ЗС України, де серед інших

завдань новостворена служба мала забезпечувати дружні взаємовідносини усіх релігійних конфесій, церков, організацій, рівні можливості для їх самореалізації та задоволення потреб, справедливе до них ставлення, самоутвердження і розвиток особистості кожного військовика, службовця і робітника [10, С. 3].

Необхідність задоволення релігійних потреб військовослужбовців підтверджувалася результатами соціологічних досліджень, які давали змогу встановити кількісні та якісні показники віруючих військовослужбовців ЗС України. Простежувалася стала тенденція до збільшення кількості віруючих військовослужбовців.

За даними соціологічного дослідження, проведеного у 1996 р. встановлено, що серед опитаних військовослужбовців строкової служби віруючими себе вважали 35,5 %, атеїстами – 37,8%, вагалися між вірою і невір'ям – 26,7% [11, С. 12]. Майже 60 % офіцерів і прапорщиків вважали себе атеїстами [12, С. 65].

Так, за даними МО України, у період 1992–1996 рр. загальна кількість віруючих усіх категорій військовослужбовців збільшилась з 4 % до 29 % та продовжувала зростати [13, С. 172].

За результатами соціологічного опитування, проведеного у 1997 р. серед військовослужбовців військової служби за контрактом, віруючими себе вважали 67,7 % респондентів, невіруючими – 12,8%, вагалися між вірою та невір'ям – 19,5%.

Переважна кількість віруючих військовослужбовців (81%) – це прихильники різних конфесій православних церков, а саме: УПЦ (МП) – 58,8%, УПЦ КП – 10,7%, УАПЦ – 2,8%. Представниками Римсько-католицької церкви в Україні (далі – РКЦ) себе вважали 3% респондентів, УГКЦ – 2,7%, протестантами – 2,6%, мусульманами – 0,8% та буддистами – 0,5%. Не визначили свою приналежність до будь-якої конфесії – 27,7% респондентів.

Тобто, станом на 1996 р. вже не можна було ігнорувати права щонайменше 2/5 особового складу ЗС України щодо задоволення їх релігійних потреб [14, С. 111–112].

У цей період, як ЗС України, так і українське духовенство робили перші кроки на зустріч один одному у питаннях співпраці щодо зміцнення морально-психологічного стану особового складу, повернення у військове середовище значного масиву знань про релігійні традиції українського війська, відзначення релігійних свят тощо. Поступово окреслилося коло завдань священників, які працюють з військовослужбовцями. Відбувалися перші спільні заходи, за участі релігійних організацій під час складання військовослужбовцями військової присяги, випусків молодих офіцерів з

вищих військових навчальних закладів, наукових та науково-практичних конференцій, панахид на могилах загиблих бійців, а також спільні Богослужіння та освячення прапорів України, військової техніки, військових містечок, проводилися заняття з вивчення основ християнської віри. З боку представників церков лунали перші пропозиції щодо створення у майбутній перспективі інституту капеланства ЗС України [7, С. 112–113)].

Починаючи з 1996 р. глави релігійних організацій створюють церковні структури, відповідальні за душпастирську опіку військово-службовців: УПЦ (МП) – Синодальний відділ УПЦ по взаємодії зі Збройними Силами та іншими військовими формуваннями України; УПЦ КП – Синодальний відділ (пізніше – управління) духовно-патріотичного виховання у зв'язках із Збройними Силами та іншими військовими формуваннями України; УГКЦ – єпископат УГКЦ у справах капеланства для всіх родів військ ЗС України; РКЦ – єпископ-помічник РКЦ; УАПЦ – єпископ УАПЦ [15, С. 121].

Але багатоконфесійність та наявність напруження у міжконфесійних відносинах, що мало місце у 90-х роках, вбачало у собі загрозу його перенесення у військове середовище, перетворення армії на арену змагань і протиборства різних церков і релігійних організацій. Тому діяльність МО України у той період була обумовлена застереженнями, щоб не перенести міжконфесійні конфлікти у ЗС України.

Проте, заступник командувача Західного оперативного командування з виховної роботи генерал-майор Л. Коберський зазначав, що впродовж семи років у військових частинах і з'єднаннях, що дислоковані на Заході України не трапилося жодного випадку, щоби представники різних Церков нагнітали міжконфесійні протиріччя між військовослужбовцями [16, С. 83].

У 2000 р. загальна кількість населення України, яке вважало себе віруючими досягло 57,8 %, а вже у 2010 р. – 71,4 %. Відповідно, збільшувалась кількість віруючих військовослужбовців, що спонукало МО України до певних кроків у питаннях унормування душпастирської опіки військовослужбовців в умовах проходження військової служби [17, С. 3].

Так, у 2005 р. МО України за доручення Президента України В. Ющенка створило консультативно-експертну групу з метою вивчення динаміки розвитку військово-релігійних взаємин, до складу якої увійшли представники МО України та наукових установ.

21 квітня 2006 р. було підписано директиву Міністра оборони України "Про впорядкування питань задоволення релігійних потреб військово-службовців ЗС України" № Д-25, яка була першим директивним документом, що встановлювала правовий механізм реалізації законних прав і

свобод віруючих військовослужбовців. Так, документ надавав право священнослужителям здійснювати душпастирську опіку не лише з нагоди урочистостей. Військове командування зобов'язувалось аналізувати кількість віруючих військовослужбовців у військових частинах (підрозділах), наявність храмів, каплиць, молитовних кімнат і священнослужителів у місцях постійної дислокації. Заборонялося допускати у військові колективи священнослужителів, які були учасниками міжконфесійного протистояння на місцях. Відтак, документ надав легітимності тим процесам, що вже давно відбувалися, а також підштовхнув військове командування до активних дій у напрямку організації задоволення релігійних потреб віруючих військовослужбовців. Таким чином, документ поклав початок у системній діяльності в цій сфері [14, С. 142]

Надалі, впродовж 2010–2017 рр. частка віруючих серед дорослих громадян України становила в середньому 70 % [17, С. 3].

У 2008 р. Президент України В. Ющенко доклав максимум зусиль щодо надання томосу про автокефалію ЄП ПЦУ, але цьому завадив патріарх РПЦ Алексій II [18]. Політика наступного патріарха РПЦ Кирила була спрямована на те, щоб зміцнити проросійські настрої, мінімізувати українофільські тенденції в УПЦ (МП) та відсунути на другий план будь-які домагання церковної незалежності [19].

Зважаючи на об'єктивний стан справ та з метою подальшого розвитку і координації діяльності щодо задоволення релігійних потреб військовослужбовців, керівництвом МО України було створено окремий структурний підрозділ – сектор роботи з релігійними організаціями Департаменту гуманітарної політики МО України в складі двох осіб, який 1 листопада 2008 р.розпочав свою діяльність.

10 листопада 2008 р. між МО України та уповноваженими релігійних організацій України було підписано Меморандум про співпрацю у справах душпастирської опіки військовослужбовців ЗС України, яким було передбачено поглиблення військово-релігійних відносин, а також широке використання, в межах чинного законодавства, потенціалу українських церков і релігійних організацій з метою забезпечення конституційного права особового складу на свободу совісті та віросповідання, зміцнення обороноздатності України [20].

17 квітня 2009 р. було підписано наказ Міністра оборони України №115, який затвердив Положення про Раду у справах душпастирської опіки при МО України (далі – РСДО МОУ), метою якої було налагодження ефективнішої співпраці релігійних організацій, вироблення єдиних підходів, спрямованих на поетапне впровадження у ЗС України ефективної системи душпастирської опіки [21].

22 квітня 2011 р. наказом Міністра оборони України № 220 було затверджено Концепцію душпастирської опіки у ЗС України (далі – Концепція). У документі вперше було сформульовано визначення низки ключових понять, які необхідні як для подальшого формування нормативно-правової бази, так і для однакового розуміння цих понять представниками релігійних організацій в Україні, а саме: військовий священнослужитель (священник, капелан, душпастир, імам); душпастирська опіка військовослужбовців; конфесія; уповноважений за душпастирську опіку військовослужбовців тощо.

Також у Концепції було окреслено майбутні перспективи створення інституту військового духовенства (капеланства). Відтак, спостерігалася актуалізація питання щодо запровадження інституту військового капеланства у ЗС України, але до 2014 р. з боку МО України це мало лише декларативний характер [22].

Позаштатне капеланське служіння в українському війську розпочалося задовго до російської агресії 2014 р. Священники різних конфесій виявили активну громадянську позицію через волонтерське служіння, яке розпочалося на Майдані Незалежності під час Революції гідності та набуло масового характеру у 2014–2015 рр. під час запеклої фази антитерористичної операції на Сході країни [23, С. 8].

Дослідження 2014 р. зафіксувало максимальне зростання числа віруючих в Україні до 76 %, що є характерним для суспільства, яке опинилось у стресовій ситуації у зв'язку із складною суспільно-політичною обстановкою, зокрема із анексією Автономної Республіки Крим та агресивними діями РФ проти України. Цей показник досі залишається найвищим за всі роки спостережень. Таким чином, упродовж усього періоду досліджень українське суспільство демонструвало досить високий рівень релігійності [17, С. 3]

У 2010 р. УПЦ (МП) збільшила число своїх вірних до 24%, але вже у 2014 р. з початком активної фази антитерористичної операції на Сході країни та агресивними діями РФ, кількість прихильників УПЦ (МП) почала зменшуватись та у 2019 р. становила лише 11 %. Така динаміка свідчить про негативне ставлення громадян України до позиції УПЦ (МП), яка не засудила російську агресію проти України, не визнала РФ державою-агресором і не відмежувалася від позиції Московського Патріархату, створюючи ризики використання своєї мережі для просування ідеології "русского мира".

Натомість постійно збільшувалася кількість патріотично налаштованих віруючих УПЦ КП, яка у 2017 р. становила 29%. Число вірних УАПЦ залишалося незначним, коливаючись навколо позначки в 1% [17, С. 4–5].

За іншими результатами проведених соціологічних досліджень у 2014–2015 рр., громадяни України визначили свою релігійну приналежність наступним чином: УПЦ КП – 44,2 %; УПЦ (МП) – 20,8 %; УГКЦ – 11%; атеїсти, невіруючі – 9,5 %; протестанти – 2,5 %; РКЦ – 1 %; мусульмани – 0,1 %; іудеї – 0,1%; інші – 8,4%. Приблизно такий же розподіл спостерігався і в ЗС України. Саме через подібну поліконфесійність українського суспільства перед розробниками різних законопроєктів про капеланську службу постала проблема розподілу служителів у підрозділах за конфесійною приналежністю [24, С. 21].

Українське суспільство вбачало позитивну роль Церкви, а також визначилось у питанні про доцільність інституту військового капеланства у Збройних Силах. На загальнонаціональному рівні після подій 2014 р., пов'язаних з агресією РФ, його впровадження підтримувало 64 % громадян, тоді як у 2013р. – 52 % опитаних [17, С. 9].

Питання створення інституту військового капеланства виходить на загальнодержавний рівень. 2 липня 2014 р. Кабінетом Міністрів України було видано розпорядження "Про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах, Національній гвардії та Державній прикордонній службі", у якому доручалося відповідним державним структурам розробити та затвердити, відповідно до компетенції, положення про службу військового духовенства (капеланську службу), зокрема у ЗС України [25].

14 грудня 2016 року введено в дію наказ МО України "Про затвердження Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у ЗС України" № 685, який став правовою основою для запровадження інституту військового духовенства (капеланської служби) у ЗС України. У 2017 р. розпочався набір військових капеланів на штатні цивільні посади працівників ЗС України у військових частинах (підрозділах). Станом на 2017 рік до складу ЗС України було введено понад 100 посад військових капеланів [26].

Висновки. Таким чином, вивчення релігійної обстановки в Україні у період 1991 – 2017 рр., а також історичного досвіду задоволення релігійних потреб військовослужбовців ЗС України дозволяє зробити висновок, що зростання рівня релігійності населення та, пов'язане з цим, поступове збільшення кількості віруючих військовослужбовців (з 4 % у 1991 р. до 75–80 % у 2017 р.), зумовили становлення та розвиток військово-релігійних відносин та початок діяльності щодо задоволення релігійних потреб особового складу ЗС України.

Впродовж 1991 – 2014 рр., відбулося становлення військово-релігійних відносин у вигляді "світської" ("етатистської") моделі, яка була

орієнтована на задоволення релігійних потреб військовослужбовців у мирних умовах та сприяла поширенню російського інформаційно-психологічному впливу на особовий склад ЗС України. Протягом зазначеного періоду МО України проводило виважену політику щодо військово-релігійних відносин, перебувало у стані невизначеності у питанні впровадження інституту капеланства та тривалий час вивчало досвід колишніх соціалістичних країн, у тому числі тих, які вже стали членами НАТО і в арміях яких присутні військові капелани.

Проте, незважаючи на наявність відповідних напрацювань у вивченні досвіду функціонування інституту капеланства ЗС інших країн світу, а також здійсненні певних кроків у поглибленні військово-релігійних відносин як з боку МО України так і релігійних організацій, запровадити інститут військового духовенства (капеланської служби) у період 1991 – листопад 2016 рр. так і не вдалося.

На задоволення релігійних потреб особового складу ЗС України впливав розвиток російсько-українських відносин: у періоди російсько-українського політичного протистояння перевага в духовній підтримці військовослужбовців ЗС України надавалася національно орієнтованим релігійним організаціям, і навпаки, у часи потепління двосторонніх відносин з РФ – УПЦ (МП), яка сприяла поширенню російського інформаційно-психологічного впливу, як на населення, так і на особовий склад ЗС України. Релігійні потреби військовослужбовців переважно реалізовувалися в системі морально-психологічного забезпечення ЗС України, хоча його складовою ніколи не були.

З початком агресивних дій з боку РФ проти України кількість прихильників УПЦ (МП), яка не визнала РФ державою-агресором і не відмежувалася від позиції Московського Патріархату, суттєво зменшилась, що свідчило про негативне ставлення громадян України до офіційної позиції УПЦ (МП). До 2014 р. УПЦ (МП) була провідною релігійною організацією, яка здійснювала душпастирську опіку військовослужбовців ЗС України.

Населення, яке опинилось у стресовій ситуації у зв'язку із складною суспільно-політичною обстановкою у 2014 р. показувало найбільший рівень релігійності (76 %).

Сплеск релігійної свідомості у військовому середовищі, ведення бойових дій на Сході України, прихильне ставлення військовослужбовців ЗС України до волонтерського служіння представниками релігійних організацій, зумовили актуалізацію питання впровадження в ЗС України інституту військового духовенства (капеланської служби).

Основними тенденціями розвитку військово-релігійних відносин у 1991-2017 рр. стали:

- збереження протягом тривалого часу світської моделі, дотримання принципу відділення церкви від держави та, пов'язане з цим, використання можливостей позаштатної душпастирської опіки віруючих військовослужбовців;

- дотримання принципу теоцентризму у задоволенні релігійних потреб військовослужбовців;

- зростання громадської підтримки впровадження інституту військового духовенства (капеланської служби).

- поступова трансформація моделі військово-релігійних відносин зі світської в європейську з використанням досвіду функціонування інституту військового капеланства ЗС провідних країн світу.

Під час здійснення аналізу релігійної ситуації в Україні, зокрема і її збройних сил, деякі дослідники у своїх роботах відверто спираються на богословські позиції, що, на нашу думку, не дає змоги науковцю бути об'єктивним. Переважна більшість науковців розглядають проблемну ситуацію в окремий проміжок часу та відокремлено від інших важливих суспільно-політичних процесів в Україні.

Історичний досвід задоволення релігійних потреб військовослужбовців ЗС України, виявлені взаємозв'язки та тенденції його розвитку у 1991-2017 рр., досвід душпастирської опіки в умовах ведення бойових дій на Сході України, дозволили у майбутньому запропонувати принципи (загальні положення, правила і рекомендації), які сприяли розвитку інституту військового духовенства (капеланської служби) ЗС України, зокрема задоволенню релігійних потреб військовослужбовців ЗС України в умовах триваючої, а згодом широкомасштабної збройної агресії РФ проти України.

Література:

1. Преловська І. Помісний Собор Української Православної Церкви 1-3 листопада 1991 року: передумови і наслідки // Православ'я в Україні: Збірник матеріалів VI Міжнародної наукової конференції. – К., 2016. С.432-433.

2. Фігурний Ю. Розвиток Українського православ'я на зламі тисячоліть:етнокультурні, державотворчі та націє творчі аспекти // Православ'я в Україні: Збірник матеріалів IX Міжнародної наукової конференції. – К., 2019. С.568.

3. Фігурний Ю. Роль Української православної церкви Київського патріархату у консолідації українства. Українознавчий альманах. Київ: Міленіум, 2018. Вип. 23. С. 77.

4. Незбагненні шляхи Господні. Коротка історія української церкви. Режим доступу: https://texty.org.ua/articles/86736/Nezbagnenni_shlahy_Gospodni_Korotka_istorija_ukrajinskoji_cerkvy-86736/.

5. Українська Автокефальна Православна Церква. Режим доступу: https://hram-dm-sol.jimdofree.com/%D0%BD%D0%B0%D1%88%D0%B0-%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F/%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F-%D1%86%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B2%D0%B8/.

6. Чирков О. Зміни релігійної ситуації в світлі тенденцій етнокультурного розвитку України (1985-2019). С. 574-583. Православ'я в Україні: Збірник за матеріалами IX Міжнародної наукової конференції «Українська Церква в історії українського державотворення». К.: Київська православна богословська академія, 2019. 700 с.].

7. Соколюк С., Ворощук О. Становлення військово-релігійних відносин в Україні (1991 – 1994 рр.). Воєнно-історичний вісник: Збірник наукових праць Національного університету оборони України. – К. : НУОУ, 2019. – Вип. 3(33). – 188 с. (с.103)].

8. Создаются новые структуры / Народная армія, 1991. №207 (9). – 24 жовтня., с.1.

9. Діброва В.А., Костюк П.І., Коханчук Р.М., Мельник О.І. Тріумф серця: науково-популярне видання / К.: Медіа Світ, 2010. – 224 с., с.69.

10. Концепція соціально-психологічної служби Збройних Сил України / Народна армія, 1992. № 120 (173), 138 (191). – 3, 29 липня., с.3.

11. Проміжний звіт з науково-дослідної роботи "Проблема реалізації права військовослужбовця на свободу совісті та віросповідання у процесі демократизації Збройних Сил України". – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 1996. – 28 с., с.12.

12. Підсумковий звіт з науково-дослідної роботи (Шифр "Забезпечення"). – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 1997. – 89 с., с.65.

13. Підсумковий звіт з науково-дослідної роботи "Соціальний механізм реалізації державної програми реформування та розвитку Збройних Сил України на період до 2005 року" (Шифр "Соціальний механізм") – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2003. – 220 с., с.172.

14. Душпастирська опіка у Збройних Силах України: досвід, проблеми, перспективи (Монографія) / Мін во оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України; В.П. Кротиков, В.Л. Топальський, В.М. Малюга та ін. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2010. – 258 с. С.111-112.

15. Ворощук О. Становлення та розвиток військово-релігійних відносин в Україні (1994 – 2004 рр.). Воєнно-історичний вісник: Збірник наукових праць Національного університету оборони України. – К. : НУОУ, 2019. – Вип. 4(34). – 241 с. (с.121).

16. Коберський Л. Досвід душпастирської опіки у військах Західного оперативного командування // Київська Церква. – 2001. – № 1 (12). – С. 81–85., с.83.

17. Особливості релігійного і церковно-релігійного самовизначення громадян України: тенденції 2000-2020рр. Інформаційні матеріали підготовлені до чергового засідання постійнодіючого Круглого столу "Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин" 25 листопада 2020 р.с. 110 С.3.

18. Душпастирська опіка у Збройних Силах України: досвід, проблеми, перспективи (Монографія) / Мін во оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України; В.П. Кротиков, В.Л. Топальський, В.М. Малюга та ін. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2010. – 258 с. С.142.

19. Ющенко: У 2008 році наданню томосу завадив патріарх РПЦ Алексій II. Режим доступу: https://hromadske.ua/posts/yushenko-u-2008-roci-nadannyu-tomosu-zavadiv-patriarh-rpc-aleksij-ii.

20. Ющенко: Розкол у церкві має бути подоланий. Режим доступу: https://www.radiosvoboda.org/a/1786182.html.

21. Меморандум про співпрацю у справах душпастирської опіки військово-службовців ЗС України (2008 року). Режим доступу: https://mod.gov.ua/diyalnist/

normativno-pravova-baza/memorandum-pro-spivpraczyu-u-spravah-dushpastirskoi-opiki-vijskovosluzhbovcziv-zs-ukraini.

22. Положення про Раду у справах душпастирської опіки при Міністерстві оборони України. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0115322-09#Text.

23. Концепція душпастирської опіки у Збройних Силах України (2011 року). Режим доступу: https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/konczepcziya-dush pastirskoi-opiki-u-zbrojnih-silah-ukraini.

24. Капелани. На службі Богу і Україні / Уклад.: Т.Ковтунович, Т.Привалко; Укр. Ін.-т нац. Памяті. – К.: ФОП Гончарук А.Б., 2019. – 424 с. С.8.

25. Коханчук Р., Калиниченко Т. (2016). БУТИ ПОРУЧ: Основи військового капеланства для військових і волонтерів (pdf). Київ: Київське Богоявленське Ставропігійне Братство. с.44 С.21.

26. Розпорядження Кабінет Міністрів України №677 від 02.07.2014 “Про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах України, Національній гвардії, Державній спеціальній службі транспорту та Державній прикордонній службі” [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/677-2014-%D1%80.

27. Наказ Міністерства оборони України “Про затвердження Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах України” від 14 грудня 2016 року № 685 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mil.gov .ua.

References:

1. Prelovska I. (2016). Pomisnyi Sobor Ukrainskoi Pravoslavnoi Tserkvy 1-3 lystopada 1991 roku: peredumovy i naslidky [Local Council of the Ukrainian Orthodox Church of November 1-3, 1991: Preconditions and Consequences]. Pravoslavia v Ukraini: Zbirnyk materialiv VI Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii. Kyiv. 432-433pp. [in Ukrainian].

2. Fihurnyi Yu. (2019). Rozvytok Ukrainskoho pravoslavia na zlami tysiacholit: etnokulturni, derzhavotvorchi ta natsietvorchi aspekty [Development of Ukrainian Orthodoxy at the Turn of the Millennium: Ethnocultural, State-Building and Nation-Creative Aspects]. Pravoslavia v Ukraini: Zbirnyk materialiv IX Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii. Kyiv. P.568 [in Ukrainian].

3. Fihurnyi Yu. (2018) Rol Ukrainskoi pravoslavnoi tserkvy Kyivskoho patriarhatu u konsolidatsii ukrainstva [The Role of the Ukrainian Orthodox Church of the Kyiv Patriarchate in the Consolidation of Ukrainianism]. Ukrainoznavchyi almanah. Kyiv: Milenium. Vyp. 23. P. 77 [in Ukrainian].

4. Nezbahnenni shliahy Hospodni. Korotka istoria ukrainskoi tserkvy (n.d.) [Incomprehensible Paths of the Lord. A Short History of the Ukrainian Church]. Retrieved from: https://texty.org.ua/articles/86736/Nezbagnenni_shlahy_Gospodni_Korotka_istorija _ukrajinskoji_cerkvy-86736/ [in Ukrainian].

5. Ukrainska Avtokefalna Pravoslavna Tserkva [Ukrainian Autocephalous Orthodox Church] (n.d.). Retrieved from: https://hram-dm-sol.jimdofree.com/%D0%BD%D0%B0%D1%88%D0%B0-%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F/%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F-%D1%86%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B2%D0%B8/ [in Ukrainian].

6. Chyrkov O. (2019). Zminy relihiinoi sytuatsii v svitli tendentsii etnokulturnoho rozvytku Ukrainy (1985-2019) [Changes in the religious situation in the light of the trends of

ethno-cultural development of Ukraine (1985-2019)]. Pravoslavia v Ukraini: Zbirnyk za materialamy IX Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii «Ukrainska Tserkva v istorii ukrainskoho derzhavotvorennia». Kyiv: Kyivska pravoslavna bohoslovska akademia, pp. 574-583. [in Ukrainian].

7. Sokoliuk S., Voroshchuk O. (2019). Stanovlennia viiskovo-relihiinyh vidnosyn v Ukraini (1991 – 1994) [Formation of military-religious relations in Ukraine (1991 - 1994)]. Voenno-istorychnyi visnyk: Zbirnyk naukovyh prats Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Kyiv: NUOU. Vyp. 3(33), p.103 [in Ukrainian].

8. Sozdaiutsia novye struktury (1991). [New structures are being created]. Narodnaia armia, 1991. №207 (9), p.1 [in Russian].

9. Dibrova V.A., Kostiuk P.I., Kokhanchuk R.M., Melnyk O.I. (2010). Triumf sertsia: naukovo-popuiarne vydannia [Triumph of the Heart: Popular Science Edition]. Kyiv: Media Svit, p.69 [in Ukrainian].

10. Kontseptsiia sotsialno-psykholohichnoi sluzhby Zbroinyh Syl Ukrainy (1992). [Concept of the Social and Psychological Service of the Armed Forces of Ukraine]. Narodna armiia, 1992. № 120 (173), 138 (191), p.3 [in Ukrainian].

11. Promizhnyi zvit z naukovo-doslidnoi roboty “Problema realizatsii prava viiskovosluzhbovtsia na svobodu sovisti ta virospovidannia u protsesi demokratyzatsii Zbroinyh Syl Ukrainy” (1996) [Interim report on the research work “The problem of implementing the right of a serviceman to freedom of conscience and religion in the process of democratization of the Armed Forces of Ukraine”]. Kyiv: NDTS HP ZSU, p.12 [in Ukrainian].

12. Pidsumkovyi zvit z naukovo-doslidnoi roboty (Shyfr “Zabezpechennia”) (1997) [Final report on scientific research work (Code “Supply”]. Kyiv: NDTS HP ZSU,p.65 [in Ukrainian].

13. Pidsumkovyi zvit z naukovo-doslidnoi roboty “Sotsialnyi mehanizm realizatsii derzhavnoi prohramy reformuvannia ta rozvytku Zbroinyh Syl Ukrainy na period do 2005 roku” (Shyfr “Sotsialnyi mehanizm”) (2003) [Final report on scientific research work “Social mechanism for implementing the state program of reforming and developing the Armed Forces of Ukraine for the period up to 2005” (Code “Social mechanism”)]. Kyiv: NDTS HP ZSU, p.172 [in Ukrainian].

14. Dushpastyrska opika u Zbroinyh Sylah Ukrainy: dosvid, problemy, perspektyvy (Monohrafia) (2010) [Pastoral care in the Armed Forces of Ukraine: experience, problems, prospects]. / Min. oborony Ukrainy, Nauk.-doslid. tsentr humanitar. problem Zbroinyh Syl Ukrainy; V.P. Krotykov, V.L. Topalskyi., V.M. Maliuha ta in. Kyiv: NDTS HP ZSU, pp.111-112 [in Ukrainian].

15. Voroshchuk O. (2019). Stanovlennia ta rozvytok viiskovo-relihiinyh vidnosyn v Ukraini (1994 – 2004) [Formation and development of military-religious relations in Ukraine (1994-2004)]. Voenno-istorychnyi visnyk: Zbirnyk naukovyh prats Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Kyiv: NUOU, Vyp. 4(34). p.121 [in Ukrainian].

16. Koberskyi L. (2001). Dosvid dushpastyrskoi opiky u viiskah Zahidnoho operatyvnoho komanduvannia [Experience of pastoral care in the troops of the Western Operational Command]. Kyivska Tserkva, № 1 (12). p.83 [in Ukrainian].

17. Osoblyvosti relihiinoho i tserkovno-relihiinoho samovyznachennia hromadian Ukrainy: tendentsii 2000-2020. (2020) [Peculiarities of religious and church-religious self-determination of citizens of Ukraine: trends 2000-2020]. Informatsiini materialy pidhotovleni do cherhovoho zasidannia postiinodiiuchoho Kruhloho stolu “Relihiia i vlada v Ukraini: problemy vzaiemovidnosyn”, p. 110 [in Ukrainian].

18. Dushpastyrska opika u Zbronyh Sylah Ukrainy: dosvid, problemy, perspektyvy (Monohrafia) (2010) [Pastoral Care in the Armed Forces of Ukraine: Experience, Problems, Prospects]. Min. oborony Ukrainy, Nauk.-doslid. tsentr humanitar. problem Zbroinyh Syl Ukrainy; V.P. Krotykov, V.L. Topalskyi, V.M. Maliuha ta in. Kyiv: NDTS HP ZSU, p.142 [in Ukrainian].

19. Yushchenko: U 2008 rotsi nadanniu tomosu zavadyv patriarh RPTS Aleksii II [Yushchenko: In 2008, the granting of the tomos was prevented by Patriarch Alexy II of the Russian Orthodox Church] (n.d.). Retrieved from: https://hromadske.ua/posts/yushenko-u-2008-roci-nadannyu-tomosu-zavadiv-patriarh-rpc-aleksij-ii [in Ukrainian].

20. Yushchenko: Rozkol u tserkvi maie buty podolanyi [Yushchenko: The schism in the church must be overcome] (n.d.). Retrieved from: https://www.radiosvoboda.org/a/1786182.html [in Ukrainian].

21. Memorandum pro spivpratsiu u spravah dushpastyrskoi opiky viiskovosluzhbovtsiv ZS Ukrainy (2008 roku) [Memorandum on cooperation in matters of pastoral care of servicemen of the Armed Forces of Ukraine (2008)] (n.d.). Retrieved from: https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/memorandum-pro-spivpraczyu-u-spravah-dushpastirskoi-opiki-vijskovosluzhbovcziv-zs-ukraini [in Ukrainian].

22. Polozhennia pro Radu u spravakh dushpastyrskoi opiky pry Ministerstvi oborony Ukrainy [Regulations on the Council for Pastoral Care under the Ministry of Defense of Ukraine] (n.d.). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0115322-09#Text [in Ukrainian].

23. Kontseptsiia dushpastyrskoi opiky u Zbroinyh Sylah Ukrainy (2011 roku) [The Concept of Pastoral Care in the Armed Forces of Ukraine (2011)] (n.d.). Retrieved from: https://mod.gov.ua/diyalnist/normativno-pravova-baza/konczepcziya-dushpastirskoi-opiki-u-zbrojnih-silah-ukraini [in Ukrainian].

24. Kapelany. Na sluzhbi Bohu i Ukraini (2019) [Chaplains. In the Service of God and Ukraine]. Uklad.: T.Kovtunovych, T.Pryvalko; Ukr. In.-t nats. Pamyati. Kyiv: FOP Honcharuk, p.8 [in Ukrainian].

25. Kokhanchuk R., Kalynychenko T. (2016). Buty poruch: Osnovy viiskovoho kapelanstva dlia viiskovyh i volonteriv [Be nearby: Fundamentals of Military Chaplaincy for Military and Volunteers]. Kyiv: Kyivske Bohoiavlenske Stavropihiine Bratstvo, p.21 [in Ukrainian].

26. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy №677 vid 02.07.2014 “Pro sluzhbu viiskovoho duhovenstva (kapelansku sluzhbu) u Zbroinyh Sylah Ukrainy, Natsionalnii hvardii, Derzhavnii spetsialnii sluzhbi transportu ta Derzhavnii prkordonnii sluzhbi” [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 677 dated 02.07.2014 “On the service of military clergy (chaplaincy service) in the Armed Forces of Ukraine, the National Guard, the State Special Transport Service and the State Border Guard Service”]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/677-2014-%D1%80.

27. Nakaz Ministerstva oborony Ukrayiny “Pro zatverdzhennya Polozhennya pro sluzhbu viys′kovoho dukhovenstva (kapelans′ku sluzhbu) u Zbroynykh Sylakh Ukrayiny” vid 14 hrudnya 2016 roku № 685 [Order of the Ministry of Defense of Ukraine “On approval of the Regulations on the service of military clergy (chaplaincy service) in the Armed Forces of Ukraine” dated December 14, 2016 No. 685]. Retrieved from: http://www.mil.gov.ua.

УДК 94.769

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2878-2887

Тимошик Михайло Морозенкович кандидат економічних наук, докторант першого року навчання, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, https://orcid.org/0000-0001-5105-0241

НАГОРОДИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПОЛІТИЧНОЇ ЛЕГІТИМАЦІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОНАРХІЧНИХ І РЕСПУБЛІКАНСЬКИХ СИСТЕМ

Анотація. Стаття присвячена дослідженню державних нагород як соціального феномена крізь призму неклассичної соціології. Автор розглядає теоретичні підходи видатних соціологів до розуміння нагород як елемента соціальної системи та їх впливу на суспільні процеси.

Перший абзац висвітлює методологічні основи дослідження, спираючись на ідеї Т. Парсонса щодо функціонального відношення між індивідом і суспільством. Розкривається механізм мотивації участі в соціально значущих діях через систему винагород та необхідність адекватного задоволення потреб членів суспільства для успішної соціалізації.

Другий абзац аналізує концепцію Р. Мертона про вплив нагород на зміну соціальних статусів і ролей. Автор підкреслює роль нагород у соціальному змаганні як компенсаторного механізму та позитивного фактора стимулювання відповідності кожного своїй ролі в суспільстві.

Третій абзац розглядає проблему соціальної нерівності у сучасних демократичних суспільствах на прикладі французької наградної системи. Аналізуються диспропорції в нагородженні представників різних соціальних груп та спроби їх подолання через діяльність президентів Франції.

Четвертий абзац досліджує особливості наградних систем європейських країн, зокрема соціальні гарантії для кавалерів у Франції та інститут почесних чиновників у Німеччині та Бельгії. Розкривається взаємозв'язок між нагородами та соціальним забезпеченням.

П'ятий абзац узагальнює роль державних нагород у сучасних суспільствах як інструменту суспільного визнання та пропаганди еталонів поведінки. Автор відзначає поступове зниження мотиваційного впливу державного заохочення через зменшення матеріальних та моральних благ.

Шостий абзац підсумовує трансформацію ролі державних нагород у контексті змін соціальної структури суспільства.

Підкреслюється необхідність емпіричних досліджень для визначення специфіки впливу нагород на соціальний статус та мобільність у сучасному у суспільстві.

Ключові слова: державні нагороди, соціальна стратифікація, соціальна мобільність, соціальний статус, функціональна теорія суспільства, соціальна нерівність, наградна система, соціологія нагород, демократичне суспільство, соціальні ролі, суспільне визнання, мотиваційні механізми, соціальні гарантії, європейські наградні системи, трансформація суспільства.

Tymoshyk Mykhailo Morosenkovych Candidate of Economic Sciences, First-Year PhD Student, Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, https://orcid.org/0000-0001-5105-0241

AWARDS AS INSTRUMENTS OF POLITICAL LEGITIMACY: A COMPARATIVE ANALYSIS OF MONARCHICAL AND REPUBLICAN SYSTEMS

Abstract. This article is devoted to the study of state awards as a social phenomenon through the prism of non-classical sociology. The author considers the theoretical approaches of prominent sociologists to understanding awards as an element of the social system and their impact on social processes.

The first paragraph highlights the methodological foundations of the study, based on T. Parsons' ideas about the functional relationship between the individual and society. It reveals the mechanism of motivation to participate in socially significant activities through a system of rewards and the need to adequately satisfy the needs of members of society for successful socialisation.

The second paragraph analyses R. Merton's concept of the influence of awards on changes in social status and roles. The author emphasises the role of awards in social competition as a compensatory mechanism and a positive factor in encouraging everyone to fulfil their role in society.

The third paragraph examines the problem of social inequality in modern democratic societies using the example of the French reward system. It analyses the disparities in the awarding of representatives of different social groups and attempts to overcome them through the activities of French presidents.

The fourth paragraph explores the peculiarities of award systems in European countries, in particular social guarantees for knights in France and the institution of honorary officials in Germany and Belgium. The relationship between awards and social security is revealed. The fifth paragraph summarises the role of state awards in modern societies as an instrument of social recognition

and promotion of behavioural standards. The author notes a gradual decline in the motivational impact of state incentives due to a reduction in material and moral benefits.

The sixth paragraph summarises the transformation of the role of state awards in the context of changes in the social structure of society. The need for empirical research to determine the specific impact of awards on social status and mobility in contemporary Russian society is emphasised.

Keywords: state awards, social stratification, social mobility, social status, functional theory of society, social inequality, award system, sociology of awards, democratic society, social roles, public recognition, motivational mechanisms, social guarantees, European award systems, transformation of society.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство переживає кардинальну трансформацію механізмів соціального визнання і престижу, що робить дослідження історичної еволюції нагородних систем особливо актуальним.

У контексті глобалізації та цифрової революції традиційні форми суспільного визнання зазнають істотних змін, а нові види нагород і відзнак формують принципово інші моделі соціальної мобільності. Вивчення історичного досвіду дозволяє зрозуміти закономірності функціонування престижу як соціального феномену і спрогнозувати подальші тенденції розвитку систем суспільного визнання в умовах постіндустріального суспільства.

Особливого значення дослідження набуває у зв'язку з кризою традиційних соціальних інститутів і пошуком нових механізмів соціальної інтеграції. Нагороди історично виконували функцію об'єднання суспільства навколо спільних цінностей та ідеалів, створюючи основу для колективної ідентичності. У сучасних умовах фрагментації соціального простору та плюралізму цінностей розуміння історичних механізмів формування престижу через нагороди системи може сприяти розробці ефективних стратегій соціальної консолідації та збереження культурної спадщини.

Дослідження має особливе значення для розуміння процесів демократизації та соціальної справедливості, оскільки нагороди завжди відображали домінуючі в суспільстві уявлення про заслуги та досягнення. Аналіз того, як змінювалися критерії нагородження протягом історії, дозволяє виявити тенденції розширення можливостей для соціальної мобільності та подолання станових бар'єрів. Це знання є критично важливим для формування справедливої системи суспільного визнання в сучасних демократичних суспільствах.

Актуальність теми посилюється необхідністю осмислення впливу технологічних інновацій на традиційні форми престижу і соціального

статусу. Поява віртуальних нагород, онлайн-рейтингів і цифрових систем визнання створює нові виклики для розуміння соціальної стратифікації. Історичний аналіз еволюції нагородних систем надає методологічний інструментарій для дослідження цих нових явищ і їх впливу на соціальну структуру суспільства. Наукова значимість дослідження полягає в можливості створення комплексної теоретичної моделі функціонування престижу як соціо-культурного феномену. Міждисциплінарний підхід до вивчення нагород дозволяє інтегрувати досягнення історичної науки, соціології, культурології та антропології для формування цілісного розуміння механізмів соціальної мобільності. Результати дослідження можуть бути використані для розробки ефективних політик соціального розвитку, освітніх програм і культурних ініціатив, спрямованих на сприяння соціальній згуртованості та розвитку людського потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна історіографія вивчення нагородних систем характеризується міждисциплінарним підходом, що об'єднує методи соціальної історії, культурології та антропології.

Зарубіжні дослідники *(Sarah Pickman,(2024))* активно розробляють концептуальні основи розуміння нагород як символічного капіталу, спираючись на теоретичні розробки П. Бурдьє *(Bourdieu, P. (1984))* та Дж. Коулмена *(James Samuel Coleman (1926))*.[3] Особлива увага у дослідженні *(Turner, R. H. (1960))* приділяється аналізу трансформації критеріїв престижу в різних соціокультурних контекстах, при цьому акцент робиться на вивченні механізмів конвертації нагород у соціальний статус та економічні переваги.[2]

Значний внесок у розуміння ролі нагород у процесах соціальної мобільності зробили дослідження *(Goode, W. J. (1978))*, присвячені аналізу меритократичних тенденцій у розвитку європейських суспільств.[4] Роботи останнього десятиліття демонструють посилення інтересу до гендерних аспектів нагородних систем, виявляючи механізми виключення жінок з традиційних форм суспільного визнання та аналізуючи процеси поступової демократизації престижу. Компаративні дослідження *(Treiman, D. J. (1970))* показують істотні відмінності у функціонуванні нагород у різних культурних традиціях, що підкреслює важливість контекстуального підходу до вивчення даної проблематики.[5]

Сучасні дослідження *(Schneider, J., & Ingram, H. (1997))* акцентують увагу на аналізі трансформації престижу державних нагород в умовах політичних змін і формування нових еліт. [6] Особливий інтерес представляють роботи *(Scott, J. (1996))*, присвячені вивченню спадкоємності і розривів в нагородних традиціях, а також впливу історичної пам'яті на сприйняття різних типів відзнак.[7]

Цифрова гуманітаристика відкрила нові можливості для кількісного аналізу нагородних систем, дозволяючи дослідникам обробляти великі масиви даних і виявляти приховані закономірності в практиках нагородження. Сучасні публікації *(Collins, R. (1979))* все частіше використовують методи статистичного аналізу для вивчення кореляцій між соціальним походженням нагороджених, типом нагород і подальшими кар'єрними траєкторіями. [8] Даний підхід сприяє більш об'єктивному розумінню реальної ролі нагород у процесах соціальної стратифікації.

Незважаючи на активний розвиток досліджень у цій галузі, залишається недостатньо вивченим питання про довгостроковий вплив нагород на формування соціальних мереж і мобільність поколінь. Сучасна наукова література демонструє потребу в комплексному історико-соціологічному аналізі, який би об'єднав вивчення формальних нагородних систем з аналізом неформальних механізмів визнання і престижу. Перспективним напрямком є дослідження впливу глобалізації на національні нагородні традиції та формування транснаціональних систем престижу.

Мета статті. Метою даного дослідження є комплексний аналіз еволюції нагородних систем в історичному контексті для виявлення закономірностей функціонування нагород як індикатора соціальної мобільності та престижу в різних типах суспільств. Дослідження спрямоване на встановлення взаємозв'язків між трансформацією нагородних практик і змінами в соціальній структурі суспільства, визначення ролі нагород у процесах вертикальної та горизонтальної мобільності, а також виявлення механізмів конвертації символічного капіталу в соціальний статус і економічні переваги. Кінцевою метою є створення теоретичної моделі, що пояснює функціонування нагород як соціокультурного феномену та їхній вплив на формування і відтворення соціальної ієрархії в діахронічному вимірі.

Виклад основного матеріалу.

Серед представників некласичної соціології, які зверталися до аналізу нагород як соціального феномену, методологічним потенціалом володіють ідеї Т. Парсонса (*Talcott Parsons (1902)*)[11], Р. Мертона *(Robert King Merton (1910))* [12], Е. Гідденса *(Anthony Giddens(1938))* [13], П. Бурдьє *(Bourdieu, P. (1984))* [1].

Досліджуючи суспільство, його компоненти та відносини, що пов'язують соціум, Т. Парсонс вказує, що індивіди надають певний набір послуг суспільству, частиною якого вони є. Функціональне відношення, таким чином, «пов'язане з тим внеском у суспільство, який вони роблять за допомогою своїх послуг, а також з тим задоволенням і тими нагородами, які вони отримують за це». Вказуючи на зв'язок всієї соціальної системи з

системою окремої особистості, автор розглядає проблему засвоєння, розвитку і утвердження в процесі життєвого циклу адекватної мотивації для участі в соціально значущих і контрольованих зразках дії. Якщо процес соціалізації, засвоєння суспільних норм протікає успішно, «суспільство повинно в цьому випадку адекватно задовольняти або винагороджувати своїх членів» [11].

Р. Мертон висловлював ідею про вплив нагороди на зміну соціальних статусів і ролей. Розглядаючи соціальну структуру, він відзначав, що кожна соціальна група, яка є складовою того чи іншого суспільства, володіє певним набором цінностей і моральних установок, які є регуляторами способів досягнення зазначених цілей. Проте життя в соціумі є певним змаганням, тому «випадкові жертви, пов'язані з інституціоналізованою поведінкою, повинні компенсуватися соціально апробованою винагородою» [12]. В результаті перемоги, нагородження з нагоди виграшу в змаганні відбувається розподіл і, як наслідок, зміна статусів і ролей. Р. Мертон акцентує увагу на тому, що в рамках встановленого розподілом порядку повинен існувати позитивний фактор, що стимулює відповідність кожного своїй ролі і виконання зобов'язань, пов'язаних зі статусом.

У сучасних демократичних суспільствах державні нагороди також виступають факторами соціальної стратифікації та мобільності, хоча практично відсутнє пряме призначення певних нагород для відповідних соціальних груп. Однак сформовані системи державних нагород не в повній мірі відповідають демократичним процесам, в силу чого має місце нерівність представників різних соціальних груп як нагороджуваних суб'єктів.

Зокрема, французькі дослідники відзначають, що при нагородженні мають місце диспропорції: нагороджують чоловіків, які працюють у сфері бюджетного фінансування (охорона здоров'я, освіта, державна служба) в організаціях, розташованих на території, прилеглій до адміністративного центру держави. У зв'язку з цим у Французькій республіці в період з 1990-х років по теперішній час великим магістром орденів, яким є президент держави, робляться спроби змінити ситуацію, що склалася. Наприклад, Жаком Шираком у 1996 році було направлено лист лорду-канцлеру державних нагород, в якому відзначалися дисфункції сформованого комплексу особистих нагород Франції. «Жінки, які все більше присутні в економіці держави, які наділені все більшою відповідальністю, найменше представлені в рядах національних орденів. Також необхідна географічна збалансованість і представлення всіх соціально-професійних груп».

Однак після закінчення 12 років ситуація, незважаючи на імперативний характер листа французького президента, залишалася незмінною. У

2008 році великим магістром Ніколя Саркозі було написано звернення до лорда-канцлера із зазначенням на незбалансованість представників різних соціальних груп і професій. Зокрема, президент вказує на те, що «недостатньо людей скромного рангу, тобто волонтерів, представників приватного сектора - підприємців, інженерів, дослідників, техніків, простих фахівців...». Особлива увага даним посадовим категоріям була приділена з тієї причини, що ці «сектори складають більшу частину нашої економічної структури».

Діяльність органів державної влади європейських держав і конкретних посадових осіб свідчить про розуміння нагородної системи як значущого інструменту залучення громадян до політичних, економічних і соціальних процесів, підвищення громадянської активності та формування конкретних шаблонів дій, яких потребує держава в той чи інший історичний період часу.

В іноземних нагородних системах, наприклад, у Франції, положення про соціальні гарантії кавалерів більш кодифіковано, оскільки відразу включено до статуту ордена, і розширено. Наприклад, кавалери ордена Почесного Легіону, Військової медалі та Національного ордена «За заслуги» також мають право на лікування, збільшення пенсійного утримання при настанні певного віку. Крім того, нагороджені орденом Почесного легіону мають право на навчання своїх дочок і двох наступних поколінь жіночої статі в спеціальних школах і закладах професійної освіти (коледжах), які перебувають у віданні ордена [6].

Варто відзначити особливий спосіб нагородження, що застосовується в Німеччині, Бельгії та деяких інших країнах Європи - інститут почесних чиновників, до яких відносяться не тільки державні службовці, а й службовці сектора державного ведення. Суть цього інституту полягає в тому, що працівникові рішенням державної комісії при проходженні процедури атестації (відповідності займаній посаді) надається право реалізації своєї трудової функції на займаній ним посаді довічно, без можливості його заміщення або звільнення, крім власного бажання. Даний вид нагороди за професіоналізм і бездоганну службу за певний період часу не тільки закріплює соціальний статус нагородженого (позбавити його більше ніхто не має права за рішенням комісії), але і гарантує робоче місце, а значить, соціальні гарантії, заробітну плату, певну якість життя, владні повноваження.

Державні нагороди в сучасних суспільствах служать інструментом вираження суспільного визнання, пропаганди еталонів суспільної поведінки, що мають стійке соціальне значення. Крім того, нагородна система виступає як компонент системи цінностей держави і суспільства, на

основі яких відбувається оцінка діяльності того чи іншого новіціату. Факт нагородження, заохочення вольового акту конкретної особи викликає у людини моральний підйом і почуття гордості, значущості в державному масштабі. Хоча варто зазначити, що поступове зниження матеріальних і моральних благ, що супроводжують нагороду, а також відсутність відповідальності, крім кримінальної, поступово знижує мотиваційний вплив державного заохочення.

З трансформацією соціальної структури суспільства змінюється роль державних нагород. Переважною стає їх значення як вираз вдячності суспільства за видатну діяльність, їх морально-духовна цінність, що дуже чітко простежується в історії нагородної системи. Проте, присудження державних нагород має, хоча і непрямий, але досить значний вплив на соціальний статус нагородженого і виконання ним соціальних ролей. Вивчення механізму цього впливу в сучасному суспільстві передбачає проведення конкретних емпіричних досліджень, результати яких дозволять визначити специфіку впливу державних нагород як на соціальний статус і ролі акторів, так і на стратифікаційну модель і процеси соціальної мобільності сучасного суспільства.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що нагородні системи є універсальним механізмом соціальної стратифікації, що функціонує у всіх типах людських суспільств незалежно від їх культурно-історичних особливостей. Встановлено, що еволюція нагород відображає фундаментальні трансформації в розумінні соціальної цінності та заслуг, демонструючи перехід від аскриптивних критеріїв до меритократичних принципів. Аналіз показав, що нагороди одночасно виконують консервативну функцію закріплення існуючих ієрархій і прогресивну роль створення каналів соціальної мобільності, що робить їх унікальним інструментом балансування між стабільністю і мінливістю соціальних структур.

Дослідження виявило циклічність у розвитку нагородних систем, що характеризується чергуванням періодів демократизації та аристократизації престижу. Виявлено, що кризові періоди в історії суспільства призводять до радикальної трансформації нагородних практик, коли традиційні символи престижу знецінюються, а нові еліти створюють альтернативні системи визнання. Особливе значення має виявлена закономірність впливу технологічних революцій на механізми розподілу нагород, що проявляється в сучасних умовах через цифровізацію систем суспільного визнання і появу віртуальних форм престижу.

Ключовим висновком є встановлення прямої кореляції між ступенем відкритості нагородних систем і рівнем соціальної мобільності в суспільстві. Суспільства з більш інклюзивними критеріями нагородження

демонструють вищі показники вертикальної мобільності та соціальної інтеграції. Дослідження також підтвердило гіпотезу про існування культурно-специфічних моделей престижу, які, незважаючи на глобалізаційні тенденції, зберігають свою унікальність і продовжують впливати на формування національних систем суспільного визнання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з необхідністю поглибленого вивчення впливу цифрових технологій на трансформацію традиційних форм престижу і соціального статусу. Особливий інтерес представляє аналіз функціонування алгоритмічних систем оцінки заслуг і їх впливу на процеси соціальної стратифікації. Актуальним напрямком є дослідження гендерних та етнічних аспектів нагородних практик, а також вивчення ролі нагород у формуванні транснаціональних еліт в умовах глобалізації.

Майбутні дослідження повинні зосередитися на розробці комплексної методології вимірювання ефективності нагородних систем як інструментів соціальної політики. Необхідно створити міждисциплінарні дослідницькі проекти, що об'єднують істориків, соціологів, антропологів і фахівців з даних для всебічного аналізу сучасних трансформацій престижу. Особливу увагу слід приділити вивченню психологічних механізмів сприйняття нагород та їх впливу на мотивацію соціальних акторів, що може сприяти оптимізації систем суспільного визнання для досягнення цілей соціального розвитку та консолідації.

Література:

1. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.

2. Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American SociologicalReview*,*25*(6),855–867. https://doi.org/10.2307/2092964

3. Sarah Pickman, "History of the Human Sciences: Early Career Prize, 2024/25," *History of Anthropology Review* 48 (2024): https://histanthro.org/news/announcements/history-of-the-human-sciences-early-career-prize-2024-25/.

4. Goode, W. J. (1978). *The celebration of heroes: Prestige as a social control system*. University of California Press.

5. Treiman, D. J. (1970). Industrialization and social stratification. In E. O. Laumann (Ed.), *Social stratification: Research and theory for the 1970s* (pp. 207–234). Bobbs-Merrill.

6. Schneider, J., & Ingram, H. (1997). Policy design for democracy. *Studies in Government and Public Policy*. University Press of Kansas.

7. Scott, J. (1996). *Stratification and power: Structures of class, status and command*. Polity Press.

8. Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. Academic Press.

9. Erickson, B. H., & Goldthorpe, J. H. (1992). The constant flux: A study of class mobility in industrial societies. *British Journal of Sociology*, 43(1), 127– 130.

10. Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. Wright Mills, Eds. & Trans.). Oxford University Press.

11. Talcott Parsons, "On the Concept of Influence." *Public Opinion Quarterly* Spring 1963. Reprinted in Talcott Parsons, *Sociological Theory and Modern Society*. New York: The Free Press, 1967. Also published in Talcott Parsons, *Politics and Social Structure*. New York: The Free Press, 1969.

12. Merton, Robert K. (1968). *Social Theory and Social Structure* (Enlarged edition). New York: Free Press. xix, 702 pp.

13. Giddens, Anthony (1971) Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber. Cambridge: Cambridge University Press.

References:

1. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press. [in English]

2. Turner, R. H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review, 25*(6), 855-867. https://doi.org/10.2307/2092964 [in English]

3. Pickman, S. (2024). History of the Human Sciences: Early Career Prize, 2024/25. *History of Anthropology Review, 48*. https://histanthro.org/news/announcements/history-of-the-human-sciences-early-career-prize-2024-25/ [in English]

4. Goode, W. J. (1978). *The celebration of heroes: Prestige as a social control system*. University of California Press. [in English]

5. Treiman, D. J. (1970). Industrialization and social stratification. In E. O. Laumann (Ed.), *Social stratification: Research and theory for the 1970s* (pp. 207-234). Bobbs-Merrill. [in English]

6. Schneider, J., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. University Press of Kansas. [in English]

7. Scott, J. (1996). *Stratification and power: Structures of class, status and command*. Polity Press. [in English]

8. Collins, R. (1979). *The credential society: A historical sociology of education and stratification*. Academic Press. [in English]

9. Erickson, B. H., & Goldthorpe, J. H. (1992). The constant flux: A study of class mobility in industrial societies. *British Journal of Sociology, 43*(1), 127-130. https://doi.org/10.2307/591169 [in English]

10. Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. Wright Mills, Eds. & Trans.). Oxford University Press. [in English]

11. Parsons, T. (1963). On the concept of influence. *Public Opinion Quarterly, 27*(1), 37-62. Reprinted in T. Parsons, *Sociological theory and modern society* (1967). Free Press. [in English]

12. Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure* (Enlarged ed.). Free Press. [in English]

13. Giddens, A. (1971). *Capitalism and modern social theory: An analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber*. Cambridge University Press. [in English]

УДК 94(477)''1921/1928''

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2888-2899

Федорчук Михайло Анатолійович кандидат юридичних наук, докторант кафедри всесвітньої історії і міжнародних відносин, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет історії і міжнародних відносин, кафедра всесвітньої історії і міжнародних відносин, м. Вінниця, https://orcid.org/0009-0004-8523-9172

Мельничук Максим Олегович кандидат юридичних наук, докторант кафедри історії України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет історії і міжнародних відносин, кафедра історії України, м. Вінниця, https://orcid.org/0000-0003-2720-0785

МЕДИЧНЕ СТРАХУВАННЯ РОБІТНИКІВ ТА СЛУЖБОВЦІВ УСРР У ПЕРІОД НОВОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ПОЛІТИКИ

Анотація. У статті досліджено становлення та розвиток системи медичного страхування робітників і службовців УСРР у період нової економічної політики. Визначено, що запровадження НЕПу змінило фінансові засади функціонування медичної галузі, оскільки держава вже не могла повністю гарантувати безкоштовне медичне обслуговування, що призвело до впровадження страхових механізмів. Розглянуто нормативну базу початку 1920-х рр., зокрема постанови РНК УСРР від 10 грудня 1921 р. та 7 лютого 1922 р., які започаткували інститут соціального страхування. Проаналізовано діяльність відділів робітничої медицини (робмедів), створених при НКОЗ та на місцях, які координували надання лікувально-профілактичної допомоги застрахованим особам та їхнім родинам.

Особливу увагу приділено фінансовим механізмам: страхові фонди формувалися за рахунок обов'язкових внесків підприємств та використовувалися для утримання мережі поліклінік, лікарень, аптек, санаторіїв. Визначено роль Всеукраїнського резервного фонду робмеду та зміну структури його витрат у середині 1920-х рр. Простежено процес посилення контролю над витрачанням страхових ресурсів через діяльність лікарсько-контрольних та експертних комісій, які стали ключовим елементом управління страховою медициною. Висвітлено масштаби розвитку мережі робітничих медичних закладів у промислових центрах, її кадрове забезпечення та основні проблеми — дефіцит спеціалістів, заборгованість зі

страхових внесків, нестачу медикаментів. З'ясовано, що страхова медицина стала важливим інструментом соціальної політики більшовицької влади, спрямованим на утримання лояльності робітничого класу та забезпечення базового рівня охорони здоров'я в умовах обмежених фінансових ресурсів.

Ключові слова: медичне страхування, робітнича медицина, УСРР, НЕП, соціальне страхування, робмед, лікарсько-контрольні комісії, страхові фонди.

Fedorchuk Mykhailo Anatoliiovych PhD in Law, Doctoral Candidate, Department of World History and International Relations, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Faculty of History and International Relations, Department of World History and International Relations, Vinnytsia, https://orcid.org/0009-0004-8523-9172

Melnychuk Maksym Olehovych PhD in Law, Doctoral Candidate, Department of History of Ukraine, Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Faculty of History and International Relations, Department of History of Ukraine, Vinnytsia, https://orcid.org/0000-0003-2720-0785

MEDICAL INSURANCE OF WORKERS AND CLERKS OF THE UKRAINIAN SSR DURING THE PERIOD OF THE NEW ECONOMIC POLICY

Abstract. The article examines the formation and development of the system of medical insurance of workers and civil servants of the Ukrainian SSR during the period of the new economic policy. It is determined that the introduction of the NEP changed the financial principles of the functioning of the medical industry, since the state could no longer fully guarantee free medical care, which led to the introduction of insurance mechanisms. The regulatory framework of the early 1920s is considered, in particular the resolutions of the Council of People's Commissars of the Ukrainian SSR of December 10, 1921 and February 7, 1922, which established the institution of social insurance. The activities of the departments of workers' medicine (robmeds) created at the National Committee for Health Care and in the fields, which coordinated the provision of medical and preventive care to insured persons and their families, are analyzed. Particular attention is paid to financial mechanisms: insurance funds were formed at the expense of mandatory contributions from enterprises and were used to maintain a network of clinics, hospitals, pharmacies, and sanatoriums. The role of the All-Ukrainian Reserve Fund of Labor Medicine and the change in the structure of its

expenses in the mid-1920s are determined. The process of strengthening control over the expenditure of insurance resources through the activities of medical control and expert commissions, which became a key element of insurance medicine management, is traced. The scale of the development of the network of workers' medical institutions in industrial centers, its staffing, and the main problems are highlighted - a shortage of specialists, arrears in insurance contributions, and a shortage of medicines. It is found that insurance medicine has become an important tool of the social policy of the Bolshevik government, aimed at maintaining the loyalty of the working class and ensuring a basic level of health care in conditions of limited financial resources.

Keywords: medical insurance, workers' medicine, Ukrainian SSR, NEP, social insurance, robmed, medical control commissions, insurance funds.

Постановка проблеми. В комуністичній доктрині суспільного розвитку більшовики виступали за безкоштовне надання медичних послуг населенню за рахунок коштів державного бюджету. Однак, з переходом до нової економічної політики, заснованої на принципах господарського розрахунку, більшовицькі декларації про загальнодоступну безоплатну медицину почали втрачати практичне значення. В умовах тяжкого фінансового стану держава не могла гарантувати належного рівня лікувальних і профілактичних послуг навіть для робітників своїх підприємств, не кажучи вже про все населення. При цьому не менш вагомою залишалася політична мета — запобігти процесу декласування робітничих мас, особливо зайнятих у приватному секторі, що розвивався за ринковими законами. Тимчасовим способом розв'язання цієї проблеми стала ідея страхового обслуговування промислових робітників та службовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема медичного страхування робітників та службовців в означений період не є належним чином висвітленою. Найбільш грунтовно, в контексті загальнообов'язкового державного соціального страхування, її вивчав О. Мельничук. Цьому він присвятив своє дисертаційне дослідження [4] та монографію [5]. Окремі аспекти медичного обслуговування робітників та службовців УСРР в період нової економічної політики висвітлені в статтях О. Мельничука [2,3] та О. Мовчан [7]. Роль і місце органів робітничої медицини в системі органів охорони здоров'я УСРР 1920-х рр. досліджували О. та М. Мельничуки [6].

Метою статті є: висвітлити інститут медичного страхування як організаційно-правову форму забезпечення медичною допомогою робітників та службовців УСРР в період нової економічної політики.

Виклад основного матеріалу. Першими документами, що поклали початок становленню системи медичного страхування в УСРР у добу НЕПу,

стали дві постанови Ради Народних Комісарів: від 10 грудня 1921 р. — «Положення про соціальне забезпечення робітників та службовців на випадок тимчасової чи постійної втрати працездатності і членів їхніх родин на випадок смерті годувальника», а також від 7 лютого 1922 р. — «Про соціальне забезпечення робітників та службовців». Ці акти носили комплексний характер, оскільки передбачали цілу низку соціальних гарантій, зокрема і безкоштовне лікування у разі травм чи захворювань для всіх категорій зайнятих. У текстах постанов чітко ставилося питання про запровадження медичного забезпечення через механізм соціального страхування [4, С. 229].

Запровадження НЕПу зумовило істотні трансформації в діяльності медичних закладів та умовах праці медичних кадрів. Значну кількість лікарень і амбулаторій було виведено з-під державного фінансування та передано на утримання місцевих бюджетів. В управлінні установ охорони здоров'я набули поширення методи господарського розрахунку, посилилася боротьба за економне використання коштів. Частину аптек здали в оренду приватним особам, і вони працювали на платній основі. Паралельно відновилися дискусії щодо відокремлення соціально-страхових структур, зокрема страхової медицини, від безпосереднього контролю держави. В умовах, коли поряд із загальнодержавними асигнуваннями на медичне обслуговування запроваджувалися й спеціальні страхові відрахування, виникла потреба створити окремі підрозділи в системі охорони здоров'я, які б організаційно забезпечували медичну допомогу застрахованим [5, С. 192].

Україна стала першою республікою, де проголосили створення таких структур. Уже в декреті РНК УСРР від 10 грудня 1921 р. було визначено, що при Народному комісаріаті охорони здоров'я та на місцях організовуються відділи робітничої медицини (робмеди). Ці підрозділи отримували у своє розпорядження кошти страхового медичного фонду та власну мережу лікувальних і профілактичних установ для обслуговування застрахованих осіб і членів їхніх родин. На них покладалося завдання координувати взаємодію з страховими касами та впливати на порядок надання медичних послуг[4, С. 229].

Якщо в індустріальних регіонах діяльність робмедів виправдала очікування, то в аграрних зонах така модель виявилася малоефективною. Учасники спеціальної наради з питань робітничої медицини підтримали пропозицію про ліквідацію окружних робмедів у непромислових губерніях. Це було закріплено в інструкції щодо організації медичної допомоги у сільських округах: спеціальні поліклініки залишали лише в тих місцях, де кількість застрахованих перевищувала 4 тисячі осіб; в інших випадках допомогу надавали через загальні установи НКОЗ. Оскільки ж список таких

округів не був усталеним, із місць регулярно надходили прохання про збереження подібних підрозділів[8, Ф. 342. Оп. 1. Спр. 1867. Арк.107].

Важливою новацією в організації страхової медицини в Україні стало формування робітничих нарад при місцевих робмедах і при центральному відділі. Лише з лютого по жовтень 1925 р. відбулося двадцять засідань. Розширення мережі та збільшення фонду лікувальної допомоги викликали структурні зміни в центральному апараті робмеду УСРР: було утворено спеціалізовані інспектури, посилено інструкторський корпус, бухгалтерію та статистичну службу. До кінця 1924/25 рр. штат складав 16 осіб, половина з яких фінансувалася за рахунок страхового фонду. Для хворих, що прибували з округів, створили окреме лікувальне бюро[8, Ф. 337. Оп. 1. Спр. 878. Арк.12].

Фінансування медичних послуг для застрахованих і членів їхніх сімей здійснювалося зі страхового фонду та бюджетних коштів. Операційний фонд «Г» формувався за рахунок страхових внесків і спочатку існував як дотаційний, а згодом став основним джерелом. Постановою РНК УСРР від 7 березня 1922 р. встановлювалися відсоткові ставки внесків залежно від класу підприємства: від 5,5 до 7 % від фонду заробітної плати. До поділу підприємств на розряди діяла єдина ставка в 6 %. Додатково фонд поповнювався коштами від пені та штрафів. Страхові органи самостійно розпоряджалися цими ресурсами[8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 19. Арк.31].

Щоб підтримати місцеві фонди, у серпні 1922 р. створили Всеукраїнський резервний фонд робмеду, куди відраховували 10 % надходжень. У 1925/26 рр. ця частка зросла до 15 %. Структура витрат фонду в 1925/26 рр. виглядала так: 49,33 % — амбулаторно-поліклінічна допомога, 22,39 % — стаціонари, 4,71 % — боротьба з соціальними хворобами, 5,5 % — охорона материнства, 2,52 % — спеціальні види допомоги, 0,71 % — ремонт, 10,69 % — дотації, 4,21 % — адміністративні витрати[8, Ф. 337. Оп. 1. Спр. 878. Арк.13].

Вагомим ударом для страхової системи стала постанова про вилучення з 1 квітня 1926 р. 12 % коштів фонду медичної допомоги на житлове будівництво. Крім того, з жовтня 1927 р. запровадили ще 3 % відрахувань до загальносоюзного фонду. У 1927/28 рр. загальний обсяг страхових коштів сягнув 40 млн крб., але значна частина була спрямована на сторонні потреби — житлобудівництво та покриття дефіцитів страхових органів. На нараді ГУСС представники профспілок скаржилися, що ці кошти витрачаються на санітарні заходи в селах, утримання гуртожитків та інші цілі, не пов’язані з медичним обслуговуванням застрахованих. У великих містах, зокрема в Одесі, за рахунок фонду також обслуговували безробітних, студентів та пенсіонерів[8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 918. Арк.88].

У 1928/29 рр. контроль страхових органів над фінансами ще більше ослаб: розподіл коштів став прерогативою місцевої влади. Лише в промислових округах збереглася відокремлена страхова мережа. Новий порядок фінансування — через норму на одного застрахованого — зменшив обсяг ресурсів, доступних місцевим органам. Наприклад, Вінницька страхова каса вимушена була звертатися з проханням зберегти фінансування на рівні попереднього року для підтримки амбулаторій і аптек[1, Ф.Р.-155. Оп. 1. Спр.559. Арк.6].

Законодавство чітко регламентувало порядок медичного обслуговування. Застраховані та їхні родини отримували допомогу безкоштовно як у загальних, так і в спеціальних лікарнях. У містах і промислових регіонах створювали спеціальні мережі установ, затверджувані НКОЗ УСРР за погодженням з профспілковими структурами. Прийом застрахованих здійснювався у позаробочий час, тоді як у робочий обслуговували членів їхніх сімей, безробітних та інвалідів.

Особливий порядок діяв для направлення у стаціонари — лише через охорону здоров'я чи ЛКК. Спеціалізовану допомогу надавали в Харкові та інших великих центрах. З 1926 р. функції лікувального бюро передали кільком регіональним робмедам. Всі округи були розподілені між ними, а єдиною установою загальнодержавного значення залишився інститут ортопедії та травматології в Харкові[5, С. 202-203].

У процесі надання медичних послуг застрахованим особам значна відповідальність покладалася на контрольні підрозділи страхових установ. Їхньою основною функцією було перевіряти правомірність та обґрунтованість надання медичної допомоги, а також запобігати нецільовому витрачанню страхових ресурсів. Для виконання цих завдань при робітничих відділах страхової медицини (робмедах) формувалася спеціальна секція з питань визначення та відновлення працездатності. До компетенції секції входила організація діяльності лікарсько-контрольних, експертних, санаторно-курортних, відбіркових та абортних комісій, координація виїзних засідань експертних комісій на місцях, а також розгляд скарг на їх роботу [4, С.242].

Провідне місце серед комісій займали лікарсько-контрольні, які здійснювали перевірку рішень лікарів щодо тимчасової втрати працездатності, санаторно-курортних відпусток та звільнення від праці у випадку гострих захворювань. До складу таких комісій входили голова (представник страхкаси), хірург та терапевт. Починаючи з жовтня 1923 р., лікарі працювали у цих комісіях на постійній основі, відмовившись від звичайної лікувальної практики. У великих центрах діяло декілька лікарсько-контрольних комісій.

Так, наприкінці 1923 р. у Харкові, Києві, Дніпропетровську та Одесі функціонувало по три-чотири комісії одночасно. Сільські райони переважно обслуговували виїзні ЛКК[8, Ф. 337. Оп. 1. Спр. 878. Арк.102].

У 1925/26 рр. по всій території України діяло 240 лікарсько-контрольних комісій у 33 округах. Головами ЛКК у 16 округах виступали представники профспілок, тоді як в інших — представники страхових кас. Там, де кількість застрахованих була значною, засідання комісій проводили щоденно, а в менш населених місцевостях — двічі на тиждень. Щомісячно комісії звітували перед відділом робітничої медицини. У середньому на одному засіданні розглядалося 30–35 справ. Наприклад, лише протягом 1925/26 рр. через ЛКК Одеси пройшло 58 817 осіб, що відповідало 82 зверненням на кожну сотню застрахованих[8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 1. Арк.21]. За оцінкою Ольги Мовчан, саме лікарський контроль став ключовим інструментом боротьби з прогулами та необґрунтованими виплатами з фондів страхування [7, С.24]. Якщо лікарсько-контрольні комісії визначали тимчасову непраце-здатність, то постійні випадки втрати працездатності фіксували лікарсько-експертні комісії. До їх складу входили три постійні фахівці — терапевт, хірург і невропатолог — під головуванням представника губернського соціального страхування. Засідання відбувалися за потреби, зазвичай двічі-тричі на тиждень. Так, експертна комісія Київської страхкаси у 1923/24 рр. провела 166 засідань і оглянула 3 364 пацієнти (2 267 чоловіків та 1 097 жінок). Відповідно до постанови ВУРСС від 19 квітня 1925 р., ці комісії при місцевих підвідділах робмеду I та II розрядів були реорганізовані в бюро лікарської експертизи (БЛЕ). До складу бюро входили голова страхової каси (він же голова бюро), представник профспілкового об’єднання та троє лікарів (терапевт, хірург, невропатолог). Оскільки БЛЕ виконувало функції центральної ЛКК округу, саме сюди надходили звернення від осіб, незгодних із рішеннями ЛКК. Для забезпечення контролю над роботою всіх ЛКК та БЛЕ, врегулювання конфліктів, розгляду скарг і тлумачення спірних моментів у сфері експертизи, контролю й протезування, при відділі робітничої медицини створили Центральне бюро лікарської експертизи[8, Ф. 2623. Оп. 1. Спр. 1542. Арк.106]. Згодом, згідно з рішенням, затвердженим НКП УСРР та ВУРСС, бюро лікарської експертизи при профспілкових організаціях було ліквідовано, а натомість сформовано лікарсько-трудові експертні комісії. До їхніх функцій входило визначення ступеня працездатності робітників та службовців, фіксація повної або часткової непрацездатності, ухвалення рішень про переведення на інші види робіт. Головував у комісії представник профспілки, хоча загальне керівництво лікарсько-трудовою експертизою залишалося за страховими органами [5, С.204].

Після проведеної реорганізації у 1933 р. в УСРР діяло 62 ЛТЕК, а для Донбасу додатково створили 10 виїзних лікарсько-експертних комісій. Через посилення контролю над витратами страхових коштів фінансування діяльності органів лікарняного контролю за рік — з 1932 до 1933 р. — зросло з 1 238 300 до 2 349 600 крб. [8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 1172. Арк.36].

В окрему категорію входили абортні комісії, популярні серед робітниць після легалізації абортів. До складу входили лікарі та представниці жіночих і дитячих організацій. Більшість рішень про переривання вагітності ухвалювали з медичних або соціальних причин. Проте вже у 1926 р. практику соціальних абортів визнали недоцільною, а комісії ліквідували[4, С.244].

Практика страхової медицини в Україні в епоху нової економічної політики бере свій початок з початку 1921 р., коли РНК УСРР ухвалила положення про прикріплення медичних закладів до промислових підприємств. Саме завдяки ініціативі Харківської губернської профспілкової ради кілька заводів і фабрик були закріплені за спеціальною поліклінікою, яка обслуговувала виключно застрахованих працівників. Після утворення Харківського губернського управління соціального страхування комісія передала медичні справи до підвідділу робітничої медицини. Відтоді цей підрозділ почав здійснювати контроль за станом заводської та фабричної медицини, а лікувальні заклади, передані губернськими відділами охорони здоров'я, переходили на фінансування зі страхових коштів[8, Ф. 342. Оп. 1. Спр. 1229. Арк.14]. Так, у Подільській губернії вже з квітня 1922 р. робітнича медицина взяла на баланс амбулаторії, пункти швидкої допомоги, аптеки, а в Проскурівському повіті — навіть лікарню. На засіданні Вінницької страхкаси від 15 червня 1922 р. ухвалили передати робмеду 6-ту міську лікарню, забезпечивши її 80 додатковими ліжками та третиною страхових внесків. В Одесі губернський відділ охорони здоров'я закріпив для застрахованих п'ять поліклінік, лікарню з 60 хірургічними ліжками, три аптеки, Цандерівський і Рентгенівський інститути, електросвітлову лікарню та стаціонар доктора Леві. Найактивніше мережа робітничої медицини розгорталася у Донецькій губернії, де станом на 1 вересня 1922 р. діяли 48 амбулаторій, 85 фельдшерських пунктів, 95 лікарень з 4988 ліжками, 27 стоматологічних кабінетів, 5 дитячих лікарень та 20 будинків «матері й дитини» [5, С.205].

На початку 1923 р. у розпорядженні Харківського підвідділу робітничої медицини вже перебувало 600 осіб медичного та технічного персоналу. Вони працювали в 8 поліклініках, 3 лікарнях, 27 фабрично-заводських медпунктах, 7 аптеках, 3 лабораторіях і 1 диспансері. Окрім того, застраховані отримували допомогу в установах губздраву та в

орендованих санаторіях НКОЗ УСРР. Зі зростанням мережі робмеду різко збільшилась і кількість звернень: протягом 1922 р. вона зросла з 1054 до 43 344. За цей час комісії оглянули 4 958 осіб. На початку 1923 р. більшість повітових робмедів розпочала активну діяльність, відкривши перші поліклініки й аптеки для безоплатного обслуговування застрахованих. Лікарі спеціально відвідували хворих удома за викликами[4, С.247].

Перший звіт Робмеду НКОЗ УСРР за 1922/23 рр. засвідчив значне зростання мережі. Кількість поліклінік збільшилася з 54 до 101, а щомісячна кількість звернень застрахованих — з 154 013 до 581 950. Число викликів додому зросло у 3,5 рази — з 29 736 до 69 186. Загалом працювали 8 664 лікарі: 346 — у Волинській губернії, 894 — у Катеринославській, 1 711 — в Одеській, 591 — у Донецькій, 1 898 — у Київській, 518 — у Подільській, 614 — у Полтавській, 1 771 — у Харківській, 321 — у Чернігівській. Було відкрито 6 диспансерів для боротьби з туберкульозом. Для наукового забезпечення роботи поліклінік у Харкові створили Український інститут робітничої медицини, який займався проблемами професійних хвороб та гігієни праці. Фінансування здійснювалося за рахунок страхового фонду «Г» (70%) і дотацій НКОЗ (30%). Частину коштів спрямовували на закупівлю ліків і медичного інвентарю: Катеринославському губздраву виділили 20 076 крб., Одеському — 28 676 крб. [8, Ф. 337. Оп. 1. Спр. 878. Арк.3].

Разом з тим, у роботі робмеду виявили низку проблем. Першою була нестача фахівців — у системі працювали лише 138 невропатологів і 146 отоларингологів. Особливо гостро це відчувалося в Донбасі, де на 250 000 застрахованих припадало лише 5 невропатологів і 1 лор. Іншою серйозною проблемою стала заборгованість зі страхових внесків: у Подільській губернії на червень 1924 р. — 7 364 446 крб., у Донецькій — 3 050 457 крб., у Києві — 40 000 крб. золотом. Також гостро відчувалася нестача медикаментів через скорочення імпорту ліків і занепад вітчизняної фармацевтики[7, С.30].

У 1923/24 рр. інтенсивне розширення мережі змінилося концентрацією зусиль на підвищенні якості роботи. Якщо попереднього року 101 поліклініку та 96 амбулаторій відвідали 4 670 678 застрахованих, то у 1923/24 рр. 109 поліклінік та 83 амбулаторії прийняли вже 8 077 303 відвідувачі. Водночас понад 3,5 млн осіб і надалі зверталися до фабрично-заводських пунктів, що свідчило про потребу в покращенні діяльності робмеду. Для підготовки кадрів при Українському інституті робітничої медицини створили інтернат на 25 лікарів і чотиримісячні курси для 55 фабрично-заводських медиків. Незважаючи на фінансові труднощі, при поліклініках відкрили 8 тубсанаторіїв, 34 консультації та 5 нічних

санаторіїв. На будівництво зразкових поліклінік у промислових центрах було виділено 400 000 крб. Проте зростання могло бути ще більшим без заборгованості великих підприємств — «Донвугілля», «Південсталі» та «Сільмаштресту» [8, Ф. 2605. Оп. 1. Спр. 1081. Арк.14].

Звіт Робмеду за 1924/25 рр. засвідчив відсутність чіткої фінансової звітності через слабку роботу апарату. Серед пріоритетів виділяли стабілізацію амбулаторно-поліклінічних витрат, зменшення лікарняних витрат, розвиток профілактичної мережі, забезпечення безперебійного постачання медикаментів та удосконалення організації домашніх відвідувань. Негативом вважали слабке централізоване керівництво та недостатню впорядкованість діяльності поліклінік. На той час мережа включала 61 поліклініку, 109 амбулаторій, 59 лабораторій, 40 консультацій, 17 ясел, 13 санаторіїв, 14 диспансерів, 181 фабрично-заводську амбулаторію, 314 медпунктів та 179 лікарень[8, Ф. 2623. Оп. 1. Спр. 1542. Арк.57].

Найбільше розгалуження медичних закладів спостерігалося в промислових губерніях, де переважали саме фабрично-заводські установи. У 1924/25 рр. діяло 18 тубдиспансерів, 8 тубстолових, 10 санаторіїв і 3 венерологічних диспансери. Перевірка Цусстраху СРСР в Одесі засвідчила, що страхова медицина суттєво наблизила медичну допомогу до робітничих мас, а ефективність роботи закладів визнали дуже високою. Частка страхових фондів, спрямованих на лікування, стабільно зростала: з 27,8% у 1923/24 р. до 29,84% у 1925/26 р. [8, Ф. 337. Оп. 1. Спр. 878. Арк.21].

Водночас у промислових регіонах спостерігали серйозні труднощі через невідповідність кількості медичних закладів зростанню виробництва. Робітник Дніпровського заводу В. Семенко обурювався, що при збільшенні кількості працівників із 2800 до 13 500 кількість лікарняних ліжок залишалася на рівні 55. Подібні випадки фіксували й на підприємствах Луганського, Артемівського, Маріупольського та Криворізького округів. Нестача медичних закладів призводила до перевантаження персоналу: лікарі приймали по 35–40 пацієнтів на годину, що називали «оглядом через пальто». Застрахованим доводилося йти до амбулаторій за 5–8 верст. Голова профспілки будівельників Г. Богданов, побувавши на Дніпробуді, повідомляв про спалахи малярії, скарлатини та венеричних захворювань[5, С.208]. Додатковою проблемою стало використання страхових коштів не за призначенням. Наприклад, у Тальнівській поліклініці за їх рахунок обслуговували 25 310 незастрахованих, тоді як застрахованих — 18 436. У Гніванській амбулаторії відповідні показники становили 3 879 і 3 254 особи[4, С.248].

На Всесоюзному з’їзді лікарняних секцій у лютому 1927 р. нарком охорони здоров’я УСРР І. Єфимов відзначив, що мережа медичних закладів

для застрахованих охоплює 109 поліклінік, 745 амбулаторій і медпунктів, 463 стоматологічних кабінети, 57 рентген-кабінетів, 59 електросвітло-водолікувальних установ, 37 тубдиспансерів, 127 консультацій, 123 лікарні та 18 венерологічних диспансерів. При цьому він наголосив на необхідності поширення страхової медицини на непро-мислові райони[8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 906. Арк.3зв.].

Наприкінці 1927 р. ліквідація відділів робітничої медицини та передача страхового фонду органам охорони здоров'я мала негативні наслідки. Незважаючи на збільшення витрат на обслуговування до 30 609 298 крб., середні витрати на одного застрахованого скоротилися з 22 крб. 71 коп. до 22 крб. 60 коп. Також знизилася вартість амбулаторно-поліклінічного відвідування (з 46,7 крб. до 44,8 крб.) та ліжко-дня (з 3,38 крб. до 3,03 крб.). У зв'язку з цим ВУРПС у жовтні 1928 р. звернувся до ВЦРПС із проханням збільшити асигнування до 46 млн крб., аргументуючи це гіршим рівнем стаціонарного забезпечення порівняно з РСФРР — 2,6 проти 4,6 ліжко-днів на одного застрахованого. Витрати на медичне обслуговування в Україні також були нижчими: за 1923–1929 рр. вони зросли з 11 крб. до 22 крб., тоді як у РСФРР — з 14 крб. до 25 крб. [8, Ф. 2851. Оп. 1. Спр. 906. Арк.4зв.].

Висновки. Отже, впродовж 1920-х рр. забезпечення робітників та службовців медичними послугами в Україні здійснювалося через систему соціального страхування. Витоки цього процесу — у фабричній медицині кінця XIX ст., а пік розвитку — в добу НЕПу. Створені робмеди активно розбудовували мережу лікарняних закладів і самостійно розпоряджалися фінансами. Проте підпорядкованість системи народному комісаріату охорони здоров'я, брак фінансування та використання страхових ресурсів на нецільові потреби знижували ефективність. Із згортанням НЕПу держава зосередила управління охороною здоров'я у своїх руках, ліквідувавши робмеди й отримавши можливість спрямовувати ресурси на індустріальні та соціальні програми.

Література:

1. Державний архів Вінницької області.
2. Мельничук О.А. Організаційно-правові основи медичної допомоги застрахованим у 20-ті рр. XX ст. *Інтелігенція і влада. Громадсько-політичний науковий збірник. Серія: Історія.* Одеса: «Астропринт», 2006. Вип. 8. С. 139-150.
3. Мельничук О.А. Роль і місце соціального страхування у більшовицькій доктрині суспільного розвитку. *Україна XX ст.: культура, ідеологія, політика*. К.: Інститут історії України НАН України, 2007. Вип. 12. С. 235-258.
4. Мельничук О.А. Діяльність органів соціального страхування в Україні у 20 – 30-х рр.. XX ст..: дис … доктора історичних наук: 07.00.01 / Мельничук Олег Анатолійович. К., 2010. 491 с.

5. Мельничук О.А. Соціальне страхування в радянській Україні (20 - 30-ті рр. XX ст). Вінниця: "Едельвейс і К", 2009. 372 с.

6. Мельничук О.А., Мельничук М.О. Органи робітничої медицини в системі органів охорони здоров'я УСРР у 20-х рр. XX ст. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія.* 2019. Вип. 27. С.25-36. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2019-27-25-36

7. Мовчан, О.М. Медичне обслуговування робітників УСРР. 1920-ті рр. *Проблеми історії України: факти, судження, пошуки*. К.: Інститут історії України НАН України, 2006, вип.15. С. 19-64.

8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України.

References:

1. Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti [State Archives of Vinnytsia Region].

2. Melnychuk, O.A. (2006). Orhanizatsiino-pravovi osnovy medychnoi dopomohy zastrakhovanym u 20-ti rr. XX st. [Organizational and legal foundations of medical care for the insured in the 1920s.] *Intelihentsiia i vlada. Hromadsko-politychnyi naukovyi zbirnyk. Seriia: Istoriia*. Odesa: «Astroprynt», Vyp. 8. S. 139-150. [in Ukrainian].

3. Melnychuk, O.A. (2007). Rol i mistse sotsialnoho strakhuvannia u bilshovytskii doktryni suspilnoho rozvytku [The role and place of social insurance in the Bolshevik doctrine of social development]. *Ukraina XX st.: kultura, ideolohiia, polityka.* K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, Vyp. 12. – S. 235-258. [in Ukrainian]

4. Melnychuk, O.A. (2010). Diialnist orhaniv sotsialnoho strakhuvannia v Ukraini u 20 – 30-kh rr.. XX st..[Activities of social insurance bodies in Ukraine in the 20s and 30s of the 20th century.]: dys … doktora istorychnykh nauk: 07.00.01 / Melnychuk Oleh Anatoliiovych. K., 491 s. [in Ukrainian]

5. Melnychuk O.A. (2009). Sotsialne strakhuvannia v radianskii Ukraini (20 - 30-ti rr. XX st) [Social insurance in Soviet Ukraine (20s – 30s of the 20th century)]. Vinnytsia: "Edelveis i K", 372 s. [in Ukrainian]

6. Melnychuk, O.A., Melnychuk, M.O. (2019). Orhany robitnychoi medytsyny v systemi orhaniv okhorony zdorovia USRR u 20-kh rr. XX st. [Bodies of labor medicine in the system of health protection of the Ukrainian SSRin the 20's of the twentieth century] *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia*. Vyp. 27. S.25-36. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2019-27-25-36 [in Ukrainian]

7. Movchan, O.M. (2006). Medychne obsluhovuvannia robitnykiv USRR. 1920-ti rr. Problemy istorii Ukrainy: fakty, sudzhennia, poshuky [Medical care for workers of the Ukrainian SSR. 1920s.]. K.: Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, vyp.15. S. 19-64. [in Ukrainian]

8. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine].

УДК 621.31.048.015 (477.54) «1921-1934»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2900-2912

Харламов Михайло Іванович доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Косяк Світлана Михайлівна кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-9817-5743

Логовський Ігор Миколайович кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних відносин та політичної філософії, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, м. Харків, https://orcid.org/0000-0002-3975-9503.

Трипольська Катерина Сергіївна здобувачка освіти 3 курсу навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси

ДЕРЖАВНІ ЗАХОДИ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АКТИ З ПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ В УСРР (1921-1934 РР.)

Анотація. У цій науковій роботі розглядаються та аналізуються основні особливості державних заходів по боротьбі з пожежами, а також специфіка нормативно-правових актів (законів, положень, розпоряджень, інструкцій) з пожежної безпеки на території Української Соціалістичної Радянської Республіки (УСРР) у 1921-1934 роках. Розглядаються маловивчені та недосліджені історичні проблеми реалізації державних заходів протипожежного спрямування в колгоспах, радгоспах, машинно-тракторних станціях та загалом в сільських ареалах, а також на промислових підприємствах та в міській зоні української радянської республіки. Вивчаються також особливості державних нормативно-правових актів в галузі пожежної охорони, їх реалізація на практиці на території УСРР в роки нової економічної політики та утвердження сталінського тоталітарного режиму. Зроблено наступні висновки, що заходи держави з поліпшення протипожежної боротьби та реалізація нормативно-правових актів з

пожежної охорони в українській радянській республіці на початку досліджуваного періоду стикалися зі значними соціально-економічними та правовими складнощами (економіка української республіки на початку 1920-х років ще не оговталася від тривалих бойових дій, не вистачало фінансів, кваліфікованих кадрів та матеріально-технічного оснащення тощо). Однак, вже до середини двадцятих років XX століття ситуація із пожежною безпекою поступово покращилася. Державні заходи та реалізація законів і постанов різних рівнів з пожежної безпеки позитивним чином вплинули на загальний стан «пожежності» в УСРР до 1927 року. Однак, у зв'язку із згортанням нової економічної політики, встановленням і утвердженням тоталітарного режиму в Україні наприкінці 1920-х – в першій половині 1930-х років стан пожежної безпеки в УСРР значно погіршився. Це було пов'язано із репресіями в середовищі державних службовців, керівників пожежної охорони, політикою колективізації та розкуркулення (почалися масові підпали господарств, як протест селян проти державної політики). Попри заходи держави із поліпшення пожежної безпеки, збільшення жорсткості та відповідальності осіб у нормативно-правових актах з пожежної безпеки, активність добровільних пожежних дружин, рівень захищеності селянських господарств від вогню був низьким. Існували суттєві проблеми із пожежною безпекою також і у містах, хоча порівняно із сільським рівнем «пожежності» там ситуація була дещо кращою.

Ключові слова: УСРР, державні заході з пожежної безпеки, пожежна безпека, пожежний інвентар, нормативно-правові акти, пожежні дружини, пожежна інспекція.

Kharlamov Mykhailo Ivanovych Doctor of Historical Science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Kosiak Svitlana Mykhailivna Candidate of Historical Science, Associate professor, Associate professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-9817-5743

Logovskyi Igor Mykolayovych Candidate of Historical Science, Associate professor, Associate professor of the department of international relations and political philosophy, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0002-3975-9503

Trypol′s′ka Kateryna Serhiyivna 3rd year student of the Educational and Scientific Institute of Fire and Technogenic Safety, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy

STATE MEASURES AND REGULATORY ACTS ON FIRE SAFETY IN THE UKRAINIAN SSR (1921-1934)

Abstract. This scientific work examines and analyzes the main features of state measures to combat fires, as well as the specifics of regulatory legal acts (laws, regulations, orders, instructions) on fire safety in the territory of the Ukrainian Socialist Soviet Republic (USSR) in 1921-1934. The article examines little-studied and unexplored historical problems of implementing state fire prevention measures in collective farms, state farms, machine-tractor stations and in general in rural areas, as well as in industrial enterprises and in the urban area of the Ukrainian Soviet Republic. The features of state regulatory legal acts in the field of fire protection, their implementation in practice in the territory of the USSR during the years of the new economic policy and the establishment of the Stalinist totalitarian regime are also studied. The following conclusions were made: state measures to improve fire fighting and the implementation of regulatory legal acts on fire safety in the Ukrainian Soviet Republic at the beginning of the studied period faced significant socio-economic and legal difficulties (the economy of the Ukrainian republic in the early 1920s had not yet recovered from prolonged hostilities, there was a lack of finances, qualified personnel and material and technical equipment, etc.). However, by the mid-twenties of the twentieth century, the situation with fire safety gradually improved. State measures and the implementation of laws and regulations of various levels on fire safety had a positive impact on the general state of "fire safety" in the Ukrainian SSR until 1927. However, due to the curtailment of the new economic policy, the establishment and consolidation of the totalitarian regime in Ukraine in the late 1920s and the first half of the 1930s, the state of fire safety in the Ukrainian SSR significantly deteriorated. This was due to repressions among civil servants, fire department heads, the policy of collectivization and dispossession (mass arson of farms began as a protest by peasants against state policy). Despite state measures to improve fire safety, increasing the severity and responsibility of individuals in fire safety regulations, and the activity of voluntary fire brigades, the level of protection of peasant farms from fire was low. There were significant problems with fire safety in cities as well, although compared to the rural level of “fire safety” the situation there was somewhat better.

Keywords: Ukrainian SSR, state fire safety measures, fire safety, fire equipment, regulatory legal acts, fire brigades, fire inspection.

Постановка проблеми. Період 1920-х років та першої половини 1930-х років в історії УСРР була періодом глибоких соціально-економічних трансформацій, зумовлених новою економічною політикою, політикою колективізації та розкуркулення, індустріалізації та культурної революції. З огляду на це проблеми реалізації державних заходів із попередження та ліквідації пожеж та прийняття і дотримання законів, розпоряджень з пожежної безпеки мають різнобічний характер та цікаві для об'єктивного та ґрунтовного наукового аналізу. Сучасні історичні дослідження в українській державі, а також в країнах Європи і світу в період сьогодення, нажаль, не надають належної наукової уваги дослідженню та характеристиці проблемних аспектів історії справи боротьби з неконтрольованим вогнем в нашій державі.

Необхідно також вказати, що наукова актуальність вивчення зазначених аспектів і питань є, на погляд авторів цієї наукової статті, безумовною. Наукове висвітлення складних та проблемних питань справи боротьби з пожежами в УСРР, у 1920-х роках – першій половині 1930-х років, на думку авторів, є в повній мірі актуальним та науково значущим, оскільки надає можливість заповнити лакуни в історичній науці Україні та висвітлити раніше не досліджені питання. Необхідність визначити особливості державних заходів та нормативно-правових актів із пожежної безпеки на території УСРР в роки нової економічної політики, встановлення та посилення сталінського тоталітарного режиму зумовлює актуальність даної наукової розвідки. Науково-теоретична значимість цієї статті може пояснюватися ще й тим, що дослідження здійснене у цій науковій розвідці допомагає характеристиці раніше не висвітлених та не охарактеризованих проблем історії боротьби з вогнем нашої української держави. Практична наукова значимість цієї наукової статті може бути пов'язана із гіпотетичним використанням досвіду правників та державних службовців в сфері пожежної охорони минулого для сучасної сфери боротьби з надзвичайними подіями Державної служби України з надзвичайних ситуацій України (ДСНС України) в умовах сьогоднішнього військового часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зауважити, що дослідження питань впровадження та реалізації державних заходів і нормативно-правових актів із поліпшення пожежної безпеки в українській радянській республіці у третьому десятилітті – першій половині четвертого десятиліття XX сторіччя є такою проблемною тематикою в історії нашої держави, що ретельно та незаангажовано не висвітлювалася в українській історіографії, як нового так і новітнього часу, а також в історіографії інших країн зарубіжжя. Зацікавлення зазначеною достатньо незвичною науковою проблематикою спонукало авторів цієї наукової статті фактичне не

висвітлення вказаних історичних тем істориками України та інших європейських та світових країн. Один з авторів даного наукового дослідження видав монографію у 2019 році, що базувалася на широкій історичній джерельній базі, в якій було частково окреслені аспекти реалізації державних заходів та законів із пожежної безпеки на території української соціалістичної радянської республіки у 1920-х роках – у першій половині 1930-х років [1]. Однак спеціально особливості державних заходів та нормативно-правових актів із боротьби з пожежами в УСРР у часи нової економічної політики та комуністичного тоталітарного режиму не виділялися та не характеризувалися. Дана наукова робота «Державні заходи та нормативно-правові акти з пожежної безпеки в УСРР (1921-1934 рр.)» ґрунтується на малодосліджених архівних документах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), та Державного архіву Сумської області (ДАСО). В ЦДАВО України і ДАСО і до тепер є в наявності значна кількість маловивчених, неопублікованих та неоцифрованих історичних архівних матеріалів з багатьох аспектів і проблемних питань історії України, в тому числі і з проблем впровадження та ефективності заходів української республіки з питань пожежної охорони та нормативно-правової бази у вказаній сфері у третьому десятилітті – першій половині четвертого десятиліття XX століття.

Мета статті – характеристика особливостей протипожежних заходів держави та нормативно-правових актів, спрямованих на поліпшення пожежної безпеки в УСРР у 1921-1934 роках.

Виклад основного матеріалу. Період нової економічної політики (1921-1927 роки) став етапом відновлення господарства, що було зруйноване світовою війною, революційними подіями та громадянським протистоянням. На території УСРР, де економічна дезорганізація поєднувалася з руйнацією міської та сільської інфраструктури, питання забезпечення пожежної безпеки набуло державного значення [1, с. 19]. Високий рівень пожеж у промислових підприємствах, на складах і в селах, де домінували дерев'яні споруди, вимагав системних організаційних і правових заходів. На початку 1920-х років пожежна охорона в УСРР мала фрагментарний характер. Часто вона складалася з невеликих міських команд, що підпорядковувались місцевим виконкомам або підприємствам. Однак уже в середині десятиліття було започатковано процес централізації та стандартизації.

У 1923 році пожежні підрозділи були офіційно включені до складу міліційних частин, що підвищило їх дисципліну та фінансування. У великих промислових центрах (Харків, Київ, Катеринослав, Одеса) створювалися спеціалізовані гарнізони, оснащені автомобільними помпами та насосами.

Паралельно активно формувалися добровільні пожежні товариства (ДПТ), які підпорядковувалися місцевим Радам і мали завдання не лише гасити пожежі, а й проводити просвітницьку роботу серед населення. Їхня діяльність поєднувала елементи громадської ініціативи з державною координацією, що відповідало духу НЕПу. Економічна ситуація початку 1920-х років залишалася складною. Нестача фінансів обмежувала можливість модернізації пожежної техніки. Більшість підрозділів користувалася кінними підводами, ручними насосами, відрами та бочками. Лише до 1926-1927 років завдяки централізованим закупівлям з'явилися перші автонасоси радянського виробництва [2, арк. 39].

Значну роль у матеріальному забезпеченні відігравали підприємства і кооперативи, які за власний рахунок утримували пожежні дружини. Водночас держава запровадила обов'язкове страхування від пожеж, що мало на меті частково компенсувати збитки та стимулювати дотримання протипожежних норм. У другій половині 1920-х років спостерігалося поступове зниження кількості великих пожеж у містах, що свідчило про підвищення рівня організованості пожежної справи. Проте в сільській місцевості ситуація залишалася складною – через низьку обізнаність селян, відсутність техніки й централізованих служб. Державна політика протипожежної боротьби в період НЕПу мала подвійний характер: з одного боку – прагнення централізувати управління, з іншого – залучення громадських ініціатив. Саме ця синергія державного контролю та добровільності створила підґрунтя для подальшого формування єдиної системи пожежної охорони у 1930-х роках. Пожежна політика УСРР у 1921-1927 роках відображала загальні тенденції розвитку радянської державності в добу НЕПу. У цей час відбулося становлення правових засад пожежної безпеки, створення перших інституцій державного контролю, активізація добровільних товариств і розвиток пожежно-технічної освіти. Незважаючи на матеріальні труднощі, сформовано базу, що забезпечила перехід до більш централізованої, професійної системи пожежної охорони в наступне десятиліття.

Перші нормативні акти з питань пожежної охорони у радянській державі з'явилися ще в РСФРР. Постанова Ради Народних Комісарів РСФРР від 17 квітня 1921 року «Про організацію пожежної охорони» закріпила засади централізованого державного керівництва пожежною справою. На її основі уряд УСРР розробив аналогічні документи, пристосовані до українських умов. У 1922 році Рада Народних Комісарів УСРР ухвалила «Положення про організацію пожежної охорони в містах і робітничих селищах», яким передбачалося створення пожежних частин при місцевих виконкомах і підприємствах, визначалися джерела їх фінансування,

обов'язки керівників та порядок підготовки особового складу [3, арк. 74]. Цим документом уперше було закріплено обов'язок державних і кооперативних організацій забезпечувати виконання протипожежних заходів, а також передбачено можливість притягнення до відповідальності за порушення правил пожежної безпеки.

Найважливішим органом у сфері пожежного нагляду став Народний комісаріат внутрішніх справ УСРР, який з 1923 року очолив роботу щодо розроблення інструкцій, правил та наказів, що регулювали пожежну безпеку. Важливими документами цього періоду стали: Інструкція НКВС УСРР «Про обов'язки пожежних команд і порядок їх дій під час пожеж» (1923 року видання), яка визначала внутрішній устрій команд, режим несення служби та систему підпорядкування; Циркуляр НКВС від 1924 року «Про посилення пожежного нагляду на промислових підприємствах», що встановлював вимоги до технічного обладнання підприємств, перевірок складів пального, деревообробних і хімічних виробництв; Постанова РНК УСРР від 1925 року. «Про затвердження Тимчасових правил пожежної безпеки для промислових підприємств», яка стала першим спробним технічним стандартом пожежної безпеки у республіці [2, арк. 47]. Зазначені нормативні акти мали не лише адміністративно-наглядовий, але й профілактичний характер, адже передбачали проведення інструктажів, навчань і обов'язкових перевірок стану об'єктів.

На місцевому рівні питання протипожежної безпеки регулювалися постановами губернських і окружних виконкомів. Вони зобов'язували органи самоврядування утримувати пожежні команди, закуповувати технічні засоби, проводити облік пожеж та звітність до НКВС УСРР. Зокрема, Харківський губвиконком у 1924 році прийняв «Інструкцію щодо організації добровільних пожежних дружин», якою визначалася структура, порядок комплектування та права таких дружин. Подібні акти ухвалювалися також у Київській, Одеській та Катеринославській округах. Місцеве законодавство відігравало ключову роль у практичній реалізації пожежної політики, адже саме виконкоми забезпечували матеріальне утримання команд і відповідали за дотримання загальносоюзних правил.

Паралельно з державними структурами в умовах НЕПу активно розвивалися добровільні пожежні товариства (ДПТ). Їхня діяльність регулювалася «Положенням про добровільні пожежні дружини» (1925 року), затвердженим НКВС УСРР. Документ визначав, що товариства діють під наглядом місцевих органів влади, фінансуються за рахунок членських внесків, підприємств і кооперативів, а також можуть залучатися до виконання державних завдань. Це положення стало правовою основою для масового розвитку пожежної самодіяльності населення в містах і селах.

Таким чином, на законодавчому рівні було встановлено двоїсту систему пожежної охорони–державну (професійну) та добровільну (громадську), що відповідало принципам поєднання централізованого управління та господарської ініціативи епохи НЕПу [2, арк. 54].

Нормативні акти 1920-х років передбачали адміністративну відповідальність за недотримання правил пожежної безпеки. Відповідно до Кодексу законів про адміністративні правопорушення УСРР (1927 року), власники підприємств, посадові особи та громадяни могли бути оштрафовані або притягнуті до дисциплінарної відповідальності за порушення пожежних приписів. Окрім того, карні справи могли відкриватися у випадках навмисного підпалу чи халатності, що призвела до тяжких наслідків. Такий підхід підкреслював зростання ролі держави у контролі за дотриманням пожежних норм і формування правосвідомості населення [3, арк. 106]. Протягом 1921-1927 років в УСРР було створено цілісну систему правового регулювання пожежної справи, що охоплювала адміністративні, технічні та освітні аспекти. Основними її рисами були: централізація управління під керівництвом НКВС; уніфікація нормативних документів за зразком загальносоюзних постанов; правове закріплення ролі добровільних пожежних товариств; розвиток механізмів адміністративної відповідальності. Ці заходи створили основу для подальшої інституціоналізації пожежної охорони у 1930-х роках, коли було запроваджено єдину державну систему протипожежного нагляду. Нормативно-правові акти з протипожежної боротьби в УСРР у період нової економічної політики стали важливим кроком у формуванні радянської моделі державного управління безпекою. Вони поєднали централізоване планування з елементами місцевої ініціативи та громадської участі, сприяли уніфікації правил, підвищенню дисципліни у промисловості та комунальному секторі. Правова база 1920-х років заклала фундамент для подальшого розвитку системи пожежного нагляду, що у 1930-х роках трансформувалася у професійно-державну пожежну охорону. Період 1928-1934 років в історії УСРР характеризувався докорінними трансформаціями політичної, економічної та адміністративної системи. Перехід від нової економічної політики до політики форсованої індустріалізації та колективізації супроводжувався посиленням централізації державного управління, у тому числі й у сфері пожежної безпеки. Пожежна охорона, яка в 1920-х роках мала переважно місцевий і частково громадський характер, у кінці десятиліття перетворилася на елемент загальносоюзної системи безпеки, підпорядкований силовим структурам. Державна влада розглядала протипожежну боротьбу не лише як технічну чи господарську справу, а як частину системи дисциплінування, контролю та мобілізації населення.

З 1928 року у зв'язку з початком першого п'ятирічного плану і згортанням НЕПу пожежна політика УСРР була спрямована на централізацію управління. Основною метою стало забезпечення безперебійного функціонування промислових об'єктів, які мали стратегічне значення для індустріалізації. Відповідно до загальносоюзних директив, усі підрозділи пожежної охорони підпорядковувалися Народному комісаріату внутрішніх справ. Добровільні пожежні товариства, що діяли на засадах громадської участі в добу НЕПу, поступово втрачали автономію та включалися в систему під контролем державних органів. Політика тоталітарної централізації відображалася і в риториці: пожежна охорона розглядалася як «бойова ланка соціалістичного будівництва», а пожежні – як «червоноармійці трудового фронту» [4, арк. 65].

Початок 1930-х років став етапом мілітаризації пожежної охорони. У 1932 році НКВС СРСР та НКВС УСРР ухвалили рішення про створення воєнізованих пожежних частин (ВПЧ) на об'єктах особливого значення – заводах важкої промисловості, транспортних вузлах, військових складах, електростанціях. В УСРР такі частини були сформовані у Харкові, Дніпропетровську, Києві, Одесі, Донецьку та Запоріжжі. Воєнізовані пожежні мали спеціальну форму, військову дисципліну та підлягали мобілізації в разі надзвичайних ситуацій. Вони не лише гасили пожежі, але й здійснювали контрольно-ревізійні функції, виявляючи «недбалість» або «саботаж» на підприємствах, що нерідко кваліфікувалися як злочини проти держави.

Пожежно-технічний прогрес у 1930-х роках був тісно пов'язаний з індустріальним розвитком. З 1929 року розпочалося серійне виробництво пожежних автомобілів у Харкові, що суттєво підвищило мобільність команд. У 1931 році в Харкові було створено пожежний технікум НКВС УСРР, який готував керівні кадри для пожежних частин. Також було затверджено єдині стандарти навчання, форми звітності й порядок ведення статистики пожеж. Згідно з урядовими постановами, у промислових підприємствах впроваджувалася обов'язкова система внутрішнього пожежного інструктажу, що мала профілактичний характер і водночас слугувала інструментом трудової дисципліни. Отже, пожежна охорона в цей період стала інструментом політичного контролю, а не лише службою безпеки [4, арк. 81].

Початок 1930-х років характеризувався розгортанням масових репресій, у тому числі й проти службовців пожежних органів. У звітах НКВС за 1933-1934 років фіксувалися випадки «шкідництва» у вигляді навмисного невиконання приписів або «недбалого ставлення» до пожежної справи.

Таким чином, пожежна служба стала складовою механізму сталінського контролю, що поєднував адміністративні функції з політичним наглядом. Будь-які порушення розцінювалися як прояв «ворожих елементів» або «антирадянської діяльності». Паралельно пожежна пропаганда набула ідеологічного характеру: у пресі та на плакатах пожежників зображали як «охоронців соціалістичного майна», а пожежну безпеку – як питання державної лояльності.

У 1932 році було затверджено «Положення про порядок розслідування та обліку пожеж», яке вперше запровадило централізовану статистику причин і збитків. Розслідування пожеж проводилися комісіями НКВС, часто спільно з органами ДПУ (Державного політичного управління). За недотримання приписів пожежного нагляду встановлювалася карна або адміністративна відповідальність. У деяких випадках пожежі трактувалися як результат "контрреволюційного саботажу", що спричиняло політичні репресії проти відповідальних осіб. Таким чином, протипожежна політика набула рис карально-дисциплінарної системи, спрямованої на забезпечення «державної дисципліни» у виробництві [4, арк. 118].

У перші роки першої п'ятирічки радянська влада прагнула створити уніфіковану систему пожежного нагляду, здатну забезпечити безпеку в умовах індустріалізації. Уже з 1928 року розпочалося впровадження загальносоюзних стандартів пожежної безпеки, розроблених на основі постанов Ради Народних Комісарів СРСР. УСРР, як складова радянської федерації, зобов'язувалася адаптувати союзне законодавство до місцевих умов. Важливою рисою цього періоду стало поступове обмеження ролі місцевих органів самоврядування у пожежній справі. Якщо в 1920-х роках значну частину протипожежних заходів здійснювали добровільні товариства, то з початком індустріалізації акцент було перенесено на професіоналізацію та державний контроль. У 1929 році було прийнято низку постанов РНК УСРР, які зобов'язували створювати штатні пожежні команди при великих промислових підприємствах, будівництвах і транспортних вузлах.

Одним із перших документів цього періоду стала "Інструкція про організацію державного пожежного нагляду" (1928 року), затверджена Наркоматом внутрішніх справ УСРР. Вона закріплювала принцип обов'язковості пожежної інспекції на всіх промислових об'єктах, а також передбачала адміністративну відповідальність посадових осіб за порушення норм безпеки. У 1930 році було ухвалено «Положення про державну пожежну охорону при НКВС УСРР», яким остаточно ліквідовувалася попередня система підпорядкування пожежних частин місцевим виконкомам.

Відтепер пожежна охорона ставала частиною структури НКВС, тобто переходила під прямий контроль державного апарату примусу. Це відображало загальну тенденцію до централізації правоохоронної системи та посилення каральних функцій держави. Важливою складовою правового регулювання стали також будівельні та протипожежні норми, що затверджувалися відповідними наказами Наркомату комунального господарства УСРР (1931-1933 років). Ці акти встановлювали вимоги до проектування, розміщення і матеріалів промислових будівель, запроваджували обов'язкові перевірки протипожежного стану. Окреме місце посідали інструкції щодо пожежної безпеки в сільській місцевості, видані Наркомземом УСРР у 1932 році, які регламентували зберігання сільськогосподарської продукції, використання відкритого вогню та будівництво господарських споруд [5, арк. 40].

У 1933 році у структурі НКВС УСРР було створено Головне управління пожежної охорони, яке координувало діяльність усіх пожежних частин республіки. Цей орган мав функції нормотворення, інспекції, планування та підготовки кадрів. Його діяльність регулювалася «Положенням про Головне управління пожежної охорони НКВС УСРР» (1933 року), яке визначало організаційну структуру, завдання та права інспекторів. Одночасно відбувалася ліквідація добровільних пожежних товариств, які раніше діяли у містах і селах. Від 1934 року вони офіційно підпорядковувалися місцевим відділам НКВС, фактично втрачаючи автономію [1, с. 278]. Таким чином, пожежна справа перетворилася на централізований елемент державного контролю.

У 1928–1934 роках нормативно-правове регулювання протипожежної боротьби в УСРР зазнало суттєвих змін, що відображали процеси формування сталінського тоталітарного режиму. Пожежна охорона перестала бути локальною чи громадською ініціативою і стала складовою репресивно-адміністративного механізму держави. Прийняті акти – інструкції, положення, постанови РНК і накази НКВС – створили основу для функціонування централізованої системи пожежного нагляду, підпорядкованої партійно-державному апарату. Правова регламентація пожежної безпеки набула подвійного характеру: технічного (забезпечення безпеки об'єктів) і політичного (контроль за дисципліною праці та лояльністю населення). Таким чином, протипожежне законодавство УСРР у часи становлення сталінського режиму стало одним із проявів державної політики тотальної централізації, що перетворювала навіть технічні аспекти суспільного життя на інструмент ідеологічного контролю.

Висновки. Заходи держави з поліпшення протипожежної боротьби та реалізація нормативно-правових актів з пожежної охорони в українській

радянській республіці на початку досліджуваного періоду стикалися зі значними соціально-економічними та правовими складнощами (економіка української республіки на початку 1920-х років ще не оговталася від тривалих бойових дій, не вистачало фінансів, кваліфікованих кадрів та матеріально-технічного оснащення тощо). Однак, вже до середини двадцятих років XX століття ситуація із пожежною безпекою поступово покращилася. Державні заходи та реалізація законів і постанов різних рівнів з пожежної безпеки позитивним чином вплинули на загальний стан «пожежності» в УСРР до 1927 року. Однак, у зв'язку із згортанням нової економічної політики, встановленням і утвердженням тоталітарного режиму в Україні наприкінці 1920-х – в першій половині 1930-х років стан пожежної безпеки в УСРР значно погіршився. Це було пов'язано із репресіями в середовищі державних службовців, керівників пожежної охорони, політикою колективізації та розкуркулення (почалися масові підпали господарств, як протест селян проти державної політики). Попри заходи держави із поліпшення пожежної безпеки, збільшення жорсткості та відповідальності осіб у нормативно-правових актах з пожежної безпеки, активність добровільних пожежних дружин, рівень захищеності селянських господарств від вогню був низьким. Існували суттєві проблеми із пожежною безпекою також і у містах, хоча порівняно із сільським рівнем «пожежності» там ситуація була дещо кращою. В подальшому можливі наукові дослідження у галузі дослідження державних протипожежних заходів та нормативно-правових актів у згаданій сфері в УРСР у період після другої світової війни.

Література:

1. Харламов М. І. Становлення та розвиток системи пожежної безпеки в УСРР у 1918-1934 рр. : монографія. Харків : НУЦЗ України, 2019. 387 с.
2. Державний архів Сумської області (ДАСО). – Ф. Р-1043, оп. 1, спр. 3, 118 арк.
3. Державний архів Сумської області (ДАСО). – Ф. Р-5663, оп. 1, спр. 761, 139 арк.
4. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 2, оп. 2, спр. 629а, 198 арк.
5. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України). – Ф. 34, оп. 13, спр. 641, 272 арк.

References:

1. Kharlamov, M. Iv. (2019). Stanovlennya ta rozvytok systemy pozhezhnoyi bezpeky v USRR u 1918-1934 rr. [Formation and development of the fire safety system in the Ukrainian SSR in 1918-1934]. *Kharkiv : NUCP of Ukraine,* 387 s. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyy arkhiv Sums′koyi oblasti (DASO). [State Archives of Sumy Region]. F. R-1043. op.1. spr. 3. 118 ark. [in Ukrainian].
3. Derzhavnyy arkhiv Sums′koyi oblasti (DASO). [State Archives of Sumy Region]. F. R-5663. op.1. spr. 761. 139 ark. [in Ukrainian].

4. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.2. op.2. spr. 629a. 198 ark. [in Ukrainian].

5. Tsentral′nyy derzhavnyy arkhiv vyshchykh orhaniv vlady ta upravlinnya Ukrayiny (TsDAVOU Ukrayiny). [Central State Archive of the Higher Authorities and Administration of Ukraine (CSAHAAU)]. F.34. op.13. spr. 641. 272 ark. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 323.1(=161.2:=411.16):[070:82-92](477)"186"](045)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2913-2931

Хитровська Юлія Валентинівна доктор історичних наук, професор, професор кафедри історії факультету соціології і права Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, https//orcid.org/0000- 0003-33327

УКРАЇНСЬКО-ЄВРЕЙСЬКІ ВІДНОСИНИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОГЛЯДІВ РЕДАКТОРІВ І ДОПИСУВАЧІВ ЖУРНАЛІВ «СІОН» ТА «ОСНОВА»

Анотація. Формування української інтелектуальної еліти та поява українського національно-визвольного руху сприяли виникненню питання про відносини українців із представниками інших національностей, що мешкали в тогочасній Україні. Однією із найчисельніших після росіян і поляків була саме єврейська спільнота.

Кількість євреїв в українських землях, включених до складу Російської імперії у наслідок другого (1793 р.) і третього (1795 р.) поділів Речі Посполитої, становила приблизно 400-500 тисяч. Імперський уряд мав на меті перетворити єврейство на особливу корпорацію, яка б виконувала рівні (у порівнянні з іншими етнічно-соціальними групами) обов'язки, при цьому була б позбавлена правової рівності. Так з'явилося перше покоління єврейських журналістів, цензорів, казенних рабинів, лікарів та юристів, що мали дипломи рабиністичних семінарій та російських університетів й переважно прагнули безумовної інтеграції в державну імперську культуру. До них належали й редактори одеського єврейського російськомовного журналу «Сіон». Перший український суспільно-політичний журнал «Основа», що видавався протягом 1861-1862 рр. у Санкт-Петербурзі, присвятив українсько-єврейським стосункам не один свій випуск. Саме між ним та «Сіоном» відбулася перша в модерну добу публічна пресова полеміка у даній площині. Мимоволі її ініціював близький до україно-фільства єврей Веніамін Португалов, постать якого заслуговує на окрему увагу. І хоча конструктивного діалогу як з боку української, так і єврейської еліти так і не відбулося, ця дискусія вперше винесла у публічний простір обговорення цього непростого питання. Окрему увагу в даному контексті заслуговують постаті редакторів вищеназваних видань та їхні особисті погляди на українсько-єврейські стосунки, які вони, зокрема, перенесли й на шпальти своїх видань.

Автор статті, спираючись на публікації в журналах «Основа» та «Сіон», а також спеціальну історичну літературу, аналізує особливості українсько-єврейських відносин через призму поглядів редакторів і дописувачів вищеназваних видань.

Ключові слова: українсько-єврейські відносини, журнал «Основа», журнал «Сіон», пресова полеміка, друга половина XIX ст.

Khytrovska Yuliia Valentynivna Doctor of History, Professor, Professor of the Department of History of the Faculty of Sociology and Law of National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, https//orcid.org/0000- 0003-33327

UKRAINIAN-JEWISH RELATIONS THROUGH THE PRISM OF THE VIEWS OF THE EDITORS AND CONTRIBUTORS OF THE MAGAZINES "ZION" AND "OSNOVA"

Abstract. The formation of the Ukrainian intellectual elite and the emergence of the Ukrainian national liberation movement raised the question of the relationship of Ukrainians with representatives of other nationalities living in Ukraine at that time. One of the most numerous after the Russians and Poles was the Jewish community.

One of the most numerous after the Russians and Poles was the Jewish community. The number of Jews in the Ukrainian lands incorporated into the Russian Empire as a result of the second (1793) and third (1795) partitions of the Polish-Lithuanian Commonwealth amounted to about 400-500 thousand. They were forced to live in the so-called "strip of Jewish settlement". The imperial government aimed to turn Jewry into a special corporation that would perform equal (in comparison with other ethnic-social groups) duties, while being deprived of equality in rights. This is how the first generation of Jewish journalists, censors, state rabbis, doctors and lawyers appeared, receiving diplomas from rabbinical seminaries and Russian universities. Most of its representatives sought integration into the state imperial culture, so they were called Russian Jews. These included the editors of the Odessa Jewish Russian-language magazine Zion.

The first Ukrainian suspil-political magazine "Osnova" has dedicated more than one of its issues to the Ukrainian-European hundreds. At the same time, the European Russian magazine "Sion" was the first to enter into modernity and public discussion in this area. By the will of the initiation of the Jews Veniamin Portugalov, who is close to Ukrainianism, to stand as a merit in the field of victory. And the desire for constructive action on the level of both sides is not in the making, this discussion is first brought into the public arena of discussing this

difficult food. In this context, the editors of the editors of the names of the names and the most special look at the Ukrainian-European stocks, such as the stench, zocream, transferred to the spalties of their magazines.

The author of the article, relying on publications in the magazines "Osnova" and "Zion", as well as special historical literature, explores the peculiarities of Ukrainian-Jewish relations through the prism of the views of the editors and contributors of these publications.

Keywords: Ukrainian-Jewish relations, the magazine "Osnova", the magazine "Zion", press polemics, the second half of the nineteenth century.

Постановка проблеми. Формування української інтелектуальної еліти та поява і розвиток українського національно-визвольного руху поставили питання про стосунки українців із представниками інших національностей, що проживали тоді у так званій підросійській Україні. Одними із найчисельніших після росіян і поляків були євреї. Перший український суспільно-політичний журнал «Основа» присвятив українсько-єврейським стосункам значну увагу. В подальшому це викликало відому публічну пресову полеміку з одеським єврейським російськомовним журналом «Сіон». Так сталося, що мимоволі її ініціатором став близький до українофільських поглядів, єврей за національною належністю, Веніамін Португалов. І хоча конструктивного українсько-єврейського діалогу так і не відбулося, все ж вперше у публічний простір було винесене обговорення цього складного питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глибокий аналіз українсько-єврейських відносин в історичній ретроспективі здійснили Павло-Роберт Магочій та Йоханан Петровський-Штерн у своїй праці «Євреї та українці: тисячоліття співіснування» [1]. Мирослав Шкандрій у статті «Сприйняття єврея в українській літературі» дослідив еволюцію образу єврея в українській літературі, у тому числі звернув увагу на відповідні публікації на шпальтах журналу «Основа», а також на роботи Пантелеймона Куліша та Миколи Костомарова [2]. І. Гирич у статті «Євреї та український національно-визвольний рух XIX – початку XX ст.» підняв питання відсутності зацікавленості російського єврейства в українському національно-визвольному русі, зокрема, й у другій половині XIX ст., проаналізував причини подібної ситуації, а також колаборації єврейської громади із панівними націями (поляками за часів Речі Посполитої, росіянами в Російській імперії) та їхню відмову підтримати справедливу боротьбу українців, яких він розглядає як пригноблену більшість [3].

М. Андрійчук у фундаментальній монографії «Українсько-єврейський дискурс: висвітлення міжнаціональних взаємин у друкованих виданнях

Наддніпрянщини (60-ті рр. XIX ст. – початок XX ст.)» приділив значну увагу у тому числі й аналізу відомої публічної полеміки «Основи» і «Сіону» [4]. Варто зауважити, що ця дискусія у повному обсязі так до цього часу і не перевидана, хоча достатньо давно це пропонував зробити канадсько-український історик Роман Сербин [5]. В. Любченко у статті «Чинники формування поглядів М. Костомарова на «єврейське питання» та історію українсько-єврейських взаємин» детально охарактеризував чинники формування поглядів відомого історика на «єврейське питання» та історію українсько-єврейських відносин, а також виділив періоди в його житті, пов'язані з конкретними подіями, що так чи інакше вплинули на його ставлення до євреїв [6]. В. Доценко і М. Жолоб у статті «Протистояння чи співжиття: україно-єврейські відносини на Волині в XIX – на початку XX ст.» здійснили аналіз часом дуже непростих стосунків між двома народами на Волині протягом XIX - початку XX ст.[7].

У статті були використані публікації в журналах «Основа» та «Сіон», які розкривають особливості українсько-єврейських відносин через призму поглядів редакторів і дописувачів вищеназваних видань.

Метою статті є дослідження особливостей українсько-єврейських відносин через призму поглядів редакторів і дописувачів одеського єврейського російськомовного журналу «Сіон» та першого українського суспільно-політичного журналу «Основа».

Виклад основного матеріалу. Кількість євреїв в українських землях, інкорпорованих до складу Російської імперії в наслідок другого (1793 р.) і третього (1795 р.) поділів Речі Посполитої, становила приблизно 400-500 тисяч чоловік. Вони змушені були проживати у так званій «смузі єврейської осілості». Імперський режим мав на меті перетворити єврейську громаду на особливу корпорацію, яка відповідала б вимогам так званого російського «казарменого просвітництва»: виконувала рівні (у порівнянні з іншими етнічно-соціальними групами) обов'язки, але була позбавлена рівних прав. Граф П.Д. Кисельов, за дорученням імператора Миколи I, на початку 1840-х рр. розробив програму емансипації єврейського населення імперії. За зразок було взято програми емансипації європейських євреїв, зокрема, німецьких. Вона передбачала, між іншим, ліквідацію кагалу (1844 р.) і створення нової системи державних шкіл для євреїв, в яких учнів мали навчати читати і писати російською, що полегшило б їх інтеграцію до російського суспільства. Водночас Микола I наказав заснувати рабиністичну семінарію у Житомирі (а також у Вільно) для виховання з нового типу семінаристів казенних рабинів, які б у майбутньому стали слухняними російськими чиновниками, відповідальними за акти цивільного стану і метричні книги. Повільно зростаюча кількість освічених євреїв, так

званих маскілім, підтримувала зближення, перш за все, із великоросійським населенням через процес асиміляції. При цьому вона неодноразово закликала царський уряд до необхідності реформування єврейської громади, за потребою навіть доволі радикального. У цієї частини єврейства було сподівання, що традиційні євреї сприймуть культурні цінності росіян, зокрема, у сфері освіти. Із лав євреїв-просвітників вийшли перші східноєвропейські єврейські журналісти й письменники, чиї праці почали з'являтися у 1860-х роках, тобто у часи так званих «великих реформ» імператора Олександра ІІ. Саме в цей час у Російській імперії почали виходити перші єврейські газети на івриті, ідиш та російській мові. Таким чином з'явилося перше покоління єврейських журналістів, цензорів, казенних рабинів, лікарів та юристів, що отримало дипломи у рабиністичних семінаріях і російських університетах. Більшість його представників мала щире бажання інтегруватися в державну імперську культуру, тому й отримала назву «російські євреї» [1, с. 38–40].

Саме такими представниками євреїв-просвітників були редактори одеського журналу «Сіон» (щотижневий журнал, який виходив з 1 липня 1861 р. по 27 квітня 1862 р.) - одеські лікарі Емануїл Соловейчик, Леон Пінскер, Натан Бернштейн (починаючи з №23). Особливо хотілося б звернути увагу на постать Леона Пінскера. Саме він разом із Емануїлом Соловейчиком (пізніше працював з Натаном Бернштейном) був редактором «Сіону» в той час, коли між цим журналом та петербурзькою україно-фільською «Основою» розгорілася відома публічна друкована дискусія, до якої приєдналися практично всі впливові органи російської преси. Його ім'я сама єврейська спільнота вписує в один ряд із такими діячами сіоністського руху, як Теодор Герцль та Володимир Жаботинський [8, p. 22–23]. Однак, постає цілком закономірне питання, як сталася така еволюція у поглядах цієї людини: від ідеї повної культурної асиміляції єврейства з російським народом до єврейського націоналізму.

Щоб знайти відповідь на це питання варто звернути увагу на біографію Леона Пінскера. Зростав він в Одесі, отримав початкову освіту в єврейському училищі, де його батько, відомий вчений-археолог Сімха Пінскер, працював вчителем івриту. Викладання тут відбувалося російською та німецькою мовами. Після цього навчався в російській гімназії, а пізніше – у Рішельєвському ліцеї на юридичному факультеті, де й захистив диплом. За спеціальністю не зміг працювати, на той час євреям юридична сфера була фактично закрита. Тож, працював вчителем в єврейському училищі, де викладали російською. У 1843 р. він вступив на медичний факультет Московського університету і після його закінчення поїхав підвищувати кваліфікацію до Австрії та Німеччини. Там зустрівся із

колами асимільованої єврейської інтелігенції і потрапив під їх значний вплив. Після повернення в Росію став одним із найактивніших пропо-відників просвітництва та асиміляції. Працюючи лікарем, Леон Пінскер також співробітничав із єврейською періодикою, що виходила російською мовою, був членом комітету одеського «Товариства просвітництва євреїв», адже мав глибоку впевненість, що саме просвітництво і зближення з російською культурою стане найкращим і найбільш дієвим засобом покращити становище євреїв у Російській імперії [9].

Ось чому не викликає здивування систематичне згадування в статтях, опублікованих на шпальтах «Сіону», необхідності подібної асиміляції. Так, зокрема, видавці вісника вже у перших номерах задекларували в програмі необхідність ознайомлення російської читацької публіки з єврейським минулим, його історією та літературою [10, p. 43]. Задля досягнення цієї мети, занурюючись в історичне минуле, відшуковувались позитивні приклади комунікації росіян з євреями, у намаганні зблизити ці два народи. Редакція висловлювала впевненість у позитивних перспективах такого зближення, підкресливши, що сподівається на серйозніше ставлення до цієї ідеї як з боку єврейської громади, так і з боку християнських співгромадян [10, p. 44]. Проте, щодо українців у публічний простір вкидався практично один негатив. На сторінках газети «Сіон» редакція послідовно формувала переважно негативний образ українців. У своїх публікаціях вона стверджувала, що позиція «Основи» щодо національних меншин може призвести до обмеження прав цілих народів, а згодом – у роздратованому, емоційному тоні – перетворювала ці зауваги на відверту атаку проти української культури. Українську мову в «Сіоні» називали підлеглою російській, заперечували наявність серед українців видатних поетів, письменників чи науковців і робили висновок, що українська культура є лише частиною російської [10, p. 50].

Підтримка ідеї асиміляції протримала у поглядах Леона Пінскера до 1881 р., тобто до часу, коли розпочалася хвиля єврейських погромів на півдні Російської імперії. З цього моменту він став на шлях націоналізму. Та й не лише він. Справа Дрейфуса 1894 р. у Франції й антисемітські погроми 1881-1882 рр. у Російській імперії перетворили сіонізм на масовий рух. І якщо справа Дрейфуса стала поштовхом для написання Т. Герцлем «Єврейської держави», такого собі маніфесту сіонізму, то брошура Пінскера «Автоемансипація» стала своєрідним імпульсом для формування протосіонізму – палестинофільського руху «Ховевей Ціон», одним із фундаторів якого він і став. Пінскер написав цю роботу в 1882 р. А через 15 років після цього Т. Герцль сказав, що якби він прочитав її тоді, то не написав би свою «Єврейську державу», настільки ці дві праці були

співзвучні одна одній. Пінскер дійшов думки, що євреям немає місця в Росії та й не лише в ній. Де б вони не були, вони завжди залишатимуться чужими і немає надії на їхню асиміляцію з іншими народами. Тому, на його переконання, євреї мають стати нацією, мати свою батьківщину, перетворитися на господарів власної держави [9].

Українсько-єврейські відносини нерідко аналізують, обираючи один із двох головних наративів: історію антисемітизму або історію боротьби українців за своє національне звільнення. У першому випадку українсько-єврейські стосунки часто розглядають через дискурсивні рамки релігійної ненависті та колективного насильства. Так, зокрема, єврейський історик Шимон Дубнов висловлювався навіть про «погромну місію» українців в історії та стверджував, що в ній віддзеркалилася характерна риса «української душі». Прибічники даного погляду описують Хмельниччину, Коліївщину 1768 р., революційне насильство 1919 р. та вбивства під час Другої світової війни як яскраві епізоди цього наративу. Другий наратив пов'язує єврейську спільноту зі спробами польської, російської, а пізніше і радянської влади стримати підйом українського національно-визвольного руху. Колаборація євреїв із панівними націями та їхня відмова підтримати боротьбу українців за своє національне визволення пов'язується із колоніальною позицією, зневагою до української культури як до селянської, відсталої та примітивної і, відповідно, із запереченням самої думки про можливість існування Української державності [2]. Саме в контексті другого наративу підтримуватиме відому публічну пресову полеміку з єврейським «Сіоном» українофільська «Основа». Натомість «Сіон» у цій дискусії фактично тяжітиме до першого наративу.

Поява української інтелектуальної еліти та українського національно-визвольного руху вже за часів Кирило-Мефодіївського братства підняли питання про відносини з іншими національностями, що населяли тодішню Україну. Однією із найчисельніших після росіян і поляків, як вже зазначалося, була саме єврейська громада. Однак, вона практично не виявляла зацікавлення проявами українського руху. Україна сприймалася російським єврейством лише як частина неподільної Російської імперії, в контексті великодержавної теорії про «триєдиний руський народ». Хоча, як зазначив І. Гирич, окремі представники єврейської інтелігенції, що вже стала частиною всеросійського культурного проекту, все ж частково підтримали український національно-визвольний рух. Так, членами Київської громади 60-70-х років XIX ст. стало чимало євреїв, які зарекомендували себе щирими прихильниками української культурної окремішності і фактично були одними із перших ідейних самостійників (поряд із Володимиром Антоновичем та Олександром Кониським).

Яскравим прикладом може бути постать Вільгельма Беренштама, що став українцем за власним політичним покликанням. За українофільські погляди його висилали за межі України, він змушений був протягом 20 років працювати у Санкт-Петербурзі. Проте, наприкінці життя йому вдалося повернутися в Україну й знову стати членом Старої Громади, сумлінно відвідувати її засідання [11].

Важливою частиною українського національно-визвольного руху початку 1860-х років стала публіцистична діяльність українофільського журналу «Основа», що видавався у Санкт-Петербурзі з січня 1861 р. до лютого 1863 р. Його видавцями були Василь Білозерський (головний редактор), Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Олександр Кістяківський, Михайло Щербак та інші. На шпальтах цього журналу часто з'являлися публікації, які фіксували реалії побутового співжиття двох народів: євреїв та українців, нерідко в доволі негативному контексті. З більшою чи меншою регулярністю проблематику українсько-єврейських стосунків на сторінках «Основи» піднімали П. Куліш, М. Костомаров, Г. Барвінок (Олександра Білозерська-Куліш), О. Кониський та інші. Скоріш за все, саме вони підштовхнули Веніаміна Португалова написати листа в її редакцію. Зазначений лист, підписаний криптонімом «П-овъ», було вміщено в червневому номері «Основи» за 1861 р. на початку статті під назвою «Непорозуміння щодо слова "Жид"». Автором цієї редакційної статті був В. Білозерський [12, с. 279–280]. В листі редакція «Основи» звинувачувалася в тому, що вона не дотримується опублікованої нею ж програми, використовуючи в своїх публікаціях образливий для представників єврейства термін «жид» замість «єврей». Далі він звернувся із наступним проханням: «В ім'я успіху вашого журналу, в ім'я процвітання України, від імені євреїв, ображених мерзенними висловлюваннями вашого журналу, благаю вас замінювати їх у майбутньому нашою національною назвою…» [13, с. 72]. У відповідь редакція пояснила використання терміна "жид" тим, що для українців, на відміну від росіян, це просто етнонім, який вони історично використовують, не вкладаючи в нього жодного принизливого значення. Разом із тим вона закидала єврейству життя, відособлене від внутрішніх потреб українського народу. Проте, у даній статті-відповіді все ж пролунала думка про зближення обох народів, навіть декларувалася готовність української інтелігенції взяти участь у цьому процесі: «Не відмовляючись, за своїх співробітників, від вживання в «Основі» народного слова «жид», ми зі свого боку щиро бажаємо справжнього зближення народностей, завжди готові і словом, і ділом тому сприяти. Знаючи, наскільки талановите єврейське плем'я, якими багатими здібностями наділене, особливо в деяких сферах діяльності, ми впевнені однак, що розвиток цього буде благотворним

для Південної Русі, лише якщо стане корисним для нашої країни і народу й знайде у нього підтримку. Будь-яке явище, у цьому дусі, ми зустрінемо зі щирою радістю та любов'ю, подібно до того, як ми пораділи, дізнавшись про участь київських студентів-євреїв в облаштуванні недільних шкіл» [13, с. 84–85]. Висловлена журналом позиція викликала публічну реакцію інших видань, зокрема, й одеського єврейського журналу «Сіон» [4], який вже згадувався вище. Як і було задекларовано, термін «жид» продовжував використовуватися у публікаціях «Основи». Як приклад можна навести допис Митра Олельковича під назвою «Жидівська дяка», опублікований у вересні 1861 р. Доволі показовим є початок даного допису: «Сему вже вісім років, як приїхав – чи де в чорта приїхав! Пішки приліз – Жид Лейба… Мо бачили на базарі новий двір, ще й вікна зеленим розмальовані. Тепер забагатів ледащо, а тоді такий прийшов обідраний! Жидівка замурзана, жидинята голі…» [14, с.73–74].

Варто звернути увагу на постать вищезгаданого Веніаміна Португалова. Він був уродженцем міста Полтави й походив із заможної єврейської купецької родини. У майбутньому він став публіцистом, членом «Духовно-біблійського братства» та одним із провідних діячів земської науки [15, с. 78]. Португалов відзначився своєю невтомною працею у боротьбі з епідемією холери 1893 р. [16, p. 138]. Окрім того, був членом таємних революційних організацій, Харківсько-Київського товариства Бекмана і Завадського, Казанського гуртка, «Землі і волі».

Веніамін Португалов симпатизував українському руху, у вересні 1862 р. був заарештований за участь у політичних гуртках українофільського спрямування, читав «Основу». Саме він написав відомого листа в редакцію «Основи» через образу на слово «жид», яке часто можна було побачити на шпальтах цього видання. Тут варто пригадати історію, яка трапилася з ним ще в період навчання в російській гімназії. В. Португалов згадував, що під час навчання вперше усвідомив образливе ставлення, пов'язане з уживанням слова «жид». Цей досвід став для нього поштовхом до утвердження власної гідності та прагнення подолати упередження [5, p. 87].

Не дивлячись на цей лист, який розпочав дискусію, В. Португалова годі вважати її активним учасником. Ба більше, варто зазначити, що у вищеназваному листі В. Португалов закликав до інтеграції євреїв в українське суспільство, проте, цей заклик у відомій публічній дискусії фактично загубився [17, с. 56–57]. Пізніше В. Португалов навіть висловив глибоку образу й відчуження від власного середовища, характеризуючи євреїв як морально зіпсовану й культурно занепалу спільноту. Це пов'язано з тим, що навіть після хвилі єврейських погромів він підтримував ідею радикальної асиміляції єврейського населення. Зокрема, виступав за

відмову від низки релігійних приписів і обрядовості, за перехід євреїв від торгівлі до «продуктивної праці» (ремесло, аграрний сектор) та інтеграцію в європейські суспільства; національний проект він відкидав як хибний. За це єврейська преса його нещадно цькувала [5, p. 103; 12].

Особливо гостро полеміка розгорілася після публікації «Сіоном» статті під назвою «Основа» і питання про національності» (10 вересня, №10, 1861 р.), в якій, одеський вісник, по-перше, наголосив, що «Основа» не мала друкувати лист В. Португалова, адже він був приватного характеру [5, p. 88]. Хоча з позицією В. Португалова редактори «Сіону» також були незгодні, їх найбільша критика була присвячена саме петербурзькому часопису. Редакцію «Сіону» обурило звинувачення «Основи» в тому, що євреї нібито живуть відокремлено від українського народу й діють усупереч його інтересам [19, p. 46–47]. Але саме такими відвертими закидами українці намагалися відстояти своє право на титульний статус в Україні й прагнули визнання даного факту єврейською спільнотою.

Як зазначає Д. Шумський, у червні 1861 р. «Основа» «відверто напала на ізоляціонізм “єврейського племені” в Україні», стверджуючи, що «немає нічого шкідливішого для нації, ніж існування в ній інших малих народів, байдужих до її долі» [19, p. 46]. Ця теза, спрямована проти єврейської спільноти «Південно-Західного краю», викликала гостру реакцію редакції «Сіону», яка сприйняла її як виправдання старих антипатій до євреїв. Відповідаючи, «Сіон» закинув «Основі» суперечність між деклараціями гуманізму й фактичним засудженням іншого народу. Редакція також відмовляла українцям у статусі окремої нації, розглядаючи їх як частину «великоросійського народу», а саму «Основу» – як прояв сепаратизму, що загрожує єдності імперії. У цьому сенсі характерна ця цитата Л. Пінскера: «Що сталося б із нещасними словаками, сербами та хорватами, не кажучи вже про німців, якби угорці прийняли вашу теорію? Якби вони, спостерігаючи байдужість словаків чи сербів до долі угорської нації, скористалися своєю чисельною перевагою і вирішили, що існування словаків чи німців є шкідливим для них, а потім почали їх винищувати чи виганяти? ... Чи не розумієте ви, подібно до середньовічної інквізиції, що різноманітність – це життя, а лише смерть є безликою?» [Цит. за: 19, p. 47–48]. Саме з цих міркувань «Сіон» робив висновок, що євреї можуть асимілюватися лише з панівним, «великоросійським» народом.

Позиція «Сіону» щодо українсько-єврейських взаємин спонукала Пантелеймона Куліша до відповіді у статті «Передові жиди», надрукованій у вересневому випуску «Основи» 1861 року. У ній він зазначив, що відносно «збирання землі Російської» представники передового єврейства іноді випереджають навіть «Іванів московських», також звинуватив єврейську

інтелігенцію у національному егоїзмі та нечесному способі ведення полеміки, нагадуючи, що незадовго до розгорання даної дискусії він разом із М. Костомаровим, М. Вовчком, М. Номисом та Т. Шевченком став співавтором статті, спрямованої проти антисемітських публікацій «Иллюстрации», вміщеної в «Русском вестнике» [20]. Зокрема, він зазначив: «Кожному, сподіваємося, зрозуміло, до яких засобів вдаються передові жиди для досягнення своєї мети; кожний, хто читав «Основу» загалом і VI книжку особливо, знає, чи є у всьому, сказаному сіонським публіцистом, хоч одне слово правди… За те, що ми не захоплюємося справами предків їхніх на українській землі і не бачимо благословення небесного у тому, що роблять загалом жиди у наш час всюди, де їм дозволено і не дозволено жити, передові жиди оголошують нас проповідниками інквізиції та обновителями варварських і феодальних часів…» [20, с. 60–61].

У відповідь «Сіон» статтею «До російських журналів» звернувся до третьої сторони із пропозицією розв'язати цю суперечку за посередництвом російських публіцистів, які невдовзі й долучилися до відповідної дискусії. В 1862 р. у неї активно включилися численні російські видання, зокрема «Русский вестник», «Русская речь», «Русский инвалид», навіть додаток до «Современника» – «Свисток». Всі вони переважно схилилися у бік «Сіона». Російські видання тоді розглядали цей єврейський журнал як свого союзника у справі захисту великоросійських інтересів, а в «Основі» вбачали лише розпалювача сепаратистських настроїв серед української громадськості [4].

Микола Костомаров у своїй статті «До іудеїв», опублікованій 1862 р. у січневому випуску «Основи», намагався дати відповідь на всі закиди, що з'явилися на шпальтах «Сіону». Він запропонував як компромісний варіант термін «юдей» (вживання якого у своїй подальшій творчості сам історик послідовно не дотримувався) [21]. На початку статті він зробив екскурс в історію українсько-єврейських стосунків. Причину українсько-єврейського антагонізму він шукав саме в соціальних відносинах (а не в релігійній сфері), що склалися у минулому в українських землях Речі Посполитої: «… коли іудеї розселилися в Польщі і Малоросії, вони зайняли місце середнього стану, зробилися вільними слугами-агентами могутнього панства: вони прихилилися до більш сильної сторони, і було їм дуже добре, поки народ, піднявши повстання проти панства, не засудив й помічників останнього. Іудеї, маючи на увазі тільки свої і свого племені користі, почали їх мати із тих відносин, які склалися між панством і хлопством. Таким чином, іудей став factotum пана; пан довірив йому всі свої прибутки, свої шинки, млини, заводи чи свої маєтки чи своїх підданих, навіть іноді й віру останніх, коли вона, в очах його фанатизму, перестала мати святість» [21, с.112–113].

Щодо позиції «Сіону», то М. Костомаров зазначив, що редактори цього журналу не у використанні слова «жид» убачали головну небезпеку, а у виключно національних висловлюваннях «Основи». Отож, підкреслив М. Костомаров, питання єврейства у даній полеміці відійшло на другий план. Необхідно було звинуватити українство у чомусь більш суттєвому, а саме: у прагненні «Основи» і всіх, хто поділяє її позицію, роз'єднати «південноросійський народ із великоросійським»: «Як вдало, як спритно іудеї розраховують на слабкі сторони суспільства, серед якого живуть! З одного боку, вони збуджують сучасні модні рухи голосними фразами «освіченості, гуманізму, загальнолюдських цілей», з іншої – збуджують проти нас обурення великоросійського патріотизму і навіть негативне ставлення уряду, виставивши нас таємними зловмисниками й роз'єднувачами вітчизняної єдності! Все, що написали іудеї тут, чи є скільки-небудь добросовісна відповідь на те, що їх стосувалося в «Основі»? Проти чого вони сперечаються? Що вони захищають?» [21, с. 126–127]. Далі він зауважив, що «Основа» не висловлювала думки, що євреї повинні відмовитися від своїх особливостей, а лише нагадувала, що вони мають діяти на користь, а не на шкоду тому краю, де мешкають, зокрема зазначивши наступне: «Якби «Сіон» доброчесно хотів би відповісти «Основі», то повинен був привести фактичні докази, що іудейське плем'я діяло на користь південноросійського краю, і розсіяти стародавню впевненість в іншому. Але «Сіон» не зробив цього. Він використав звичайні іудейські хитрощі: зачепити свого противника з тих сторін, які вважає у нього слабкими. Що на це повинна була відповідати «Основа» чи її співробітники? Саме те, що відповів іудеям пан Куліш у своїй статті «Передові жиди», надрукованої у IX номері «Основи». Сперечатися з іудеями було неможливо: вони звернули з дороги. А вести дискусію про права чи про наше ставлення до загальноруської національності чи про ставлення до загальноруської батьківщини з іудеями нам зовсім було ні до чого» [21, с. 129].

Наприкінці статті М. Костомаров окреслив можливі шляхи розв'язання «єврейського питання» в Російській імперії та нормалізації українсько-єврейських відносин: «Чого ж нам бажати? За нашою впевненістю – зовсім не винищення, не вигнання і не насильницького перероджения. Нам необхідно бажати, щоб іудеї отримали абсолютно рівні права, щоб їм дійсно надано було скільки можливо величезне поле; але в такому випадку нам необхідно буде розбудити в нашому народі потужну конкуренцію проти євреїв, щоб не дати їм можливості мати будь у чому монополію у нашому краї. При абсолютній взаємній волі, при повідомленні нашому народу засобів стати у повну конкуренцію, — якщо іудеї візьмуть

над нами верх, тоді ми вже не зможемо жалітися: значить, ми не здатні боротися з ними; тоді як до цих пір, якби ми й були на це здатні за своєю природою, то довгий час не мали змоги застосувати свої здібності й сили» [21, с. 141–142]. Як бачимо, М. Костомаров виступав за емансипацію як єврейського, так і українського (селянського) населення та нормалізацію їх співіснування через рівноправні, хоча й конкурентні відносини. Що ж стосується культурно-релігійної царини, то він зауважив наступне: «Від іудеїв же ми рівно нічого не вимагаємо: даремно, підлаштовуючись до прихильників етнографічного нівелювання в державі, іудеї пропонують свою народність на користь загальноросійській; даремно при цьому дають знати, що вони готові переродитися на великоросів, але не хочуть бути малоросами: малороси цього від них і не вимагають, і не бажають. Ми співчуваємо будь-якому намаганню іудеїв підтримувати й розвивати свої вікові особливості; будь-яке погане ставлення до іудеїв за релігійними відмінностями є в наших очах ознакою невігластва і дурного фанатизму, противного духу християнського благочестя» [21, с. 142].

Варто звернути увагу на еволюцію у сприйнятті «єврейського питання» самим Миколою Костомаровим. Важливою роботою для розуміння особливостей цієї еволюції є стаття В. Любченка «Чинники формування поглядів М. Костомарова на «єврейське питання» та історію українсько-єврейських взаємин». У ній автор, зокрема, слушно зауважив, що ці погляди та й загалом історія українсько-єврейських відносин стали важливою складовою історичного світогляду вченого не лише в його науковій, але й у громадській діяльності [6].

Не можна не погодитися із думкою В. Любченка, що формувалися вони значною мірою під впливом традиційного народного сприйняття образу єврея, закарбованого фольклорними творами в історичній пам’яті українського народу, в козацьких літописах та «Історії русів». Пізніше не менш значний вплив на їх формування мали ліберальні ідеї часів «великих реформ» Олександра ІІ. Не варто відкидати значення власного життєвого досвіду відомого історика, який не раз контактував з євреями як у приватному житті, так і в публічній сфері. Часто це був негативний досвід. В. Любченко виділяє декілька вкрай важливих перетинань М. Костомарова із так званим «єврейським питанням». Перше відбулося під час його вчителювання у Рівненській гімназії 1844–1845 рр., друге – на самому початку розслідування так званої «Саратовської ритуальної справи» у 1853 р., третє – коли історик разом із П. Кулішем, Т. Шевченком, М. Номисом та М. Вовчком захистили несправедливо й у некоректній формі обвинувачених петербурзьким виданням «Иллюстрация» двох громадських діячів, євреїв за походженням, Чацкіна та Горвіца, що виступали у російській пресі зі

статтями щодо становища єврейського населення, відбулося 1858 р., четверте – концептуальне, припало на кінець першої публічної українсько-єврейської полеміки, яка відбувалася між україноfільською «Основою» та російськомовним єврейським просвітницьким «Сіоном» протягом 1861–1862 рр., п'яте – мало місце наприкінці життя історика, коли він під впливом хвилі єврейських погромів 1881–1882 рр. написав своє «Жидотрєпаніє на початку XVIII ст.» [6].

Перше пряме «зіткнення» історика з «єврейським світом» відбулося в період 1844–1845 рр., коли він викладав у Рівненській гімназії й мешкав у місті, де проживала значна кількість єврейського населення. Як зауважив В. Любченко, саме на Волині у М. Костомарова під впливом від побачених реалій співжиття українського та єврейського народів, а також набутого власного досвіду формується чітка особистісна складова у сприйнятті єврейства [6].

Щодо фактів негативного досвіду комунікації українців з євреями на Волині, то тут і справді можна згадати непоодинокі факти, зокрема, зневажливого ставлення останніх до християнської релігії: спльовування євреями під ноги, проходячи повз православну церкву, зневажання православних ікон, висміювання своїх сусідів-християн, а також приниження найнятих на роботу православних селян. Відомі факти спльовування на підлогу синагоги, коли лунав рядок щоденної завершальної молитви «Ахейну» про тих, «хто молиться порожнечі та пустці і схиляється перед богом, який не рятує». Зауважимо, що цензори видалили цей рядок і заборонили друкувати його у новіших молитовниках, проте він все ж залишився в усній єврейській культурі й, на думку дослідників В. Доценка та М. Жолоба, містив приховану відповідь на подальші християнські антиєврейські утиски. У соціально-економічних стосунках між українцями і євреями панувала жорстка конкуренція, яка супроводжувалася недоброзичливим ставленням один до одного [7, с. 54–55].

До формування ірраціональних моментів у сприйнятті євреїв М. Костомаровим В. Любченко відносить кілька неприємних побутових конфліктних ситуацій, спогади про які закарбувалися в його пам'яті назавжди. Перший приклад – випадок, що трапився ще у рівненський період, коли під час відвідин Берестечка М. Костомаровим єврей-корчмар у відповідь на прохання знайти людину, яка б добре орієнтувалася у топографії поля знаменитої битви між козаками та поляками, покликав станового пристава (поліцмейстера), другий —жахливі події, що трапилися з ним у серпні 1873 р., коли Дніпром добирався з Катеринослава до Києва (саме вони найбільше залишили неприємний післясмак у М. Костомарова). Зазначимо, що негативні враження від зустрічі з кількома євреями, що вкрай

нахабно себе поводили, вилилися в негативізм щодо всієї релігійно-етнічної спільноти фактично на все життя історика [6].

Проте, вперше системно звернутися до «єврейського питання» М. Костомарова змусила службова необхідність. Відбуваючи адміністративне заслання під наглядом поліції у Саратові, 1853 р. він змушений був подати експертний висновок щодо історичних прецедентів так званої «Саратовської справи» за обвинуваченням кількох місцевих євреїв у скоєнні вбивств християнських хлопчиків для використання їхньої крові з ритуальною метою. Губернатор обрав саме М. Костомарова, адже останній займав у Саратові посаду перекладача при губернському правлінні, а ще раніше - завідував секретним столом у канцелярії, де переважно займався справами щодо розкольників. У даному висновку зазначалося, «що звинувачення євреїв хоча й підтримувалося якоюсь мірою фанатизмом проти них, але все ж має історичну підставу» [6]. Цікаво, що на замовлення міністерства внутрішніх справ Російської імперії відомий Володимир Даль (тоді був чиновником МВС з особливих справ, фахівцем із інородних культур і неправославних вірувань) ще у 1844 р. написав «Записку про ритуальні вбивства», стверджуючи, що такі убивства все ж мали місце (згадав 134 випадки вбивств із ритуальними ознаками за період з IV ст. по XIX ст.) [22, с. 44]. Проте, подібний висновок був негативно сприйнятий Саратовським губернатором Кожевніковим. Він не хотів надавати цій справі широкого розголосу, побоюючись втратити власну посаду. Через тиск та погрози з боку губернатора історик, за його власним зізнанням, «змушений був залишити єврейське питання». Але варто зауважити, що під час «Саратовської справи» (тривала з 1853 по 1860 р.) він справді вірив у її ритуальну основу [6]. Так само, як на початку XX ст. під час відомої справи Менделя Бейліса Іван Сікорський – відомий київський вчений-психіатр, який виступив у цій справі у якості експерта.

Як видно із публікацій у журналах «Основа» і «Сіон», інтелектуали з обох боків не змогли знайти спільної мови, в українсько-єврейській дискусії перемогли відстоювання, часто з позиції сили, власної національної правди, а також певні упередження й забобони. Цікавою є точка зору відомого українського історика Михайла Грушевського, який вважав цю пресову полеміку доволі показовою. Зокрема, він зазначив, що М. Костомаров мав рацію в окремих твердженнях. Але ті із них, що ґрунтувались на емоційній складовій та суб'єктивному сприйнятті проблеми, з його точки зору, мають піддаватися критиці. М. Грушевський визнав справедливою критику «Сіону» журналом «Основа», адже замість запропонованої євреям дискусії на тему взаємного зближення й порозуміння, «Сіон» «пустив доносець у сепаратизмі, вузькому націоналізмі, реакційності».

Відомий історик не безпідставно вважав, що саме, починаючи із даного звинувачення «Сіона», для української громадськості розпочався період звинувачень у сепаратизмі (від росіян та поляків) та руйнування єдності з народами-сусідами [4, с. 84]. Попри переконання редакції «Сіону», що полеміка з «Основою» стала для них успішною, вона зрештою спричинилася й до посилення цензурного тиску і в травні 1862 р. вісник закрили. [19, p. 49].

Висновки. Отож, програма емансипації єврейського населення Російської імперії була розроблена на початку 1840-х рр. графом П.Д. Кисельовим за дорученням російського імператора Миколи І. За зразок було взято переважно програму емансипації німецьких євреїв. Вона, зокрема, передбачала створення нової системи державних шкіл, в яких учнів мали навчати читати і писати російською, що полегшило б їх інтеграцію до російського суспільства. Так пізніше з'явилося перше покоління євреїв, що отримало дипломи у рабиністичних семінаріях та російських університетах. Більшість його представників палко підтримувало ідею інтеграції в державну імперську культуру. Саме такими представниками євреїв-просвітників були редактори одеського журналу «Сіон» (щотижневий журнал, який виходив з 1 липня 1861р. по 27 квітня 1862 р.) - одеські лікарі Емануїл Соловейчик, Леон Пінскер, Натан Бернштейн (починаючи з №23). Це видання вступило у відому публічну пресову полеміку з першим українським суспільно-політичним журналом «Основа», що видавався протягом 1861- на початку 1863 рр. у Санкт-Петербурзі. До неї приєдналися майже всі відомі органи російської преси. Леон Пінскер разом із Емануїлом Соловейчиком був тоді редактором «Сіону». Його ім'я сама єврейська спільнота називає в одному ряду із такими діячами сіоністського руху, як Теодор Герцль та Володимир Жаботинський. Ідеєю емансипації євреїв він захоплювався до 1881 р., коли в Російській імперії розпочалася хвиля єврейських погромів. Відмовився від ідеї повної культурної асиміляції єврейства з російським народом на користь єврейського націоналізму.

Конструктивного діалогу у ході українсько-єврейської дискусії на шпальтах «Основи» і «Сіону» так і не відбулося. Вона переросла у запеклі суперечки, що велися представниками української та єврейської інтелектуальної еліти переважно із позиції сили та власного національного егоїзму. Євреї згадували погроми за гетьмана Хмельницького та жертви серед єврейського населення за часів козаччини й гайдамаччини протягом XVII-XVIII ст., українці ж пригадали євреям їх лихварський бізнес, фінансові визиски українського населення, а також активну співпрацю спочатку із поляками, а потім – із росіянами. Провідники українського національно-визвольного руху не змогли знайти спільну мову і не

намагалися зацікавити місцеве єврейство українським національним відродженням. Не знайшли порозуміння навіть із палким прихильником українського національно-визвольного руху (за що, у тому числі, він мав проблеми із російською поліцією), автором листа, з якого почалась ця публічна полеміка, Веніаміном Португаловим. Не можна не погодитись із думкою І. Гирича, що загалом український рух мало імпонував євреям, адже не відзначався політичною і суспільною силою, сталістю, дисциплінованістю, потужною культурною складовою. Євреї розглядали українців як націю хліборобів, що обслуговувала верхні прошарки суспільства, котрі належали до інших національностей [3].

Але тоді, коли український рух почав набирати обертів, ситуація в українсько-єврейських відносинах почала змінюватися на краще. Особливо в Галичині, де євреї не лише підтримали ЗУНР, але навіть сформували у складі УГА двотисячний «Жидівський курінь». Проте, як справедливо зазначив І. Гирич, в цілому не лише у XIX ст., але й протягом XX ст. серйозної ставки на ідею Української державності єврейська еліта в Україні так і не зробила. Хоча опосередковано це було провиною й самих українців, які не змогли максимально зацікавити їх у цьому [3].

Література:

1. Магочій Павло-Роберт, Петровський-Штерн Йоханан. Євреї та українці: тисячоліття співіснування. Ужгород: Видавництво Валерія Падяка. 2018. 338 с.

2. Шкандрій М. Сприйняття єврея в українській літературі. *Українсько-єврейська зустріч: культурні виміри. Євреї та словяни.* Том 25. URL: https://ukrainianjewishencounter.org/media/02-kulturni-vimiri.pdf.

3. Гирич І. Євреї та український національно-визвольний рух XIX – початку XX ст. URL: https://www.historians.in.ua/index.php/en/istoriya-i-pamyat-vazhki-pitannya/1133-ihor-hyrych-yevrei-i-ukrainskyi-natsionalno-vyzvolnyi-rukh-khikhpochatku-khkh-stolit.

4. Андрійчук М. Українсько-єврейський дискурс: висвітлення міжнаціональних взаємин у друкованих виданнях Наддніпрянщини (60-ті рр. XIX ст. – початок XX ст.). Київ: НТУУ «КПІ». 2013. 223с. URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/ac622797-7d28-4ba7-8bd8-dc9bd4e94f1d/content.

5. Serbyn R. The "Sion"–"Osnova" Controversy of 1861–1862. *Ukrainian-Jewish Relations in Historical Perspective.* Edmonton, 1988. P. 85–110.

6. Любченко В.Б. Чинники формування поглядів М. Костомарова на «єврейське питання» та історію українсько-єврейських взаємин. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* 2011. URL: http://resource.history.org.ua/publ/xix_2011_19_402.

7. Доценко В.О., Жолоб М.П. Протистояння чи співжиття: україно-єврейські відносини на Волині в XIX – на початку XX ст. *Культурологічний альманах.* Вип.2. 2023. С.52–57.

8. Polonsky A. The Jews in Poland and Russia. Volume II: 1881 to 1914. Oxford: Liverpool University Press, 2010. 492 p.

9. Friesel E. Pinsker, Simḥah and Lev. *The YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. URL: https://encyclopedia.yivo.org/article/2132.

10. Orbach A. New Voices of Russian Jewry: A Study of the Russian-Jewish Press of Odessa in the Era of the Great Reforms, 1860-1871. Leiden : E. J. Brill, 1980. 222 p.

11. Чеботарьов О. Український вибір Вільяма Беренштама? *Acta studiosa historica*. 2015. № 6. С. 81–89.

12. Дудко В. Хто написав статтю «Недоразумение по поводу слова "жид"»? *«Основа» та її епоха: джерелознавчі студії*. Київ, 2024. С. 277–283.

13. Білозерський В. Недорозумение по поводу слова «жид». *Жидотрєпаніє…. Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Іван Франко.* Київ: МАУП. 2005. С. 69–85.

14. Олелькович Митро. Жидівська дяка. *Основа.* 1861. № 9. С.73–78.

15. Тарасенко О. О. Спогади В.Й. Португалова про професора Павлова (школа істориків Університету Св. Володимира). *Актуальні наукові дослідження* : Матеріали XII Міжнар. наук. інтернет конф., м. Київ. 2015. С. 77–85.

16. Frieden N. M. Russian physicians in an era of reform and revolution, 1856–1905. Princeton : Princeton University Press, 1981. 379 p.

17. Єкельчик С.О. З історії українсько-єврейських відносин. *Український історичний журнал.* 1990. №7. С. 54–63.

18. Benjamin Osipovich Portugalov. *Jewish Virtual Library*. URL: https://www.jewishvirtuallibrary.org/portugalov-benjamin-osipovich.

19. Shumsky D. Leon Pinsker and "Autoemancipation!": A Reevaluation. *Jewish Social Studies*. 2011. Vol. 18. № 1. P. 33–62.

20. Куліш П. Передовые жиды. *Жидотрєпаніє…. Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Іван Франко.* Київ: МАУП. 2005. С. 59–68.

21. Костомаров Н. Иудеям. *Жидотрєпаніє…. Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Іван Франко.* Київ: МАУП. 2005. С. 101–143.

22. Яременко В. Великі українці про жидів: До історії висвітлення так званого жидівського питання та українсько-жидівських взаємин у XIX ст. *Жидотрєпаніє…. Пантелеймон Куліш, Микола Костомаров, Іван Франко.* Київ: МАУП. 2005. С. 3–58.

References:

1. Mahochii, P.-R., & Petrovskii-Shtern, Io. (2018). Yevrei ta ukraintsi: tysiacholittia spivisnuvannia [Jews and Ukrainians: a millennium of co-existency]. Uzhhorod: Vydavnytstvo Valeriia Padiaka [in Ukrainian].

2. Shkandrii, M. Spryiniattia yevreia v ukrainskii literature [Perception of the Jew in Ukrainian Literature]. *Ukrainsko-ievreiska zustrich: kul'turni vymiry. Yevrei ta slov'iany*, vol. 25 URL: https://ukrainianjewishencounter.org/media/02-kulturni-vimiri.pdf [in Ukrainian].

3. Hyrych, I. Yevrei ta ukrainskii natsionalno-vyzvolnii ruh XIX – pochatku XX st. [Jews and the Ukrainian national liberation movement of the 19th – early 20th century] URL: https://www.historians.in.ua/index.php/en/istoriya-i-pamyat-vazhki-pitannya/1133-ihor-hyrych-yevrei-i-ukrainskyi-natsionalno-vyzvolnyi-rukh-khikhpochatku-khkh-stolit [in Ukr].

4. Andriichuk, M. (2013). Ukrainsko-yevreiskii dyskurs: vysvitlennia mizhnatsionalnyh vzayemyn u drukovanyh vydanniah Naddnipranshchyny (60-ti roky XIX st. – pochatok XX st.) [Ukrainian-Jewish discourse: representation of interethnic relations in printed publications of the Dnipro region (1860s – early 20th century)]. Kyiv: NTUU "KPI". URL: https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/ac622797-7d28-4ba7-8bd8-dc9bd4e94f1d/content [in Ukrainian].

5. Serbyn, R. (1988). The "Sion"–"Osnova" Controversy of 1861–1862. *Ukrainian-Jewish Relations in Historical Perspective, 8*5–110.

6. Lubchenko, V.B. (2011). Chynnyky formuvannia pohliadiv M. Kostomarova na «yevreiske pytannia» ta istoriiu ukrainsko-yevreiskih vzaiemyn [Factors influencing M. Kostomarov's views on the "Jewish question" and the history of Ukrainian-Jewish relations]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st.* URL: http://resource.history.org.ua/publ/xix_2011_19_402 [in Ukrainian].

7. Dotsenko, V.O., & Zholob, M.P. (2023). Protystoiannia chy spivzhyttia: ukraino--yevreyski vidnosyny na Volyni v XIX – na pochatku XX st. [opposition or coexistence: ukrainian-jewish relations in volyn in the 19th – early 20th centuries]. *Kultorolohichnyi almanah*, 2, 52–57 [in Ukrainian].

8. Polonsky, A. (2010). *The Jews in Poland and Russia. Volume II: 1881 to 1914*. Liverpool University Press.

9. Friesel, E. Pinsker, Simḥah and Lev. In *The YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*. https://encyclopedia.yivo.org/article/2132.

10. Orbach, A. (1980). *New voices of Russian Jewry: A study of the Russian-Jewish press of Odessa in the era of the Great Reforms, 1860–1871*. Leiden: E. J. Brill.

11. Chebotarov, O. (2015). Ukrainskyi vybir Viliama Berenstama? [William Berenshtam's Ukrainian choice?]. *Acta studiosa historica*, (6), 81–89. [in Ukrainian].

12. Dudko, V. (2024). Khto napysav stattiu "Nedorazumenie po povodu slova 'zhid'"? [Who wrote the article "A misunderstanding about the word 'zhid'"?] In *Osnova ta yii epokha: dzhereloznavchi studii* (pp. 277–283). Krytyka.

13. Bilozerskyi, V. (2005). Nedorazumenie po povodu slova "zhid" [A Misunderstanding Regarding the Word "Zhid"]. In *Zhidotrepanie... Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Ivan Franko* (pp. 69–85). Kyiv: MAUP.

14. Olelkovych, M. (1861). Zhydivska diaka. [Jewish appereciation]. *Osnova*, (9), 73–78 [in Ukrainian].

15. Tarasenko, O. O. (2015). Spohady V. Y. Portugalova pro profesora Pavlova (shkola istorykiv Universytetu Sv. Volodymyra) [V. Y. Portugalov's memoirs about professor Pavlov (The school of historians of St. Volodymyr University)]. In *Aktual'ni naukovi doslidzhennia* (p. 77–85). [in Ukrainian].

16. Frieden, N. M. (1981). *Russian physicians in an era of reform and revolution, 1856-1905*. Princeton University Press.

17. Yekelchyk, S.O. (1990). Z istorii ukrainsko-yevreiskih vidnosyn. [On the history of Ukrainian-Jewish relations]. *Ukrainskii istorychnyi zhurnal*, 7, 54–63 [in Ukrainian].

18. *Benjamin Osipovich Portugalov*. Jewish Virtual Library. https://www.jewish virtuallibrary.org/portugalov-benjamin-osipovich.

19. Shumsky, D. (2011). Leon Pinsker and *"Autoemancipation!"*: A Reevaluation. *Jewish Social Studies*, *18*(1), 33–62.

20. Kulish, P. (2005). Peredovye zhidy [Progressive Jews]. In *Zhidotrepanie... Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Ivan Franko* (pp. 59–68). Kyiv: MAUP.

21. Kostomarov M. (2005). Iudeiam [To the Jews]. *Zhydotrepannie… Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Ivan Franko.* (2005). In *Zhidotrepanie... Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Ivan Franko* (pp. 101–143). Kyiv: MAUP.

22. Yaremenko, V. (2005). Velyki ukraintsi pro zhydiv: Do istorii vysvitlennia tak zvanogo zhydivskoho pytannia ta ukrainsko-zhydivskykh vzaiemyn u XIX st. [Great Ukrainians about the Jews: On the history of the interpretation of the so-called Jewish question and Ukrainian-Jewish relations in the 19th century]. In *Zhidotrepanie... Panteleimon Kulish, Mykola Kostomarov, Ivan Franko* (pp. 3–58). Kyiv: MAUP. [in Ukrainian].

УДК 577:34(477) «1900-1945»

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2932-2942

Чиркіна-Харламова Марина Анатоліївна кандидат технічних наук, доцент, заступник начальника кафедри радіаційного і хімічного захисту, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290.

Харламов Михайло Іванович доктор історичних наук, професор, професор кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін, Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290;

ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСТУ ВІД РАДІАЦІЙНИХ ТА ХІМІЧНИХ ЗАГРОЗ В УКРАЇНІ У 1900-1945 РОКАХ

Анотація. У статті розглянуто історичні, науково-технічні та організаційні особливості формування системи захисту від радіаційних загроз на українських землях у період з початку XX століття до завершення Другої світової війни. Проаналізовано передумови виникнення наукових досліджень у галузі радіаційної безпеки в добу Російської імперії, розвиток інституцій захисту в Українській Соціалістичній Радянській Республіці (УСРР/УРСР) у міжвоєнний період, а також заходи, здійснені у роки війни 1939–1945 рр. Визначено специфіку військових і цивільних підходів до проблеми радіаційного захисту в контексті глобальних тенденцій розвитку ядерної науки та техніки. Також у статті досліджено історичні етапи становлення системи хімічного захисту на українських землях у період з початку XX століття до завершення Другої світової війни. Проаналізовано розвиток військово-хімічних засобів, створення наукових і промислових баз для виготовлення та нейтралізації бойових отруйних речовин, а також становлення цивільного захисту населення від хімічних загроз. Висвітлено роль українських науковців, інженерів та військових у формуванні підходів до протихімічного захисту у складі Російської імперії та Радянського Союзу. В даній науковій роботі показано, що до початку Другої світової війни в Україні сформувалися основи державної системи цивільної оборони, яка включала елементи захисту від радіаційних і хімічних впливів. Автор наголошує, що саме досвід міжвоєнного періоду став підґрунтям для подальшого розвитку радянської, а згодом і української системи радіаційно-хімічного захисту. Наукова новизна полягає у комплексному підході до

вивчення історичних аспектів безпеки, які поєднують військово-технічні, медичні, правові та соціальні чинники. Результати дослідження мають значення для сучасної історії цивільного захисту, а також для розуміння генези української системи реагування на техногенні та воєнні загрози.

Ключові слова: радіаційна безпека, УСРР, Російська імперія, міжвоєнний період, Друга світова війна, радіаційні загрози, хімічний і ядерний захист, хімічна зброя, протихімічний захист, цивільна оборона, отруйні речовини.

Chyrkina-Kharlamova Maryna Anatoliyivna Candidate of technical science, Associate professor, Deputy head of the department of radiation and chemical protection, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

Kharlamov Mykhailo Ivanovych Doctor of historical science, Professor, Professor of the department of social and humanitarian disciplines, National university of civil protection of Ukraine, Cherkasy, https://orcid.org/0000-0002-5289-0290

FEATURES OF PROTECTION AGAINST RADIATION AND CHEMICAL THREATS IN UKRAINE IN 1900-1945

Abstract. The article examines the historical, scientific, technical and organizational features of the formation of the system of protection against radiation threats on Ukrainian lands from the beginning of the 20th century to the end of World War II. The prerequisites for the emergence of scientific research in the field of radiation safety during the Russian Empire, the development of protection institutions in the Ukrainian Socialist Soviet Republic (USSR/USSR) in the interwar period, as well as measures taken during the war years of 1939–1945 are analyzed. The specifics of military and civilian approaches to the problem of radiation protection are determined in the context of global trends in the development of nuclear science and technology. The article also examines the historical stages of the formation of the chemical protection system on Ukrainian lands from the beginning of the 20th century to the end of World War II. The development of military-chemical means, the creation of scientific and industrial bases for the production and neutralization of combat toxic substances, as well as the formation of civil protection of the population from chemical threats are analyzed. The role of Ukrainian scientists, engineers and military personnel in the formation of approaches to chemical protection within the Russian Empire and the Soviet Union is highlighted. This scientific work shows that by the beginning

of World War II, the foundations of a state civil defense system were formed in Ukraine, which included elements of protection against radiation and chemical influences. The author emphasizes that it was the experience of the interwar period that became the basis for the further development of the Soviet, and later the Ukrainian, system of radiation and chemical protection. The scientific novelty lies in the comprehensive approach to the study of historical aspects of security, which combines military-technical, medical, legal and social factors. The results of the study are important for the modern history of civil defense, as well as for understanding the genesis of the Ukrainian system of response to man-made and military threats.

Keywords: radiation safety, Ukrainian SSR, Russian Empire, interwar period, World War II, radiation threats, chemical and nuclear protection, chemical weapons, chemical protection, civil defense, toxic substances.

Постановка проблеми. Проблема захисту населення і критичної інфраструктури від радіаційних і хімічних загроз у першій половині XX століття була однією з центральних у сфері безпеки на території України. Інтенсивна індустріалізація, розвиток важкої промисловості та хімічного виробництва, поява мирних і військових ядерних технологій створили довготривалі ризики.

Сучасні науково-історичні дослідження в нашій країні, а також в країнах Європи в період нашого сьогодення, на превеликий жаль, не приділяють належної наукової уваги дослідженню та характеристиці проблемних питань історії радіаційного та хімічного захисту в нашій державі. Слід також вказати, що наукова актуальність аналізу зазначених проблем є, на погляд авторів цієї наукової статті, беззаперечною. Наукове висвітлення проблемних питань історії радіаційного та хімічного захисту в Україні у першій половині XX століття, на нашу думку, є в повній мірі актуальним та науково значущим, адже надає можливість охарактеризувати та дослідити раніше не вивчену в історичній науці Україні наукову проблему та розробити новий науковий напрям історичних досліджень – історія радіаційного та хімічного захисту. Необхідність визначити особливості державного та суспільного захисту від радіаційних та хімічних загроз в українській державі у першій половині XX століття зумовлює актуальність цієї наукової роботи. Науково-теоретична значимість даної роботи може пояснюватися ще й тим, що наукове дослідження здійснене у цій роботі допомагає аналізу раніше не висвітлених та не схарактеризованих проблем історії радіаційного та хімічного захисту нашої держави Україна. Практична наукова значимість даної статті може бути пов’язана із ймовірним використанням досвіду роботи фахівців із радіаційного та

хімічного захисту нашої країни в минулому у галузі боротьби із сучасними радіаційними та хімічними загрозами для сучасної вітчизняної сфери боротьби з надзвичайними подіями Державної служби України з надзвичайних ситуацій України (ДСНС України) в умовах сьогоднішнього військового часу.

Особливу актуальність дане дослідження має у зв'язку з російською агресією стосовно нашої країни, коли ризики масштабних радіаційних та хімічних аварій збільшуються в рази. Цим дослідженням автори даної наукової статті хочуть ще раз звернути увагу на проблеми розвитку радіаційного та хімічного захисту в нашій державі та світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід сказати, що вивчення наукових історичних питань розвитку захисту від радіаційних та хімічних загроз у першій половині ХХ сторіччя є такою історичною проблемною тематикою, що ґрунтовно та неупереджено фактично не розкривалася в історіографії нашої української держави, як радянського періоду так і періоду незалежності України, а також в історіографії інших закордонних країн. Зацікавлення зазначеною певною мірою специфічною науковою тематикою спонукало авторів цієї наукової розвідки фактичне не дослідження зазначених історичних проблем істориками – науковцями української держави та інших країн світу. Існує кілька видань, що частково розкривають дану проблематику, однак вони торкаються вказаних у темі дослідження проблем фрагментарно та мають науково-популярну спрямованість, а не конкретно науковий історичний напрям. До цих сучасних публікацій можна віднести монографію І.М. Гудкова «Історія радіобіології в Україні: витоки, становлення, розвиток» [1], книгу С. Плохія «Атоми і попіл. Глобальна історія ядерних катастроф» [2], навчальний посібник «Історія хімії» групи авторів Житомирського державного університету імені І.Франка [3].

Однак спеціально і окремо історичні проблеми захисту від радіаційних та хімічних загроз в українській державі у зазначений вище історичний період не виділялися та не досліджувалися. Метою статті є комплексне дослідження особливостей формування, розвитку та функціонування системи захисту від радіаційних і хімічних загроз в Україні у першій половині ХХ століття, а також виявлення основних тенденцій, проблем і уроків, що визначили подальший розвиток національної системи безпеки.

Виклад основного матеріалу. Проблематика захисту від радіаційних загроз постала в українському науковому та технічному просторі ще до появи ядерної зброї як результат стрімкого розвитку фізики атомного ядра, медицини та промисловості у першій половині ХХ століття Хоча поняття

«радіаційна безпека» як окремий напрям з'явилося лише у середині XX століття, його витоки сягають досліджень, що проводилися на теренах Російської імперії та згодом у складі Радянського Союзу. Початок XX століття став періодом інтенсивного розвитку фізичних наук у Європі. Відкриття Х. Рентгена, М. Кюрі та Е. Резерфорда спричинило формування нового напряму – радіаційної фізики. В межах Російської імперії, до складу якої входили українські землі, почали створюватися перші лабораторії з дослідження властивостей радіоактивних елементів. У Київському, Харківському та Одеському університетах активно розвивалися експерименти з рентгенівськими променями, проводилися медичні досліди щодо впливу радіації на організм людини. Проте відсутність централізованого контролю і правових норм не забезпечувала належного рівня безпеки. Практичний захист обмежувався елементарними заходами – екрануванням свинцем та мінімізацією часу роботи з джерелами випромінювання [2, с. 45].

Після подій Української революції 1917-1921 років та утворення УСРР, питання радіаційного захисту почали розглядати у ширшому контексті – як частину загальної системи санітарно-епідеміологічного та хімічного захисту населення. У 1920-х роках в Україні створюються наукові осередки фізики атомного ядра – зокрема, у Харківському фізико-технічному інституті (заснований у 1928 році), де працювали видатні фізики І. Курчатов, Л. Ландау, О. Лейпунський. Попри відсутність конкретних нормативів радіаційної безпеки, в цей період починають з'являтися перші спроби систематизації знань про шкідливу дію радіації на організм. Відзначено зародження гігієнічного підходу до роботи з джерелами випромінювання – зокрема, у медичних установах, які використовували рентген-кабінети. Питання безпеки тісно переплітались з розвитком військових хімічних лабораторій. Радянська військова доктрина міжвоєнного періоду розглядала захист від «нових видів зброї масового ураження», що охоплювала як хімічні, так і потенційні «радіоактивні» чинники. 1930-ті роки характеризувалися швидким зростанням інтересу до ядерної фізики. Українські наукові центри – насамперед Харківський фізико-технічний інститут – стали ключовими осередками експериментів із розщеплення атомного ядра.

У 1932 році тут здійснено перше у СРСР штучне розщеплення літію, що стало початком радянської атомної науки. Разом із тим, саме тоді зароджувалася необхідність розробки захисних технологій [1, с. 56]. Вчені почали досліджувати дозові межі опромінення, ефективність матеріалів для екранування, питання медичного спостереження за персоналом. Водночас, усі ці дослідження мали переважно внутрішній, секретний характер і регулювалися відомчими інструкціями.

Під час Другої світової війни проблематика радіаційного захисту в Україні трансформувалася в контексті оборонних потреб СРСР. У перші роки війни пріоритетом стали хімічна оборона, дезактиваційні заходи та підготовка цивільного населення до захисту від «нових видів зброї». Хоча практичного застосування ядерної зброї у війні на європейському театрі не відбулося, у 1943–1945 рр. у СРСР розпочалися секретні дослідження в межах «атомного проекту», до яких залучалися українські вчені. Підготовка до роботи з ядерними матеріалами передбачала створення спеціальних правил безпеки, які стали основою майбутніх норм радіаційного захисту. Після визволення України у 1944–1945 роках відновлювалися лабораторії, у тому числі фізико-технічні інститути, що згодом відіграли ключову роль у становленні системи ядерного захисту [1, с. 73].

У період 1900–1945 років формування системи захисту від радіаційних загроз на українських землях відбувалося еволюційно – від емпіричних медичних заходів до створення науково обґрунтованих принципів безпеки. Основними особливостями цього процесу були: науковий пріоритет – активна участь українських фізиків у становленні радянської ядерної науки; інституційна фрагментарність – відсутність єдиної системи радіаційного захисту до кінця 1940-х років; військовий вплив – домінування оборонної спрямованості досліджень; поступовий перехід від хімічного до радіаційного підходу в захисті населення. Досвід українських земель у складі Російської імперії та УСРР/УРСР засвідчує, що формування системи захисту від радіаційних загроз було тісно пов’язане з розвитком науки, медицини та військової техніки. До 1945 року в Україні існувала наукова база та кадровий потенціал, що дозволив у післявоєнний час створити одну з найпотужніших шкіл ядерної фізики та системи цивільного радіаційного захисту.

Проблема хімічних загроз посіла чільне місце у воєнній та цивільній політиці першої половини XX століття. Від початку використання отруйних речовин у роки Першої світової війни людство зіткнулося з новими викликами, що вимагали системного підходу до захисту військових і цивільного населення. Українські землі, перебуваючи у складі Російської імперії, а згодом – Української Соціалістичної Радянської Республіки (УСРР/УРСР), стали важливим регіоном у становленні системи хімічного захисту. На початку XX століття у межах Російської імперії не існувало спеціалізованої системи хімічного захисту. Хоча наукові дослідження у сфері хімії активно розвивалися в університетах Києва, Харкова, Одеси та Львова, їх прикладне військове значення було мінімальним.

Ситуація змінилася під час Першої світової війни (1914–1918 роки), коли вперше масово застосовано бойові отруйні речовини – хлор, фосген,

іприт. Після перших хімічних атак на фронтах імперські війська розпочали створення військово-хімічних підрозділів, що займалися розвідкою, дезактивацією та розробкою засобів захисту. На території України (зокрема, в Харкові, Києві, Катеринославі) діяли склади та ремонтні майстерні, де виготовляли та ремонтували протигази типу Зелінського–Кумманта, винайдені у 1915 році професором М. Зелінським, уродженцем Тирасполя, який тривалий час працював у Київському університеті. Цей винахід став основою для всесвітньо визнаних стандартів індивідуального хімічного захисту [3, с. 17].

Після утворення УСРР у 1919 році та її інтеграції до складу СРСР питання хімічної безпеки набуло державного значення. У 1920-х роках у Радянському Союзі активно розвивалася військово-хімічна доктрина, яка ґрунтувалася на принципі «взаємного застосування» - тобто підготовки до можливого використання хімічної зброї як засобу наступу і оборони. В Україні формувалися спеціальні структури: хімічні лабораторії при промислових підприємствах (Харків, Дніпропетровськ, Одеса); навчальні курси протихімічної оборони для робітників і військових; системи зберігання, дегазації та ліквідації отруйних речовин. У 1924 році в структурі Червоної армії було створене Хімічне управління РСЧА (Робітничо-Селянської Червоної Армії), яке координувало діяльність відповідних підрозділів у всіх союзних республіках. На території УСРР з'явилися перші протихімічні формування у складі частин цивільної оборони, а в промислових центрах (Донбас, Харківщина, Подніпров'я) впроваджували навчальні програми з хімічного захисту. Хімічна промисловість України (Суми, Луганськ, Дніпро) постачала компоненти для виготовлення як бойових, так і захисних речовин. Зокрема, випускали хлор, сірчану кислоту, аміак, що використовувалися в оборонній і промисловій галузях [4, с. 81].

У 1930-х роках, на тлі наростання міжнародних воєнних конфліктів, СРСР здійснив масштабну реорганізацію системи хімічного захисту. В Україні почали створювати курси цивільної оборони, хімічні школи, та санітарно-хімічні станції. У 1931 році було прийнято постанову про загальнодержавну підготовку населення до протихімічної оборони, що передбачала навчання працівників промислових об'єктів, службовців, учнів. Внаслідок цього у великих містах України створювалися склади засобів захисту, протигази зберігалися на підприємствах, у лікарнях і навчальних закладах. Паралельно проводилися дослідження щодо ефективності дегазаційних речовин та антидотів, у яких брали участь українські хіміки та лікарі. Зокрема, в Харкові та Києві діяли лабораторії, що випробовували хлорне вапно, гіпосульфіт, кальциновану соду як засоби нейтралізації іприту та фосгену. У роки війни загроза застосування хімічної

зброї набула реального характеру. Хоча фактичне її використання на Східному фронті було обмеженим, радянське керівництво, включно з військами на території України, готувалося до можливих хімічних атак.

На всіх рівнях організації оборони в УРСР функціонували: військові хімічні підрозділи, відповідальні за дезактивацію техніки й територій; мобільні санітарно-дегазаційні загони у складі цивільної оборони; курси хімічного інструкторського складу, що діяли у Києві, Харкові, Полтаві. Особливу увагу приділяли захисту промислових об'єктів – заводів з виробництва боєприпасів, пального, металургійних підприємств.

Впроваджувалися системи сигналізації та оповіщення про можливе хімічне ураження, проводилися тренування з евакуації робітників. Значний внесок зробили медичні підрозділи, які розробляли протоколи лікування уражень отруйними речовинами, вдосконалювали антидоти (наприклад, проти фосфорорганічних сполук). Українські науковці з Харківського медичного інституту досліджували наслідки впливу іприту та фосгену на дихальні шляхи, розробляли методи надання першої допомоги [6, с. 31].

У 1900–1945 роках на українських землях сформувалася багаторівнева система хімічного захисту, що поєднувала військовий, промисловий і цивільний напрями. Її розвиток мав такі особливості: інституційна спадковість – початок хімічного захисту закладено ще в період Російської імперії, на основі досвіду Першої світової війни; науково-промисловий потенціал – потужна хімічна промисловість України забезпечувала матеріальну базу для виробництва засобів захисту; військово-цивільна інтеграція – у міжвоєнний період створено єдину систему хімічної оборони, що охоплювала не лише армію, а й населення; медико-санітарна орієнтація – розвиток токсикологічних досліджень і практики дегазації. Формування основ післявоєнної системи – досвід, набутий у 1930–1940-х роках, став підґрунтям для створення сучасної системи цивільного захисту в повоєнний період. Становлення захисту від хімічних загроз на українських землях у 1900–1945 роках відбувалося під впливом глобальних військових і науково-технічних процесів. Українські науковці, військові та інженери зробили значний внесок у розвиток радянської школи протихімічного захисту. Цей досвід став фундаментом для післявоєнного формування системи цивільної оборони та подальшого розвитку хімічної безпеки у другій половині XX століття

Висновки. На межі XIX–XX століть українські землі, перебуваючи у складі Російської імперії, були частиною загальноєвропейського наукового простору, де відбувався стрімкий розвиток фізики, хімії, медицини та технічних наук. Саме в цей час з'являються перші дослідження з радіоактивності, рентгенівського випромінювання, а також розробки у

галузі синтетичних хімічних сполук, що згодом стали базою для створення як мирних, так і бойових хімічних речовин. Розвиток українських наукових шкіл – Київської, Харківської, Одеської, Львівської – сприяв формуванню кадрів, здатних опрацьовувати проблематику фізико-хімічної безпеки. Винахід українця М. Зелінського у 1915 році – протигазу з активованим вугіллям – став світовим проривом у галузі індивідуального хімічного захисту. Саме з цього моменту можна говорити про початок науково обґрунтованої системи протихімічного захисту на території України.

Події Першої світової війни радикально змінили уявлення про характер загроз. Масове застосування отруйних речовин у боях змусило військове командування Російської імперії організовувати виробництво протигазів, дегазаційних речовин та створювати військово-хімічні підрозділи. Частина цих виробництв і навчальних структур діяла на території сучасної України – зокрема в Києві, Харкові, Катеринославі. Після 1917 року у складі УСРР ці процеси набули системного характеру. У 1920–1930-х роках радянська влада активно інвестувала в розвиток хімічної промисловості, військових хімічних шкіл, лабораторій і науково-дослідних інститутів, у тому числі на території України. Відповідно до директив Військово-хімічного управління РСЧА, в УСРР створювалися склади засобів хімічного захисту, хімічні підрозділи цивільної оборони, а на підприємствах запроваджувалися навчальні курси для персоналу.

Таким чином, Україна перетворилася на один із ключових регіонів військово-промислового потенціалу СРСР, де одночасно вироблялися хімічні реагенти, створювалися лабораторії та формувався кадровий резерв для майбутньої оборонної науки. Міжвоєнний період став часом закладання основ теоретичного і практичного підходу до ядерної та хімічної безпеки. У Харківському фізико-технічному інституті (заснований у 1928 році) проводилися фундаментальні дослідження з атомної фізики, які заклали підвалини радянського ядерного проекту. Поряд із цим у медичних і хімічних інститутах Києва та Харкова здійснювалися токсикологічні та санітарно-гігієнічні дослідження, спрямовані на зниження шкідливого впливу хімічних агентів на організм людини [5, с. 34].

Хоча термін «радіаційна безпека» тоді ще не вживався, уже формувалися її принципи – контроль доз опромінення, вимірювання радіоактивності, розробка засобів екранування. Водночас дослідження залишалися фрагментарними та відомчими, а результати нерідко мали закритий (військовий) статус. Події 1939–1945 років стали переломними для подальшого розвитку хімічної та ядерної безпеки. Хоча ядерна зброя ще не була використана на європейському фронті, існування загрози її появи визначало стратегічні орієнтири радянської військової науки. В УРСР

активно діяли військові хімічні частини, санітарно-дегазаційні загони, лабораторії дегазації, які займалися ліквідацією наслідків хімічних атак, дегазацією техніки, об'єктів, територій. Створювалися мережі спостереження та оповіщення, проводилися навчання населення з правил користування протигазами, засобами захисту шкіри та дегазаційними розчинами. Особлива увага приділялася промисловим регіонам (Донбас, Дніпро, Харків), де потенційна хімічна атака могла мати катастрофічні наслідки. Водночас розвивалися медико-біологічні напрями: у харківських і київських медичних інститутах проводили експериментальні дослідження щодо впливу бойових отруйних речовин на людину, вдосконалювали антидоти та методики надання допомоги ураженим.

Наукові та організаційні здобутки міжвоєнного та воєнного періодів засвідчують, що в Україні формувалася єдина система протидії «новим видам зброї масового ураження». Хоча ядерна зброя тоді ще не була створена, усвідомлення потенційної небезпеки радіаційних речовин стало логічним продовженням досвіду хімічного захисту. Розвиток хімічного захисту фактично підготував базу для післявоєнного становлення системи ядерної безпеки. Кадровий потенціал, лабораторна інфраструктура, нормативно-організаційний досвід (інструкції, протоколи дій, засоби індивідуального захисту) – усе це було використано при створенні у повоєнні роки радянських програм ядерного захисту, в яких важливу роль відігравали українські фахівці.

Досвід захисту від хімічних і радіаційних загроз, набутий на українських землях у складі Російської імперії та СРСР, мав стратегічне значення для формування радянської, а згодом і української системи цивільного захисту. Цей досвід показав, що: безпека є похідною від науково-технічного прогресу: розвиток науки одночасно породжує нові загрози і засоби протидії їм; українські науковці зробили вагомий внесок у світову науку безпеки, зокрема у сфері токсикології, дегазації, фізики випромінювань та гігієни праці; формування системи захисту мало не лише військове, а й суспільне значення, адже передбачало навчання населення, розвиток санітарної культури, створення структур цивільної оборони; організаційна спадковість між хімічним і ядерним напрямами стала визначальною рисою радянської та української безпекової школи XX століття.

У період 1900–1945 років на українських землях відбувалося становлення системи хімічного та ядерного (радіаційного) захисту як невід'ємної частини оборонної політики Російської імперії та СРСР. Україна була не лише територією випробувань, але й активним науковим центром, де формувалися кадри, технології та нормативи у сфері безпеки.

Система захисту пройшла еволюцію – від стихійних, реактивних заходів до науково обґрунтованої, централізованої структури з визначеними завданнями, матеріальною базою та інституційними рамками. Здобутий у той період досвід став фундаментом післявоєнного розвитку ядерної, хімічної та цивільної оборони СРСР і сучасної України. Історичний аналіз свідчить, що становлення системи захисту від ядерних і хімічних загроз було не лише технічним, але й соціально-політичним процесом, який формував свідомість суспільства щодо пріоритетності безпеки, науки та людського життя.

Література:

4. Гудков І. М. Історія радіобіології в Україні: витоки, становлення, розвиток: монографія. Київ: НУБіП України, 2024. 114 с.

5. Зайцева Л.Л., Фигуровський Н.А. Дослідження явищ радіоактивності в дореволюційній Російській імперії. К.: видавництво АН СРСР, 1961. 222 с.

6. Історія хімії: навчальний посібник / О. М. Камінський, Р. О. Денисюк, О. У. Кондратенко, М. В. Чайка, О. С. Євдоченко, О. Ю Авдєєва – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 197 с.

7. Олійник М., Історія та методологія хімії. Курс лекцій: методичний посібник / М. Олійник, Ю. Романенко. Донецьк, 2006. 159 с

8. Плохій С. Атоми і попіл: глобальна історія ядерних катастроф. Київ: Наш формат, 2024. 344 с.

9. Семрад О.О. Історія хімії: навчальний посібник / О.О. Семрад, В.Г. Лендел, О.П. Кохан. Ужгород: ВАТ «Патент», 2003. 207 с.

References:

6. Hudkov I. M. (2024). Istoriya radiobiolohiyi v Ukrayini: vytoky, stanovlennya, rozvytok : monohrafiya. [History of radiobiology in Ukraine: origins, formation, development: monograph] Kyyiv : NUBiP Ukrayiny, 2024. 114 s. [in Ukrainian].

2. Zaytseva L.L., Fyhurovs′kyy N.A. Doslidzhennya yavyshch radioaktyvnosti v dorevolyutsiyniy Rosiys′kiy imperiyi. [Research of radioactivity phenomena in the pre-revolutionary Russian Empire.] K.: vydavnytstvo AN SRSR, 1961. 222 s. [in Ukrainian].

3. Istoriya khimiyi: navchal′nyy posibnyk / O. M. Kamins′kyy, R. O. Denysyuk, O. U. Kondratenko, M. V. Chayka, O. S. Yevdochenko, O. YU Avdyeyeva. [History of chemistry: textbook] Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2019. 197 s. [in Ukrainian].

4. Oliynyk M., Istoriya ta metodolohiya khimiyi. Kurs lektsiy: metodychnyy posibnyk / M. Oliynyk, YU. Romanenko. [History and methodology of chemistry. Course of lectures: methodological manual]. Donets′k, 2006. 159 s. [in Ukrainian].

5. Plokhiy S. Atomy i popil: hloval′na istoriya yadernykh katastrof. [Atoms and ashes: the global history of nuclear disasters]. Kyyiv : Nash format, 2024. 344 s. [in Ukrainian].

6. Semrad O.O. Istoriya khimiyi: navchal′nyy posibnyk. [History of chemistry: textbook] / O.O. Semrad, V.H. Lendel, O.P. Kokhan. – Uzhhorod: VAT «Patent», 2003. 207 s. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 61(091)(477)"1939/1945"

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2943-2956

Шептак Степан Степанович аспірант навчально-наукового Київського інституту залізничного транспорту, Національний транспортний університет, кафедра Філософії та історії науки і техніки, https://orcid.org/0009-0002-4205-0244

ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ-ПРИРОДОЗНАВЦІВ У МЕДИЧНІЙ НАУЦІ, ЗА ЧАСІВ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Анотація. У статті висвітлено малодосліджений аспект розвитку української медичної науки в умовах Другої світової війни, акцентуючи увагу на діяльності вчених-природознавців, які опинилися перед моральним і професійним вибором у надзвичайно складних історичних обставинах. Обґрунтовано, що війна виступила як каталізатор як інституційних трансформацій, так і глибоких гуманітарних переосмислень у сфері медицини. Метою дослідження є історико-наукове осмислення процесів становлення і розвитку діяльності українських учених-природознавців у медичній галузі в умовах Другої світової війни. З'ясовано особливості функціонування медичних структур у тилу, на окупованих територіях і в умовах підпілля. Визначено внесок учених у протиепідемічну роботу, хірургічне забезпечення фронту, формування нових підходів до санітарно-гігієнічної допомоги, а також у продовження освітньої діяльності попри втрати й евакуацію.

Методологічною основою роботи стали міждисциплінарний аналіз історичних джерел, контекстуальний підхід до інституційних і регіональних особливостей, а також порівняльний аналіз діяльності українських медиків у різних геополітичних зонах. Для відтворення об'єктивної картини були використані дані з наукових праць, архівних матеріалів і мемуарної літератури.

Результати дослідження дозволили реконструювати широку картину участі українських учених у порятунку цивільного населення та військових, формуванні нових методів лікування і організації медичної допомоги. Показано, що українські медики діяли як у межах офіційних структур, так і в умовах тотальної нестачі ресурсів, ризикуючи власним життям заради виконання гуманістичної місії. Доведено, що досвід цього періоду заклав основи повоєнного розвитку охорони здоров'я в Україні.

У висновках підкреслюється наукова новизна отриманих результатів, зокрема: виявлення методологічних підходів, актуальних для сучасної медичної історіографії, а також фіксація спадкоємності гуманістичних принципів у медицині. Практичне значення полягає у можливості використання історичного досвіду для формування сучасної медичної освіти та політики в галузі охорони здоров'я. Розглянутий матеріал є підґрунтям для подальших досліджень у сфері історії науки, військової медицини та етики наукової діяльності.

Ключові слова: гуманістичні принципи, історія медицини, військова медицина, наукова етика, протиепідемічна діяльність, освіта в умовах війни, Друга світова війна.

Sheptak Stepan Stepanovich Postgraduate student of the educational and scientific Kyiv Institute of Railway Transport, National Transport University Departments of Philosophy and History of Science and Technology Specialties "032 History and Archaeology", https://orcid.org/0009-0002-4205-0244

GENESIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE ACTIVITY OF UKRAINIAN NATURAL SCIENTISTS IN MEDICAL SCIENCE DURING THE SECOND WORLD WAR

Abstract. The article highlights a little-studied aspect of the development of Ukrainian medical science during the Second World War, focusing on the activities of natural scientists who found themselves faced with a moral and professional choice in extremely difficult historical circumstances. It is substantiated that the war acted as a catalyst for both institutional transformations and profound humanitarian rethinking in the field of medicine.

The purpose of the study is to historically and scientifically understand the processes of formation and development of the activities of Ukrainian natural scientists in the medical field during the Second World War. The peculiarities of the functioning of medical structures in the rear, in occupied territories and in underground conditions are clarified. The contribution of scientists to anti-epidemic work, surgical support of the front, the formation of new approaches to sanitary and hygienic care, as well as to the continuation of educational activities despite losses and evacuation are determined.

The methodological basis of the work was an interdisciplinary analysis of historical sources, a contextual approach to institutional and regional features, as well as a comparative analysis of the activities of Ukrainian doctors in different geopolitical zones. To recreate an objective picture, data from scientific works, archival materials and memoir literature were used.

The results of the study allowed us to reconstruct a broad picture of the participation of Ukrainian scientists in saving the civilian population and the military, the formation of new methods of treatment and the organization of medical care. It is shown that Ukrainian doctors acted both within official structures and in conditions of a total lack of resources, risking their own lives for the sake of fulfilling a humanistic mission. It is proven that the experience of this period laid the foundations for the post-war development of healthcare in Ukraine.

The conclusions emphasize the scientific novelty of the results obtained, in particular: the identification of methodological approaches relevant for modern medical historiography, as well as the fixation of the continuity of humanistic principles in medicine. The practical significance lies in the possibility of using historical experience to shape modern medical education and health policy. The material considered is the basis for further research in the field of history of science, military medicine, and ethics of scientific activity.

Keywords: humanistic principles, history of medicine, military medicine, scientific ethics, anti-epidemic activities, education in wartime, Second World War.

Постановка проблеми. Історія становлення української медичної науки часів Другої світової війни є складним і водночас малодослідженим явищем у межах історії науки. Вона відображає взаємодію природничих дисциплін із військовими потребами, гуманітарними викликами та соціальними наслідками глобального конфлікту. У цей період діяльність українських учених-природознавців набула виняткового значення: наукові дослідження спрямовувалися не лише на лікування поранених і профілактику епідемій, але й на збереження інституцій медичної освіти та наукових шкіл, попри евакуацію, окупацію та репресивну політику тоталітарних режимів. Водночас багато науковців опинилися перед вибором між професійним обов’язком і виживанням у трагічних історичних обставинах.

Актуальність теми зумовлена потребою системного осмислення ролі українських медичних і природничих кадрів у період війни – не лише як складової військово-медичної служби, а й як чинника збереження наукового потенціалу нації. Науковці українських університетів і медичних інститутів забезпечували науково-практичне підґрунтя для розробки протиепідемічних заходів, нових методів хірургічного лікування, санітарно-гігієнічних норм у фронтових і тилових умовах [1, с. 322–325; 2, с. 67–68]. Їхня праця стала підґрунтям для відновлення післявоєнної системи охорони здоров’я, зокрема в західних областях України, де формувалися перші післявоєнні медичні структур.

У світлі сучасних гуманітарних викликів і збройної агресії проти України на початку XXI століття питання історичного досвіду медичної науки набуває нового сенсу. Аналіз діяльності українських учених-природознавців у роки Другої світової війни дозволяє виявити витоки наукової стійкості, адаптаційних стратегій і моральної відповідальності вчених перед суспільством, які зберігають актуальність і нині [3; 4]. Осмислення цієї спадщини сприяє глибшому розумінню безперервності української наукової традиції, а також підґрунтя сучасних реформ у сфері медичної освіти та науки.

Таким чином, дослідження проблеми генези становлення та розвитку діяльності українських учених-природознавців у медичній науці часів Другої світової війни є важливим для історико-наукової реконструкції національного інтелектуального простору. Воно дозволяє не лише заповнити прогалини у вивченні історії науки, а й осмислити ціннісні й етичні основи діяльності медиків-дослідників у кризові епохи, коли наука ставала засобом порятунку життя і збереження людяності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку української медичної науки в умовах Другої світової війни набула нової актуальності у сучасній історіографії. Дослідники дедалі частіше звертаються до вивчення взаємозв'язку між природничими науками, гуманітарними цінностями та соціальною відповідальністю вчених.

Зокрема, Л. Дротянко аналізує трансформацію уявлень про людину і природу, наголошуючи на зміні моральних орієнтирів науки в умовах цивілізаційних криз [5]. Ці підходи дозволяють осмислити діяльність медичних науковців як частину ширшого процесу гуманізації знання, що було особливо важливим у період воєнного зламу.

Ю. Мєлков розглядає феномен відкритої науки як гуманістичну стратегію створення знання в умовах технологічних і соціальних трансформацій [6]. Хоча його дослідження стосується сучасного контексту, закладені принципи взаємодії між суспільством і наукою дозволяють екстраполювати висновки на ситуацію 1940-х років, коли українські природознавці також шукали баланс між науковою автономією і практичними завданнями війни. У цьому сенсі актуальним є твердження Н. Пасічник і Р. Ріжняка про «третю місію університетів» – служіння суспільству через освіту, науку й охорону здоров'я [7]. Ця концепція пояснює, чому навіть у надзвичайних умовах університетські центри продовжували функціонувати як осередки професійної медичної підготовки.

Серед історичних студій особливе місце займають праці, присвячені функціонуванню системи охорони здоров'я та діяльності медичних працівників на теренах України під час війни. В. Волониць простежує етапи

розвитку радянської системи охорони здоров'я та її реформування в 1940-х рр., наголошуючи на складному поєднанні централізації й регіональних відмінностей [8]. На регіональному рівні В. Гулай висвітлює роль лікарів і середнього медичного персоналу західних областей України у завершальний період війни та перші повоєнні роки, вказуючи на поступове відновлення інфраструктури й кадрового потенціалу [1]. Водночас С. Боппана (S. Boppana) зі співавторами підкреслюють, що кризові умови завжди стають каталізатором інновацій у сфері медицини, що узгоджується з досвідом українських науковців часів війни [9].

Іноземні дослідження розширюють контекст, порівнюючи український досвід із загальноєвропейськими тенденціями. Так, С. Гей (S. Hey) аналізує функціонування медичних закладів під час німецької окупації, підкреслюючи роль місцевих лікарів у збереженні медичної етики та протидії репресіям [10]. В. Чоп'як (V. Chopyak) і В. Лончина (V. Lonchyna) порушують питання знищення української науки й медицини як елементу геноциду, що спричинив втрату цілого покоління дослідників [11]. Ці висновки поглиблюють розуміння трагізму історичного процесу та його наслідків для розвитку науки. Дж. Морганстайн (J. Morganstein) зі співавторами акцентують, що історичні воєнні досвіди мають використовуватись для запобігання психічним травмам і захисту медичних працівників, що корелює з моральним виміром діяльності українських учених у роки війни [12]. Схожий історичний зв'язок між фронтовою та сучасною медициною простежують Р. Паливода (R. Palyvoda) зі співавторами, які показують, що принципи організації хірургічної допомоги під час війни ґрунтуються на досвіді середини XX століття [13].

Окремі праці демонструють міждисциплінарний підхід до проблеми. Зокрема, Т. Дороніна та Н. Ахматова аналізують природничу освіту як чинник європейської інтеграції знань, що може бути використано для осмислення традиційної спадковості української науки [14]. Я. Богданович досліджує історичні аспекти формування екологічного мислення, яке постало з медико-біологічних досліджень XX століття [15]. У свою чергу, гуманітарні аспекти взаємодії науки і культури під час війни висвітлюють М. Джус (M. Dzhus) та співавтори, розглядаючи сучасні паралелі між військовими конфліктами та кризою гуманітарної системи [16].

Незважаючи на помітний прогрес у вивченні теми, низка аспектів залишається недостатньо опрацьованою. Зокрема, бракує комплексних досліджень, що інтегрують діяльність учених-природознавців у загальну структуру української медичної науки, враховуючи регіональні, ідеологічні та інституційні відмінності. Потребують подальшого аналізу питання взаємодії між фронтовою медициною, університетськими осередками та

підпільними медичними структурами, які формувалися поза офіційними системами.

Метою статті є історико-наукове дослідження процесу становлення та розвитку діяльності українських учених-природознавців у медичній науці в роки Другої світової війни, а також визначення їхнього внеску у формування національної системи охорони здоров'я, наукової спадщини та гуманістичних засад медичної освіти. Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Дослідити історичні умови, у яких відбувалося становлення діяльності українських учених-природознавців у медичній галузі під час Другої світової війни, з урахуванням політичних і соціальних факторів.

2. Проаналізувати основні напрями наукової, освітньої та практичної роботи медиків і природознавців, зокрема їхню участь у військово-медичних структурах, університетських центрах і польових госпіталях.

3. Виявити науково-методичні уроки й гуманістичні принципи діяльності українських учених, які можуть бути використані для формування сучасних історико-медичних досліджень і розвитку системи медичної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Історичні обставини, в яких формувалася діяльність українських учених-природознавців у медичній науці під час Другої світової війни, були вкрай складними та визначалися низкою політичних і соціальних чинників. З початку війни наукові установи та кадри з України були змушені евакуюватися вглиб СРСР, рятуючись від окупації; водночас на захоплених нацистами територіях запанував режим терору, що супроводжувався фізичним знищенням інтелігенції та медичних працівників. Так, у період німецької окупації 1941–1944 рр. українські лікарі відігравали ключову роль у збереженні медичної етики і часто саботували репресивні заходи окупаційної влади, надаючи допомогу всім потребуючим попри заборони [10, p. 160–163].

У радянському тилу науково-медична діяльність була повністю підпорядкована потребам війни: система охорони здоров'я УРСР залишалася централізованою, проте змушена була враховувати різні умови та ресурси в регіонах [8, с. 68–70].

Багато українських науковців долучилися до складу військово-медичної служби радянської армії або продовжували працювати у евакуйованих інститутах, долаючи брак обладнання, ліків і кадрів за умов масових санітарних втрат. Поза офіційними структурами формувалися також підпільні медичні осередки українського визвольного руху (зокрема, у лавах УПА), які самотужки організовували лікування поранених бійців і цивільного населення в умовах окупації [4].

Війна та тоталітарна окупаційна політика спричинили величезні втрати для української науки: було зруйновано науково-медичні заклади, перервано дослідницькі програми, а ціле покоління учених опинилося під загрозою знищення [11]. Науковці, що залишалися в екстремальних умовах, постали перед моральним вибором між професійним обов'язком і власним виживанням. Багато хто з них продовжив свою наукову та лікувальну місію, незважаючи на смертельні ризики та тиск тоталітарних режимів. На завершальному етапі війни, після вигнання нацистів, почалася поступова відбудова медичних структур на звільнених територіях України, особливо у західних областях.

Відновлення лікарень, повернення евакуйованих викладачів і фахівців, прискорена підготовка молодих медиків під егідою радянської влади – усе це заклало основу для повоєнного відродження національної системи охорони здоров'я [1, с. 333–334].

Таким чином, становлення діяльності українських учених-медиків у роки Другої світової війни відбувалося на перетині екстремальних політичних та соціальних обставин: тотальної воєнної мобілізації, окупаційного гніту, підпільного спротиву та непохитного гуманітарного імперативу – рятувати життя за будь-яких умов. Основні чинники, що визначали ці обставини, узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Особливості функціонування медичної сфери на окупованих нацистами територіях України (1941–1944 рр.)

Чинник війни	Вплив на медичну науку і практику в Україні
Окупаційна політика	Закриття або реорганізація українських медичних закладів; заборона наукової діяльності; переслідування та фізична ліквідація відомих учених і лікарів режимом окупанта
Соціальні умови окупації	Дефіцит медикаментів і обладнання; погіршення санітарно-епідемічної ситуації (спалахи інфекцій через війну); перевантаженість місцевих лікарів в умовах браку кадрів
Реакція українських медиків	Прихильність медичній етиці всупереч тиску окупантів; надання допомоги пораненим і хворим цивільним; саботаж наказів, що суперечили гуманним принципам медицини

Джерело: узагальнено автором на основі [1, с. 333–334; 3; 4; 8, с. 68–70; 10, p. 160–163; 11].

Попри винятково важкі умови, українські вчені-медики зробили вагомий внесок у розвиток науки, освіти та медичної практики воєнного часу. Свої дослідження й фахові вміння вони спрямували на розв'язання нагальних проблем війни. Одним із провідних напрямів стала боротьба з інфекційними хворобами: українські епідеміологи та мікробіологи розробляли ефективні протиепідемічні заходи для запобігання спалахам тифу, малярії й інших захворювань серед військ і населення прифронтових зон [2, с. 66–67]. Водночас хірурги та клініцисти запроваджували нові методи польової хірургії, що значно підвищували виживаність поранених – зокрема, удосконалювали техніки невідкладних операцій і евакуації поранених з поля бою [1, с. 323–325]. Велика увага приділялася також санітарно-гігієнічному забезпеченню армії: українські фахівці виробляли стандарти польової гігієни та профілактики захворювань, аби запобігти епідеміям у окопах і шпиталях та забезпечити належний догляд за пораненими.

Науковці з України обіймали провідні позиції у військово-медичній ієрархії СРСР – багато хто був призначений головними спеціалістами медичної служби радянської армії на рівні фронтів і флотів, визначаючи стратегію протиепідемічного захисту війська. Така інтеграція науки і практики дала змогу оперативно впроваджувати досягнення (нові вакцини, методики лікування тощо) безпосередньо на фронті. Окрім науково-практичної роботи, українські медики продовжували освітню діяльність навіть у розпал війни. Медичні факультети університетів та інститутів (часто евакуйовані до тилових регіонів) не припиняли підготовку нових лікарів, усвідомлюючи свою відповідальність перед суспільством [7, с. 178–180].

В умовах прискорених випусків фахівців військово-медичні кафедри готували хірургів, епідеміологів, фармацевтів і санітарних лікарів для потреб фронту, поєднуючи академічні знання з практичними навичками лікування на полі бою. Таким чином, українська медична спільнота функціонувала на всіх рівнях війни: у діючій армії (польові шпиталі, санітарні потяги, медико-санітарні батальйони), у тилу (евакуаційні госпіталі, клініки в евакуації), а також у підпільних умовах (медична служба УПА та інших підпільних формувань) [4]. Злагоджена робота науковців, лікарів і викладачів забезпечила не лише порятунок тисяч життів у воєнні роки, але й створила основу для відновлення системи охорони здоров'я після перемоги. Їхні воєнні напрацювання – від нових вакцин і хірургічних методик до підготовлених кадрів – стали підґрунтям для повоєнної модернізації медицини. Основні напрями наукової та практичної діяльності українських медиків у роки Другої світової війни відображено в табл. 2.

Таблиця 2

Провідні напрями діяльності українських учених-медиків у період Другої світової війни

Напрям роботи	Зміст і результати для воєнного часу
Протиепідемічна діяльність	Розробка і впровадження заходів для боротьби з інфекційними хворобами у військах (профілактика епідемій тифу, холери тощо); створення вакцин та сироваток; контроль санітарного стану в армії
Військово-польова хірургія	Удосконалення методів хірургічного лікування поранень (хірургія на полі бою); організація системи евакуації та сортування поранених; впровадження переливання крові і нових перев'язувальних матеріалів
Санітарно-гігієнічне забезпечення	Розробка норм і інструкцій з гігієни для фронтових і тилових умов (облаштування таборів, водопостачання, дезінфекція); навчання особового складу правилам гігієни; попередження харчових отруєнь та епідемій у війську

Джерело: узагальнено автором на основі [1, с. 323–325; 2, с. 66–67; 4; 7, с. 178–180; 11].

Досвід діяльності українських учених-медиків у роки Другої світової війни містить важливі науково-методичні уроки і гуманістичні принципи, які зберігають актуальність для сучасності. По-перше, війна загострила усвідомлення моральної відповідальності науковця перед суспільством. Українські лікарі й дослідники продемонстрували, що навіть за умов тотального насильства їхній професійний обов'язок (рятувати життя і полегшувати страждання) залишається найвищим пріоритетом [3]. Цей феномен відображає загальну тенденцію: глобальні кризи спричиняють перегляд моральних орієнтирів науки, посилюючи її гуманістичне спрямування. Зокрема, в роки війни наукова діяльність українських медиків фактично пройшла через процес «олюднення»: на перший план була поставлена абсолютна цінність людського життя та моральний обов'язок науки перед людьми [5, с. 7–9].

Медики зберігали вірність етичним принципам своєї професії, не допускаючи девальвації гуманності навіть серед жахіть війни. Показовим є приклад лікарів на окупованих територіях: вони, ризикуючи собою, дотримувалися клятви Гіппократа і продовжували лікувати хворих, фактично чинячи моральний опір аморальним наказам нацистського режиму [10, p. 163–166].

По-друге, воєнні умови продемонстрували надзвичайний потенціал науки до інновацій та адаптації. Кризова ситуація стала каталізатором стрімкого розвитку медичних знань і технологій: потреби фронту вимагали нетривіальних рішень, і вчені оперативно знаходили їх. Доведено, що саме екстремальні обставини здатні прискорити науковий прогрес – зокрема, в Україні воєнного часу було зроблено низку нововведень у лікуванні та організації медичної допомоги, продиктованих практичною необхідністю [9, p. 130–131]. Сучасні дослідники відзначають пряму спадкоємність: принципи організації хірургічної допомоги, напрацьовані ще в середині XX ст., лягли в основу сучасної військової медицини і продовжують успішно застосовуватися нині. Таким чином, методичні підходи, вироблені українськими медиками в 1940-х роках (система евакуації поранених, спеціалізація медичних бригад, протиепідемічні алгоритми тощо), стали цінною спадщиною, яка використовується для порятунку життя в сучасних військових конфліктах.

По-третє, досвід війни утвердив принцип єдності науки, освіти й практики та служіння науки потребам суспільства. Навіть у надзвичайних умовах 1940-х років українські університети та інститути не зреклися своєї просвітницької місії, продовжуючи навчання студентів-медиків і проводячи дослідження для фронту. Це передбачило сучасну концепцію «третьої місії» університетів – служіння суспільству через освіту, науку й охорону здоров'я [7, с. 178–180]. Більше того, прагнення воєнної доби поєднати академічну автономію з практичною користю знань для народу співзвучне з ідеями «відкритої науки» – гуманістичної стратегії наукової діяльності, відкритої для суспільних потреб.

Таким чином, воєнна генерація українських учених заклала традицію соціальної відповідальності науки, яку успадкували наступні покоління. Осмислення цієї спадщини сьогодні дозволяє глибше зрозуміти витоки національної наукової культури і поведінкові моделі медиків у кризових ситуаціях. Ці уроки слугують методологічною базою для сучасних історико-медичних досліджень і ціннісним орієнтиром при реформуванні системи медичної освіти України на засадах гуманізму та неперервності традицій. Головні принципи, засвоєні українськими науковцями в роки війни, сформовано в табл. 3.

Таблиця 3

Головні науково-методичні уроки та гуманістичні принципи діяльності українських медиків у роки Другої світової війни

Принцип (урок)	Вияв у діяльності воєнного часу та значення для сучасності
Моральна відповідальність ученого	Усвідомлення обов'язку служити суспільству навіть у небезпечних умовах; пріоритет порятунку життя і допомоги людям над особистою безпекою; готовність науковців жертвувати собою заради інших
Гуманізм та етика в медицині	Непохитне дотримання лікарської етики й принципу «не зашкодь»; гуманістичне ставлення до пацієнтів незалежно від їх національності чи статусу; збереження людяності та співчуття, що протистояло жорстокості війни
Інноваційність і адаптивність	Здатність швидко впроваджувати нові методи лікування і організації допомоги у відповідь на виклики війни; творчий пошук рішень у нестандартних ситуаціях; використання воєнного досвіду для розвитку повоєнної медицини (наступність знань)

Джерело: авторська розробка.

Результати дослідження засвідчують, що українські вчені-медики під час Другої світової війни продемонстрували виняткову моральну стійкість, професіоналізм та здатність до інновацій. Здобутий у воєнні роки досвід набув значення не лише для виживання та порятунку життя в умовах катастрофи, але й став підґрунтям для післявоєнного розвитку медичної науки. Вивчення гуманістичних та методологічних принципів їхньої діяльності дає змогу сучасним дослідникам осмислити ціннісні засади національної медичної традиції.

Висновки. У роки Другої світової війни діяльність українських учених-природознавців у медичній сфері стала важливою складовою не лише наукового процесу, а й загальнонаціонального опору. У складних умовах окупації, евакуації, фронтового буття та тотального терору вони змогли зберегти й адаптувати науковий потенціал до вимог часу, підтримати функціонування медичних закладів і навчальних осередків, забезпечити лікування поранених і хворих у надзвичайних умовах. Досліджено історичні обставини, в яких відбувалося становлення наукової діяльності медиків-природознавців, з урахуванням впливу військово-політичних обставин на інтелектуальне середовище.

Проаналізовано основні напрями їхньої праці – протиепідемічну боротьбу, організацію мобільної медичної допомоги, збереження структури медичної освіти в умовах евакуації та адаптацію дослідницької діяльності до потреб військового часу. Сформовані принципи наукової відповідальності, етичної стійкості та методичної адаптивності можуть бути використані для оновлення сучасної системи підготовки медичних кадрів, а також для розбудови концепцій медичної безпеки в умовах війни.

Отримані результати мають практичну цінність для освітнього процесу у вищих медичних навчальних закладах, історико-медичних досліджень, а також при формуванні національних наративів про роль науки в періоди кризи. Вони також можуть бути корисними при розробці навчальних модулів з історії медицини, підготовці курсів професійної етики для медиків та укладанні програм медичної безпеки для військових і цивільних фахівців.

Подальші дослідження доцільно зосередити на персоніфікованому аналізі діяльності окремих учених, вивченні локальних медичних ініціатив у різних регіонах, розширенні джерельної бази за рахунок приватних архівів, мемуаристики та малодосліджених періодичних видань воєнної доби. Особливу увагу слід приділити вивченню гуманітарного виміру наукової діяльності, яка зберігала ціннісні гуманістичні засади навіть у нелюдських умовах світової війни.

Література:

1. Гулай В. Лікарі та середній медичний персонал закладів охорони здоров'я західних областей України на завершальному етапі Другої світової війни та в перші повоєнні роки. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Історія.* 2022. № 10/52. С. 320–337. DOI: https://doi.org/10.24919/2312-2595.10/52.258113.

2. Бойчак М. Українські вчені – головні інфекціоністи й епідеміологи центрального апарату медичної служби, фронтів (флотів), армій і військових округів у роки Другої світової війни. *Медицина невідкладних станів*. 2022. Т. 18. № 7. С. 65–69. DOI: https://doi.org/10.22141/2224-0586.18.7.2022.1535.

3. Petersen O., Verkhratsky A. The responsibility of scientists in a time of war. *Function*. 2022. Vol. 3. Iss. 3. zqac023. DOI: https://doi.org/10.1093/function/zqac023.

4. Гірна Н. Медична служба в українських національних збройних формуваннях (на прикладі Української повстанської армії). *Zaporizhzhia Historical Review*. 2022. Т. 6. № 58. DOI: https://doi.org/10.26661/zhv-2022-6-58-23.

5. Дротянко Л. Трансформація людської природи в контексті системи «Людина – природа». *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія.* 2024. Т. 35. № 1. С. 5–10. DOI: https://doi.org/10.18372/2412-2157.35.16528.

6. Мєлков Ю. Гуманістичні стратегії створення знання та освіти у ситуації «відкритої науки», інформаційних технологій та штучного інтелекту. Створювальна сила знання: монографія. *Київ: Друкарня «7БЦ». Електронна бібліотека НАПН України.* 2025. С. 10–28. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746248/1/234m.pdf (дата: 16.10.2025).

7. Пасічник Н., Ріжняк Р. Університети та суспільство на теренах України XIX – початку XX століття, або третя місія тодішніх університетів. *Освітологічний дискурс*. 2022. Т. 2. № 7. С. 154–187. DOI: https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-15-154-187.

8. Волониць В. Система охорони здоров'я в УРСР та спроби її реформування. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2021. № 37. С. 63–73. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2021-37-63-73.

9. Boppana S., Kunden V., Mamidi S., Kutikuppala L., Kalyani P. Ukraine Health System during the 2022 War Crisis: The Battling Concern of the Hour. *Journal of Public Health and Primary Care*. 2023. Vol. 4. № 3. P. 130–132. DOI: https://doi.org/10.4103/jphpc.jphpc_29_22.

10. Hey S. Aspects of healthcare in Ukraine during the German occupation (1941–1944). *Mos Historicus: A Critical Review of European History*. 2023. T. 1. № 1. P. 152–170. DOI: https://doi.org/10.12681/mh.34281.

11. Chopyak V., Lonchyna V. In the third year of war: signs of genocide of the Ukrainian people through the destruction of medicine, science, and education. Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. *Medical Sciences*. 2024. Vol. 73. № 1. DOI: https://doi.org/10.25040/ntsh2024.01.02.

12. Morganstein J., Bromet E., Shigemura J. The neuropsychiatric aftermath of exposure to weapons of mass destruction: Applying historical lessons to protect health during the war in Ukraine. *Psychological Medicine*. 2023. Vol. 53. № 11. P. 5353–5355. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291722002872.

13. Palyvoda R., Kaniura O., Vares Y., Fedirko I., Uhryn M., Chepurnyi Y., Snäll J., Shepelja A., Kopchak A., Kalashnikov D. Maxillofacial Surgery in Ukraine During a War: Challenges and Perspectives – A National Survey. *Military Medicine*. 2024. Vol. 189. № 9–10. P. 1968–1975. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usad465.

14. Дороніна Т., Ахматова Н. Природнича освіта у сучасному світі: європейський досвід та українські реалії. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»).* 2024. Вип. 8 (42). С. 185–194. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42).

15. Богданович Я. Історичні аспекти формування екологічної політики на території України. *Acta Securitatae Volynienses.* 2024. № 3. С. 65–76. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-9385/2024-3-9.

16. Dzhus M., Golovach I. Impact of Ukrainian-Russian War on Health Care and Humanitarian Crisis. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness.* 2023. Vol. 17. e340. DOI: https://doi.org/10.1017/dmp.2022.265.

References:

1. Hulai V. Likari ta serednii medychnyi personal zakladiv okhorony zdorovia zakhidnykh oblastei Ukrainy na zavershalnomu etapi Druhoi svitovoi viiny ta v pershi povoienni roky. Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriia Istoriia. 2022. № 10/52. S. 320–337. DOI: https://doi.org/10.24919/2312-2595.10/52.258113.

2. Boichak M. Ukrainski vcheni – holovni infektsionisty y epidemiolohy tsentralnoho aparatu medychnoi sluzhby, frontiv (flotiv), armii i viiskovykh okruhiv u roky Druhoi svitovoi viiny. Medytsyna nevidkladnykh staniv. 2022. T. 18. № 7. S. 65–69. DOI: https://doi.org/10.22141/2224-0586.18.7.2022.1535.

3. Petersen O., Verkhratsky A. The responsibility of scientists in a time of war. *Function*. 2022. Vol. 3. Iss. 3. zqac023. DOI: https://doi.org/10.1093/function/zqac023.

4. Hirna N. Medychna sluzhba v ukrainskykh natsionalnykh zbroinykh formuvanniakh (na prykladi Ukrainskoi povstanskoi armii). Zaporizhzhia Historical Review. 2022. T. 6. № 58. DOI: https://doi.org/10.26661/zhv-2022-6-58-23.

5. Drotianko L. Transformatsiia liudskoi pryrody v konteksti systemy «Liudyna – pryroda». Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Filosofiia. Kulturolohiia. 2024. T. 35. № 1. S. 5–10. DOI: https://doi.org/10.18372/2412-2157.35.16528.

6. Mielkov Yu. Humanistychni stratehii stvorennia znannia ta osvity u sytuatsii «vidkrytoi nauky», informatsiinykh tekhnolohii ta shtuchnoho intelektu. Stvoriuvalna syla znannia: monohrafiia. Kyiv: Drukarnia «7BTs». Elektronna biblioteka NAPN Ukrainy. 2025. S. 10–28. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746248/1/234m.pdf (data: 16.10.2025).

7. Pasichnyk N., Rizhniak R. Universytety ta suspilstvo na terenakh Ukrainy KhIKh – pochatku KhKh stolittia, abo tretia misiia todishnikh universytetiv. Osvitolohichnyi dyskurs. 2022. T. 2. № 7. S. 154–187. DOI: https://doi.org/10.31470/2518-7600-2022-15-154-187.

8. Volonyts V. Systema okhorony zdorovia v URSR ta sproby yii reformuvannia. Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriia. 2021. № 37. S. 63–73. DOI: https://doi.org/10.31652/2411-2143-2021-37-63-73.

9. Boppana S., Kunden V., Mamidi S., Kutikuppala L., Kalyani P. Ukraine Health System during the2022 War Crisis:The Battling Concern of the Hour.*Journal of Public Health and Primary Care*. 2023. Vol.4. № 3. P. 130–132. DOI: https://doi.org/10.4103/jphpc.jphpc_29_22.

10. Hey S. Aspects of healthcare in Ukraine during the German occupation (1941–1944). *Mos Historicus: A Critical Review of European History*. 2023. T. 1. № 1. P. 152–170. DOI: https://doi.org/10.12681/mh.34281.

11. Chopyak V., Lonchyna V. In the third year of war: signs of genocide of the Ukrainian people through the destruction of medicine, science, and education. Proceedings of the Shevchenko Scientific Society. *Medical Sciences*. 2024. Vol. 73. № 1. DOI: https://doi.org/10.25040/ntsh2024.01.02.

12. Morganstein J., Bromet E., Shigemura J. The neuropsychiatric aftermath of exposure to weapons of mass destruction: Applying historical lessons to protect health during the war in Ukraine. *Psychological Medicine*. 2023. Vol. 53. № 11. P. 5353–5355. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291722002872.

13. Palyvoda R., Kaniura O., Vares Y., Fedirko I., Uhryn M., Chepurnyi Y., Snäll J., Shepelja A., Kopchak A., Kalashnikov D. Maxillofacial Surgery in Ukraine During a War: Challenges and Perspectives – A National Survey. *Military Medicine*. 2024. Vol. 189. № 9–10. P. 1968–1975. DOI: https://doi.org/10.1093/milmed/usad465.

14. Doronina T., Akhmatova N. Pryrodnycha osvita u suchasnomu sviti: yevropeiskyi dosvid ta ukrainski realii. Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»). 2024. Vyp. 8 (42). S. 185–194. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42).

15. Bohdanovych Ya. Istorychni aspekty formuvannia ekolohichnoi polityky na terytorii Ukrainy. Acta Securitatae Volynienses. 2024. № 3. S. 65–76. DOI: https://doi.org/10.32782/2786-9385/2024-3-9.

16. Dzhus M., Golovach I. Impact of Ukrainian-Russian War on Health Care and Humanitarian Crisis. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness.* 2023. Vol. 17. e340. DOI: https://doi.org/10.1017/dmp.2022.265.

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

СЕРІЯ «КУЛЬТУРА ТА МИСТЕЦТВО»

UDC: 782.1(510)"19":781.68

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2957-2970

Liu Hongyu graduate student of the department of choreography and music and instrumental performance of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, https://orcid.org/0009-0000-3491-1767

STAGED FORMS OF CHINESE VOCAL MUSIC IN THE 20TH CENTURY: THE EXAMPLE OF YANG BAILAO'S ARIA FROM THE OPERA «THE GREY-HAIRED GIRL»

Abstract. The article is devoted to a thorough study of the stage forms of Chinese vocal music of the 20th century with an emphasis on opera singing as one of the most important components of this process. The central object of the analysis is Yan Bailao's aria from the opera «The Gray-Haired Maiden» (1945), which became a landmark phenomenon not only in the musical and theatrical life of China, but also in the formation of a new type of vocal culture, closely related to the ideological, social and aesthetic transformations of the era. The paper examines the historical context of the creation of the opera, traces how ideological principles were transformed in the artistic and musical solution of the opera, which, being based on a folk legend, combined a propaganda function with a high level of artistic generalization.

Special attention is paid to the poetic and dramatic basis of Yan Bailao's aria, which is built from four parts and represents the complex psychological development of the image: from physical and social suffering to internal breakdown, repentance and the tragic choice of the hero. The specifics of rhyming, the imagery of the poetic text, the use of symbols and metaphors that deepen the ideological content of the work are analyzed in detail. The musical fabric of the aria reveals an organic synthesis of intonations of folk song origin and academic compositional techniques, including the repetition of intonations, «sigh» motifs, second intervals, tremolo, changes in the lado-tonal plan, dynamic contrasts and tempo shifts. Such interaction of words and music ensures the integrity of the artistic image and emphasizes the symbolism of the "closed circle" as a metaphor for human powerlessness in the face of social injustice.

It is proved that Yan Bailao's aria became not only the culminating dramatic node of the opera «The Gray-Haired Girl», but also an exemplary example of a

new type of Chinese opera vocals of the mid-20th century. It combines the ideological and educational guidelines of the revolutionary era with high artistic quality, forming a model of vocal expression in which folklore intonations are integrated into professional compositional techniques. It is determined that the opera «The Gray-Haired Girl» has established itself as a representative work of national musical and theatrical culture, which played a decisive role in the formation of China's cultural identity and laid the foundation for the further development of opera forms in the second half of the 20th century.

Keywords: Chinese opera, opera vocals, Yan Bailao's aria, opera «The Gray-Haired Girl», stage forms, musical and dramatic analysis.

Лю Хунюй аспірант кафедри хореографії та музично-інструментальної підготовки, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, https://orcid.org/0009-0000-3491-1767

СЦЕНІЧНІ ФОРМИ КИТАЙСЬКОЇ ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ XX СТОЛІТТЯ: НА ПРИКЛАДІ АРІЇ ЯН БАЙЛАО З ОПЕРИ «СИВА ДІВЧИНА»

Анотація. Стаття присвячена ґрунтовному дослідженню сценічних форм китайської вокальної музики XX століття з акцентом на оперний вокал як одну з найважливіших складових цього процесу. Центральним об’єктом аналізу є арія Яна Байлао з опери «Сива дівчина» (1945), яка стала знаковим явищем не лише у музично-театральному житті Китаю, а й у формуванні нового типу вокальної культури, тісно пов’язаної з ідеологічними, соціальними та естетичними трансформаціями доби. У роботі розглянуто історичний контекст створення опери, простежено, як ідеологічні засади трансформувалися у художньо-музичному рішенні опери, яка, будучи заснованою на народній легенді, поєднала пропагандистську функцію з високим рівнем художньої узагальненості.

Особливу увагу приділено поетико-драматичній основі арії Яна Байлао, яка вибудувана з чотирьох частин і репрезентує складний психологічний розвиток образу: від фізичних і соціальних страждань до внутрішнього надлому, каяття й трагічного вибору героя. Детально проаналізовано специфіку римування, образність поетичного тексту, використання символів і метафор, що поглиблюють ідейний зміст твору. Музична тканина арії розкриває органічний синтез інтонацій народнопісенного походження та академічних композиторських прийомів, серед яких повторюваність інтонацій, мотиви «зітхання», секундові інтервали, тремоло, зміни ладотонального плану, динамічні контрасти й темпові зсуви. Така взаємодія

слова й музики забезпечує цілісність художнього образу та підкреслює символіку «замкненого кола» як метафори безсилля людини перед соціальною несправедливістю.

Доведено, що арія Яна Байлао стала не лише кульмінаційним драматургічним вузлом опери «Сива дівчина», а й показовим зразком нового типу китайського оперного вокалу середини XX століття. Вона поєднує ідейно-виховні настанови революційної доби з високою мистецькою якістю, формуючи модель вокального висловлювання, в якому фольклорні інтонації інтегровані у професійну композиторську техніку. Визначено, що опера «Сива дівчина» утвердилася як репрезентативний твір національної музично-театральної культури, що відіграв визначальну роль у формуванні культурної ідентичності Китаю та заклав підвалини для подальшого розвитку оперних форм у другій половині XX століття.

Ключові слова: китайська опера, оперний вокал, арія Яна Байлао, опера «Сива дівчина», сценічні форми, музично-драматичний аналіз.

Formulation of the problem. Throughout the 20th century, opera singing, a branch of vocal art, underwent significant development in China, gradually becoming one of the leading trends in national musical and theatrical culture. The opera stage became not only a platform for the reproduction of artistic images, but also a space for cultural dialogue, where traditional Chinese theatrical practices were actively combined with the latest European influences. This process led to the emergence of original synthetic forms that combined the national and the international, as well as new performing schools that contributed to the formation of contemporary Chinese culture. They became a significant factor in the ideological influence on the mass audience, while also performing the function of aesthetic education and contributing to the establishment of new artistic ideals in the consciousness of society.

Throughout the 20th century, the stage forms of Chinese vocal art defined the artistic face of the era, reflecting its complex and dynamic processes. It was through the opera tradition that vocal music was integrated into public life in a broad cultural space, allowing its content to reach the widest possible audience. Theatrical and vocal genres became not only a means of artistic expression, but also a leading channel of communication between the composer, performer and listener, shaping ideas about new social values and cultural benchmarks. They accumulated both centuries-old national traditions and the latest European stylistic innovations, which ensured their special status in the system of artistic culture.

Therefore, the development of opera singing and stage forms of vocal art in 20th-century China can be seen as a key factor not only in musical and theatrical

practice, but also in the broader socio-cultural process. They became a kind of mirror of the era, reflecting social transformations, national quests and cultural experiments, while ensuring the continuity of artistic tradition and its adaptation to new historical conditions.

Analysis of recent research and publications. Today, a significant amount of scientific research has been accumulated on the stage forms of vocal art, in particular the opera genre in China. In particular, among contemporary scholars who address the issues of Chinese opera is Jiang Jamaluddin, whose research analyses the formation of modern Chinese opera in the first half of the 20th century, in particular the interaction of musical forms with socio-cultural processes. The author shows how the combination of European and Chinese traditions influenced the formation of a new genre [2].

J. Sundberg, C. Huang, P. Huang and L. Gu conducted an acoustic analysis of vocal techniques in Peking opera. The researchers analyse specific parameters of sound production that significantly distinguish traditional Chinese singing from Western academic singing [4].

Chan Sau Yan's monograph examines the vocal styles of Cantonese opera in Hong Kong in the 1930s–1970s. The author analyses the processes of modernisation of traditional singing, the transformation of stage mannerisms, and the role of performers in preserving and renewing the genre [1].

Xiang J. highlights the philosophical and aesthetic foundations of Chinese opera and vocal music by applying a hermeneutic approach, analysing cultural content and researching the essence of the Chinese vocal tradition [5].

Que Yanhua's article examines the development of Chinese opera in the early years after the founding of the People's Republic of China. The author shows how political and ideological factors influenced opera productions and the transformation of the genre [3].

Despite the existence of a significant number of works devoted to individual aspects of Chinese opera singing, there are currently no studies that consider it in a holistic and multidimensional way, integrating various stage and performance phenomena into the general historical and cultural context of the development of the PRC.

The purpose of this article is to analyse the stage forms of 20th-century Chinese vocal music through the prism of the interpretation of Yang Bailao's aria from the opera «The Grey-Haired Girl».

Presentation of the main material. In the 20th century, Chinese vocal art underwent intensive development, especially in the field of stage forms, among which opera occupies a leading place. It was opera singing that became a space for combining national traditions and the latest European influences, which led to the emergence of synthetic genre models and new performing schools.

Yang Bailao's aria from the opera 'The Grey-Haired Girl' is a landmark example of this process, as it combines the artistic and expressive means of folk song intonation with opera dramaturgy, reflecting both the cultural quests of the era and the ideological attitudes of society.

Below, we offer a visual overview of how opera vocals embodied the leading trends of the era and shaped new performance traditions, using the example of Yang Bailao's aria from the opera The Grey-Haired Girl (1945) — one of the most striking examples of this process, which combined socio-political content with high artistic expressiveness and entered the canon of Chinese opera art.

In the complex historical circumstances of the anti-Japanese war in China, a well-known ideological gathering that took place in 1942 in the city of Yan'an, the so-called 'Yan'an Forum on Literature and Art,' took on special significance. It was here that Mao Zedong outlined a strategic programme for artists and writers, proclaiming that art should be directed towards serving the people – workers, peasants and the army. Artists were required to 'go to the masses,' share their fate, and participate in the common struggle, because only in this way could literature and art bring real benefit to the revolutionary cause. This ideological stance became programmatic for the further development of Chinese culture and directly influenced the emergence of new genres of musical and theatrical art.

A striking example of the embodiment of the principles proclaimed by Mao Zedong was the opera The Grey-Haired Girl, created in the 1940s. Its plot is based on a folk legend about a 'grey-haired fairy' that was widespread in the provinces of Shanxi, Hebei, Inner Mongolia and other regions. In 1944, staff at the Lu Xun Academy of Arts in Yan'an took notice of this legend, seeing in it not only folklore but also clear socio-political meanings. They decided to use this material as the basis for a large-scale opera that would meet the demands of the time and could become a symbol of the people's struggle.

The opera «The Grey-Haired Girl» was of decisive importance not only as a work of revolutionary propaganda, but also as a step in the development of national opera art. The image of Yan Bailao, embodied in a baritone aria, filled an important niche in the Chinese vocal repertoire, since previously male voices in such works were often assigned a secondary role. The opera under study demonstrated that it is precisely the dramatically rich baritone monologue that can form the basis for the canon of contemporary Chinese opera.

In contemporary performing arts, this aria is one of the required pieces for baritones and basses in China. Its study pursues not only technical goals, but also has an ideological and educational character: it combines the intonations of the folk song tradition with intense emotional drama, making it a model of a new type of Chinese opera repertoire of the mid-20th century.

The libretto for the opera was created by He Jingzhi and Ding Yi, and the music was written by Ma Ke, Zhang Lu and Qu Wei. The premiere took place in 1945 at the 7th Congress of the Chinese Communist Party, and the production immediately gained the status of a representative work of the new revolutionary culture. The main idea of the opera was formulated in the following formula: 'the old society turns people into ghosts, the new society returns ghosts to human form.' It was openly propagandistic in nature, but at the same time had a pronounced power of artistic generalization and evoked a deep emotional uplift in the audience.

The socio-political subtext of The Grey Maiden directly echoed the land reform processes that were being implemented in the liberated areas, emphasising its necessity and historical significance. The opera was so successful that it quickly gained the status of a cultural symbol of the new era. It inspired artists of various genres to create numerous adaptations: folk dramas, ballet versions, comics, shadow theatres, etc. [6].

Special mention should be made of He Jingzhi (1924–2020), a renowned poet and playwright who became a key figure in the formation of revolutionary culture. Born in Shandong Province, he studied at the Lu Xun Academy of Arts and later held a number of important positions, from Deputy Minister of Culture to Deputy Chairman of the Chinese Writers' Association. His creative legacy includes both the libretto for The Grey Girl and other notable works, including the song Nan'nan, the poem Return to Yan'an, The Song of Lei Feng, The Song of Guilin's Landscape, and others. Thus, The Grey-Haired Girl was not only a separate artistic event, but also an important stage in the formation of a new type of vocal and theatrical culture in China, closely linked to revolutionary ideology and social transformation.

Ma Ke (1918–1976), a native of Jiangsu Province, belongs to a generation of Chinese artists whose work was closely linked to the historical challenges of the mid-20th century. At the beginning of the Sino-Japanese War, he actively joined the patriotic movement for national liberation, which led to his further interest in musical art as a form of spiritual resistance and mobilisation of the people. In 1939, Ma Ke enrolled at the Lu Xun Academy of Fine Arts in Yan'an, where he studied under the guidance of the outstanding composer Xian Xinghai. The experience he gained during this period laid the foundations for his professional development. After completing his studies, Ma Ke joined the Chinese Association for the Study of Folk Music and the Composers' Association, where he began active work aimed at collecting, systematising and scientifically understanding the folk music heritage.

During his lifetime, the composer created more than 500 works, among which the operas The Grey-Haired Girl (1945), Little Erhei's Wedding (1953),

«Husband and Wife Know the Words» (1953), as well as a number of iconic vocal compositions, including «Sorrowful Music» (1945), «We, the Workers, Have Power» (1947), «Nanivan» (1942), and others. Ma Ke's contribution lies not only in the development of the genre of revolutionary song and opera, but also in the formation of the foundations of Chinese music theory, which made it possible to combine academic principles with folk tradition. The composer passed away in Beijing in 1976, leaving behind a significant legacy that determined the further development of Chinese musical art in the second half of the 20th century.

Li Yinhai (1927–2007), a native of Sichuan Province, received his professional education at the Nanjing National Conservatory, and after the establishment of the People's Republic of China, he became actively involved in teaching and organisational activities at the country's leading music institutions. He worked at the Shanghai Conservatory and the China Conservatory of Music, where he later became vice-president. His creative legacy is extremely diverse and includes music for piano, cello, erhu, folk songs, film music, dance compositions and works for dramatic productions. An important part of his work was arranging Chinese folk melodies for piano, which made the traditional repertoire more accessible to piano performers.

Below, we invite you to consider the plot and poetic-dramatic basis of the opera «The Grey-Haired Girl». The opera under consideration is one of the most outstanding examples of revolutionary musical and theatrical art in China in the 1940s, based on the social and domestic drama of a peasant family that becomes a symbol of the Chinese people's struggle for liberation from feudal oppression.

The action takes place in a remote northern village on the eve of 1944, when the peasant Yang Bailao wants to celebrate the New Year with his daughter Yang Sier. The girl's mother is no longer alive, so her family ties with her father are her only support. Sier, who has just turned seventeen, is distinguished by her beauty and kindness. She loves a young peasant, Wang Dachun, whom she plans to marry after the holidays.

Conflict arises when local landowner Huang Shizhen decides to make Sier his concubine. Taking advantage of Yang Bailao's rent debt, he brutally beats the peasant and forces him to sign a bondage document, effectively condemning the girl to slavery. Humiliated and desperate, Yang Bailao cannot bear the shame and poisons himself.

On New Year's Day, Huang's servants try to take Xie by force. Wang Dachun, who wants to save his beloved, is defeated and forced to flee. The girl is taken captive by the landowner, where she suffers humiliation and violence. Having lost hope, she flees to the mountain forests. A lonely life of constant fear and deprivation causes her hair to turn grey prematurely. The image of the ‘grey-haired girl’ emerges as a profound symbol of human suffering and social injustice.

Two years later, when Wang Dachun returns to his native village as a soldier of the Eighth Army and a participant in land reform, he encounters the legend of the 'ghost with white hair' spread by Huang Shizhen to keep the peasants in submission. However, the mystery is revealed: the mysterious figure turns out to be Sier herself, who survived the harsh circumstances. She meets her beloved again, and the authorities punish the landowner with death. The ending of the opera is filled with optimism: Yang Xier and Wang Dachun get married, and a symbolic detail is the gradual return of the black colour of her hair as a sign of rebirth, purification and the victory of a new social order [7].

The poetic and dramatic foundation created by playwright He Jingzhi is of particular importance in the opera. He deliberately chose simple language that was accessible to a wide audience and organically reflected the thoughts and emotions of the characters. The lyrical part of Yang Bailao's aria consists of four segments (A–B–C–D), which are relatively independent but logically connected in accordance with the plot development.

The first part (A) reveals his life situation; it uses rhymes with the suffix «ai» and a characteristic verbal structure in the ratio 7+7+9+9. This form combines simplicity with expressiveness, while demonstrating the rhythmic and emotional richness of the folk poetic tradition.

Part B of the aria artistically recreates the psychological breakdown of the main character. Yang Bailao finds himself in a state of shock, anger and despair, as he realises that it is his powerlessness in the face of the landowner's tyranny that has caused the tragedy that threatens his daughter. The composer and poet sought to show the simultaneous layering of emotions such as shock, pain and helplessness that overwhelm the hero after he is forced to sign a bond of servitude. In this context, the musical intonation tends towards sharp rhythmic accents and dramatic intonational breaks, which emphasise Bailao's psychological state.

Part C reveals the climax of the inner drama: the hero, returning home, feels a sharp sense of guilt. He sees Sier sleeping peacefully, and in this scene the contrast between her innocence and his own weakness takes on tragic significance. The poetic text is reinforced by the rhyme «ao», which is associated with the meanings of the Chinese characters for «end» and «farewell». This linguistic effect creates a multi-layered symbolic subtext: the rhyme not only emphasises the feelings of bitterness and sadness, but also the anticipation of the final outcome: the hero's voluntary departure from life. This is a moment that combines farewell, fatality and a sense of purification.

In part D, the emphasis shifts to Bailao's self-reproach. He reproaches himself for failing to defend his dignity and protect his daughter, calling his own behaviour a manifestation of cowardice and weakness. It is in this feeling of insurmountable helplessness that he finds a paradoxical way out. In this way, the

hero not only frees himself from his personal burden, but also attempts to symbolically break free from the oppression of social injustice, personified by Huang Shizhen. In a musical context, this is expressed through a transition to more static intonations, heavy timbres and dramatic pauses, which create the effect of a tragic pause in time.

Part A (text excerpt)

十里风雪一片白，躲账七天回家来，指望着熬过了这一关，挨冻受饿我也能忍耐。

Ten miles of wind and snow merged into a single white curtain; after seven days in hiding, I returned home, hoping to survive this ordeal. I can still endure the cold and hunger.

This initial fragment of the aria (part A) serves as an exposition: it outlines the specific situation in which the hero finds himself, conveying an atmosphere of physical suffering and, at the same time, resilience in the face of natural and social trials. The contrast between endurance in the face of adversity and a sense of powerlessness in the face of the landowner's oppression creates the basis for further dramatic development.

Parts B–D constitute the climax of the opera The Grey-Haired Girl, as it is here that the psychological state of the protagonist – a father who realises his own powerlessness in the face of social injustice and his actual betrayal of his daughter – is fully revealed.

In part B (猛听叫喜儿顶租子，好比那晴天打霹雳) The metaphor of 'lightning striking on a clear day' recreates the suddenness and devastating power of the news of Sier's impending enslavement. For Bailao, the loss of his daughter is perceived as a personal death. The poetic text is built on exaggerated images of nature: «the heavens destroy a lone shoot», «the flood inundates a lonely bridge», emphasising the feeling of hopelessness and the destruction of the hero's entire world. Part B is the culmination of his inner shock and parental love, which takes on the characteristics of absolute self-sacrifice.

Part C shifts the focus to an intimate moment. The father turns to his daughter, who is sleeping peacefully, unaware of the tragedy. Here, the emotional tone changes: external pathos gives way to internal remorse. Bailao admits his guilt («我有罪，不能饶» – I am guilty and cannot be forgiven), and it is at this moment that the motif of farewell to life is formed. The rhythm and rhyme create the effect of a bitter confession, bringing the aria closer to the genre tradition of the folk song-monologue.

In Part D (县长财主豺狼虎豹), the conflict takes on a socially generalised form: Yang Bailao openly brands the landowner and judge as predators («jackals, tigers, leopards»). Personal suffering turns into an accusation of the system that pushes a simple peasant to suicide. The images of the «north wind» and

«snowstorm» symbolise not only the harsh natural conditions, but also the impassability of human existence: the hero sees no way out («where to go, where to run, where is my path»?). Musically, this part is marked by heavy, drawn-out phrases that imitate a doomed cry, and at the same time a transition to a tragic finale.

Yan Bailao's aria is constructed in full accordance with the poetic basis of the work and consists of four consecutive parts (A–B–C–D). Each of them concentrates the characteristic features of the hero's intonational complex, which was previously formed in the character's short monologues and recitative statements.

This aria is a kind of culmination in the expression of the inner drama of the image of Bailao, combining both social and psychological accents.

The transition between the individual sections is achieved by means of short instrumental interludes, which provide a change of modal supports and at the same time create emotional and semantic «bridges» between the parts. The aria is written in four-four time (4/4), but there is a noticeable variety of tempo and tonal shifts, as well as variations in dynamics and vocal strength. This allows the composer to reflect the sharp changes in the hero's emotional state: from helplessness to protest, from grief to self-reproach.

Particularly noteworthy is the use of intonational material from the Shanxi folk song «Gathering Malt Shoots» in the aria, which gives the work a national flavour and emphasises its connection with the folk tradition. This melodic model, arranged by composer Ma Ke together with colleagues from the Lu Xun Academy of Arts, becomes the basis for the creation of a truthful, folk-like expression that corresponds to the artistic concept of the opera as a work deeply rooted in social-realist aesthetics.

Thus, Yan Bailao's aria embodies a synthesis of folk intonations and professional compositional technique, which not only ensures the national expressiveness of the musical material, but also emphasises the symbolic dimension of the main character's image.

Section A of the aria is based on melodic material that undergoes only minor variations, but it is precisely this repetitiveness that creates an atmosphere of psychological stagnation and hopelessness. The music reflects the inner state of the main character – a disillusioned old man whose life energy has been exhausted under the pressure of difficult circumstances.

To more vividly portray the character of Yan Bailao, composer Ma Ke transforms the intonational basis of the folk song ‘Gathering Malt Shoots,’ making changes to the tonality, tempo, and metre. This creative technique gives the aria an individualised character: the folk motif familiar to listeners appears in a new artistic quality, filled with tragic subtext.

The vocal part begins with an ascending quart (es–as), after which there is a return to the starting note. This intonational model symbolises the vicious circle in which the hero finds himself: any attempt to rise ends with a return to the starting point. This reveals a metaphor for powerlessness and the impossibility of overcoming fatal circumstances.

The ligatures connecting the eighth notes on the second and third beats of the measure play a special role. They create the effect of heavy, broken sighs performed in piano dynamics. The imitation of the intonation of a sigh can also be traced in the accompaniment part, thanks to which a figurative unity is achieved. This interaction between the soloist and the orchestral accompaniment reinforces the impression of deep personal pain and psychological breakdown.

Section B consists of fourteen bars covering four musical phrases. The third and fourth phrases essentially repeat the first two, but with slight variations, creating a sense of obsessive return to the same idea. In this way, the composer conveys the growing inner turmoil of the protagonist, who experiences a powerful emotional outburst after realising his guilt towards his daughter.

The characteristic features of this section clearly demonstrate Jan Bailao's psychological breakdown: the tremolo technique in the accompaniment texture creates a tense sound background that enhances the drama of the expression; in the vocal part, there is a rapid ascending octave passage from the note E flat, which opened the previous section. It is saturated with triplets and sixteenth notes and sounds like an explosion of emotions; the constant return to the note E flat serves as an intonational centre: it is from this note that each new wave of suffering is counted; the melody is noticeably saturated with second intervals (both major and minor), which appear alternately in ascending and descending motion, symbolising hesitation and mental anguish; «sighs» in the form of sixteenth notes connected by a ligature, which become more frequent and reinforce the image of lamentation; all these elements are accompanied by a dynamic crescendo and a gradual accelerando, bringing the music to a state of extreme emotional tension.

The climax of section B is the hero's desperate cry: «Sier, Sier»! It is written in descending semitones, which embody deep tragedy. The accompaniment part duplicates this cry in the form of octaves, reinforcing the feeling of inevitability and catastrophic hopelessness.

Thus, section B functions as a real emotional explosion in the structure of the aria. It contrasts with the static, concentrated character of section A and forms the culminating stage of the development of the image.

Section C is of particular importance in the dramaturgy of the aria, as it reflects the new inner state of the hero, who returns home after humiliating events. At the heart of this episode are Jan Bailao's mixed feelings: the tenderness and

love of a father watching his sleeping daughter are combined with the unbearable pangs of conscience, as he realises his own guilt and powerlessness in the face of the tragedy looming over Sier.

In the music, this turning point is marked by a change in the tonal plan. Thus, instead of the previous key with five flats, the composer moves to a key with five sharps. This contrast creates the effect of a «lighter» sound palette, symbolising the moment of the hero's inner enlightenment. At the same time, there is a return to the original rhythmic durations, which provides a sense of balance and stability after the previous emotional outbursts.

The vocal part retains certain features of the previous sections: it again features fourth intervals and eighth notes linked by a ligature on the first two beats of the bar, reminiscent of the previous «sighing' intonations. However, this time they sound slightly different: the melody is balanced, does not go beyond the range of an octave, and its movement is devoid of nervousness and the feeling of «treading water».

This relative calm has a deep symbolic meaning: Bailao has already made his decision and has come to terms with the inevitable. He becomes more determined and focused, giving the impression of personal freedom, even despite social slavery and dependence on the landowner. This paradox reflects the dramatic depth of the character: the peasant's outward helplessness contrasts with his inner strength, which allows him to bid farewell to life with dignity.

Section D is marked by a return to the original key, emphasising the closed nature of the hero's life situation and the fatal immutability of his position. In this episode, Yang Bailao moves on to openly accusing the local authorities, who personify feudal-bureaucratic oppression.

The melodic line of the vocal part does not develop, but only moves up and down within the range. This «treading water» in a narrow range embodies the feeling of hopelessness and the vicious circle in which the hero finds himself [8].

The orchestral texture takes on particular significance: the composer duplicates the vocal part in octaves, while the rhythmic pattern of the accompaniment repeats the movement of the melody itself. The result is a kind of «mechanical sound» that embodies the soullessness and indifference of the «mechanism of power» that destroys ordinary people. The listener gets the impression that behind Bailao's singing there is no living compassion, but a deaf wall, unmoved by the suffering of a simple peasant.

At the same time, he uses «splashes» of several notes without a fixed pitch, which seem to break free from the pressure of the «mechanism». The composer's use of such intonations is reminiscent of Jan Bailao's personal decision. As we can see, even within the general monotony and «hopelessness» of the sound, there is a tragic glimmer of the hero's inner freedom.

The finale of section C of Jan Bailao's aria brings the listener back to the characteristic «sighs» and intonations of crying, which symbolise the hero's despair and irrevocable decision. These intonations clearly convey the ritual nature of saying goodbye to the world: the hero's voice seems to turn into a tragic monologue, full of regret and resignation to his fate.

The orchestral tremolo accompanying the vocal part plays an important role in creating this image. Its sound reinforces the atmosphere of tragic doom and seems to outline the last beats of the heart. Combined with the motifs of «sighs», it creates a special sound image of farewell to life.

Conclusions. Summarising the analysis, it should be emphasised that Jan Bailao's aria from the opera «The Gray-Haired Maiden» demonstrates an organic synthesis of operatic singing with the traditions of art song. It uses a complex of characteristic means of musical expression, including intonational repetition, «sighing» motifs, second intervals, tremolo, changes in the modal-tonal plan, etc., which are directly related to the poetic source material. This interaction between words and music ensures the integrity of the artistic image and emphasises the unity of emotional and semantic impact.

At the same time, the aria performs an important ideological function: it becomes an instrument for shaping public consciousness, embodying the leading ideas of the Chinese people's struggle for liberation and the moral steadfastness of the common peasant. However, its artistic value also lies in confirming the stability of the aesthetic principles on which Chinese vocal music of the mid-20th century is based, and shows that even within the confines of opera, composers were able to create works that are equal in artistic significance to those of other vocal genres.

Thus, Yang Bailao's aria appears not only as the central dramatic node of the opera The «Grey-Haired Girl», but also as a striking example of the synthesis of national traditions and new artistic tasks that determined the further development of Chinese opera art.

References:

1. Chan, S. Y. (2023). Cantonese Opera Singing Styles in Hong Kong (1930s–1970s). Singapore: Springer. 323 p. [in English]

2. Jiang, J. (2023). Modern Chinese Opera in the formative years: Extrapolation of music and its socio-cultural development [Electronic resource]. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/377432530_Modern_Chinese_Opera_in_the_formative_years_Extrapolation_of_music_and_its_socio-cultural_development (accessed: 20.09.2025) [in English].

3. Que, Y. (2024). The Development of Chinese Opera during the First Seven Years (1949–1956). Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 771, 1–5.

4. Sundberg, J., Huang, Q., Huang, P., & Gu, L. (2012). Acoustical Study of Classical Peking Opera Singing. Journal of Voice, 26(2), 137–147 [in English].

5. Xiang, J. (2024). An analysis of the essence of Chinese opera and vocal music from the perspective of hermeneutics and reception aesthetics. Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp, 47(3), 193–214 [in English].

6. Dǐng Mù (2018). Zhōngguó yīnyuè shǐ [History of Chinese music]. Běijīng: Zhōngguó shāngyè chūbǎn shè, 217 [in Chinese].

7. Xú Qīngquán, Wén Xuěyù (2018). Zhànzhēng de xǐlǐ 1937–1949 [The baptism of war 1937–1949]. Zhèngzhōu: Hénán rénmín chūbǎn shè, 288 [in Chinese].

8. Jū Qǐhóng, Zhī Yàn (2014). Zhōngguó xìqǔ chàngfǎ jīngcuì: Měishēng juǎn [The essence of Chinese opera singing methods: Bel canto volume]. Héféi: Ānhuī wényì chūbǎn shè, 237 [in Chinese].

Література:

1. Chan Sau Yan. Cantonese Opera Singing Styles in Hong Kong (1930s–1970s). Singapore : Springer, 2023. 323 p.

2. Jiang J. Modern Chinese Opera in the formative years: Extrapolation of music and its socio-cultural development [Electronic resource]. 2023. Режим доступу : https://www.researchgate.net/publication/377432530_Modern_Chinese_Opera_in_the_formative_years_Extrapolation_of_music_and_its_socio-cultural_development (дата звернення 20.09.2025).

3. Que Yanhua. The Development of Chinese Opera during the First Seven Years (1949–1956). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2024. Vol. 771. P. 1–5.

4. Sundberg J., Huang Q., Huang P., Gu L. Acoustical Study of Classical Peking Opera Singing. *Journal of Voice*. 2012. Vol. 26, Issue 2. P. 137–147.

5. Xiang J. An analysis of the essence of Chinese opera and vocal music from the perspective of hermeneutics and reception aesthetics. *Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp*. 2024. Vol. 47, No. 3. P. 193–214.

6. 丁牧. 中国音乐史. 北京: 中国商业出版社, 2018. 217页. [Дін Му. Історія китайської музики. Пекін : Китайська ділова преса, 2018. 217 с.]

7. 徐清泉, 文雪玉。战争的洗礼1937-1949.郑州：河南人民出版社，2018年, 第288页。[Сюй Цінцюань, Вень Сюеу. Військове хрещення 1937 – 1949 рр.. Чженчжоу : Народне видавництво Хенань, 2018. 288 с]

8. 鞠启红；支燕. 中国戏曲唱法精粹：美声卷. 合肥：安徽文艺出版社，2014. 237页。[Цзюй Цихун; Чжи Янь. Сутність китайської опери та музичних арій: Том бельканто. Хефей : Аньхойське видавництво літератури та мистецтва, 2014. 237 с.]

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025
серії: філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія
Bulletin of Science and Education

УДК 130.2:2:008(477) (092) Річинський

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2971-2981

Кравчук Олена Ростиславівна кандидат історичних наук, викладач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України, https://orcid.org/0000-0002-0227-7260

НАЦІЯ І РЕЛІГІЯ У КУЛЬТУРНО-ФІЛОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ АРСЕНА РІЧИНСЬКОГО

Анотація. У статті здійснено культурно-філософський аналіз поглядів Арсена Річинського (1892–1956) висвітлених у його праці «Проблеми української релігійної свідомості», щодо взаємозв'язку національного та релігійного начал у духовному житті українського народу. Розкрито його спробу поєднати національну ідею з християнським універсалізмом і визначити місце релігії в духовному розвитку нації. Показано, що Річинський розглядав націю і релігію як взаємозалежні форми духовного буття, які мають спільне джерело та взаємно збагачують одна одну. На думку мислителя, релігія не може існувати поза національними формами культури — мовою, мистецтвом, звичаями, архітектурою, — які формують «національний образ Церкви». Такий підхід засвідчує феномен «етнізації християнства», коли універсальний зміст віри набуває конкретного культурного вираження. Водночас релігія, за Річинським, формує моральний і духовний стрижень нації, забезпечуючи її внутрішню єдність і цілісність.

Особливу увагу приділено становленню українського релігійного світогляду як історико-культурному процесу, що поєднав дохристиянські вірування з християнською духовністю. Підкреслено, що українська духовність відзначається синкретизмом, віротерпимістю та релігійним раціоналізмом — рисами, які відрізняють її від західноєвропейської традиції.

Зроблено висновок, що справжній розвиток як особистості, так і нації можливий лише за умови гармонійного поєднання релігійного та національного начал. Ідеї Арсена Річинського набувають особливої актуальності в контексті сучасних пошуків духовної ідентичності українського суспільства, коли питання віри, культури та національної самосвідомості знову потребують філософського та соціокультурного осмислення.

Ключові слова: Арсен Річинський, «Проблеми української релігійної свідомості», релігія, нація, духовність, культура, український світогляд, християнство, ідентичність.

Kravchuk Olena Rostyslavivna Candidate of Historical Sciences, Lecturer of the Department of Higher Education Pedagogy and Social Sciences, Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University of Ministry of Health of Ukraine**,** https://orcid.org/0000-0002-0227-7260

NATION AND RELIGION IN THE CULTURAL AND PHILOSOPHICAL CONCEPT OF ARSEN RICHYNSKY

Abstract. The article presents a cultural and philosophical analysis of Arsen Richynskyi's (1892–1956) views on the interrelation between national and religious principles in the spiritual life of the Ukrainian people. It explores his attempt to harmonize the national idea with Christian universalism and to define the role of religion in the spiritual development of the nation. Richynskyi regarded nation and religion as interdependent forms of spiritual existence that share a common origin and mutually enrich one another.

According to the thinker, religion cannot exist outside national cultural forms language, art, customs, and architecture that together create the "national image of the Church." Such an approach reflects the phenomenon of the "ethnization of Christianity," in which the universal essence of faith takes on specific cultural expression. At the same time, religion, in Richynskyi's understanding, forms the moral and spiritual core of the nation, ensuring its inner unity and integrity.

Special attention is paid to the formation of the Ukrainian religious worldview as a historical and cultural process that combined pre-Christian beliefs with Christian spirituality. It is emphasized that Ukrainian spirituality is characterized by syncretism, tolerance, and religious rationalism—features that distinguish it from Western European traditions.

The article concludes that the genuine development of both the individual and the nation is possible only through the harmonious unity of religious and national principles. Richynskyi's ideas remain highly relevant today, in the context of Ukraine's ongoing search for spiritual identity, where the questions of faith, culture, and national consciousness once again require deep philosophical reflection.

Keywords: Arsen Richynsky, "Problems of Ukrainian religious consciousness", religion, nation, spirituality, culture, Ukrainian worldview, Christianity, identity.

Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку нації та релігії посідає одне з ключових місць у сучасній культурології та релігієзнавстві. У межах української інтелектуальної традиції ця тема отримала оригінальне тлумачення у творчій спадщині Арсена Річинського - лікаря, громадсько-політичного, культурно-просвітнього діяча першої половини XX ст., автора праці «Проблеми української релігійної свідомості» (1933), мислителя, який прагнув поєднати християнську віру з національним світоглядом українського народу. Річинський одним із перших в українській філософії культури сформулював концепцію, що поєднує універсальний характер християнства з його національними формами вияву. Наукова новизна публікації полягає у тому що, незважаючи на доволі значну творчу спадщину А. Річинського, основна робота діяча «Проблеми української релігійної свідомості» у якій висвітлено культурно-філософські погляди що до взаємозв'язку нації та релігії, вплив релігійної свідомості на формування національної ідентичності, не втратила свого практичного значення, однак цілісно й системно науковцями не аналізувалася і не вивчалася. Варто зазначити, що на сьогодні постала потреба об'єктивно й неупереджено її проаналізувати, що дасть змогу усвідомити й розкрити погляди Річинського у контексті взаємозв'язку нації та релігії.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на інтерес дослідників до вивчення А. Річинського, як особистості, громадсько-політичного і культурно-просвітнього діяча, додаткового вивчення та дослідження потребують його культурно-філософські погляди подані у праці «Проблеми української релігійної свідомості», об'ємна і надзвичайно багата філософськими та історичними ідеями, аналіз яких висвітлено у публікаціях таких сучасних науковців, як Олександр Саган та Анатолій Колодний [1], Арсен Гудима [2], Микола Кучерепа [3], Леонід Михальчук [4], Петро Карлюк [5] та інших. Певний внесок у дослідження постаті А. Річинського зробила й авториня цієї публікації [6; 7; 8].

Метою статті є реконструкція та філософський аналіз культурно-релігійної концепції Арсена Річинського, спрямованої на виявлення гармонійної взаємодії між релігійним та національним началами у духовному житті людини й суспільства.

Об'єктом дослідження є культурно-філософська спадщина Арсена Річинського, зокрема його праця «Проблеми української релігійної свідомості».

Предметом — його концепція взаємодії національного та релігійного чинників у духовному розвитку людини та народу.

Виклад основного матеріалу. Арсен Васильович Річинський народився 12 червня за старим стилем (25 червня за новим) 1892 р. в селі

Тетильківці Кременецького повіту Волинської губернії. Формування А. Річинського як особистості, культурно-просвітнього і громадсько-політичного діяча значною мірою залежало від родинного середовища. Саме виховання його батьками, які належали до православного духовенства, визначило його інтерес до релігії та української культури, що пізніше знайшло вияв у його працях, сприяло формування А. Річинського як свідомого українського патріота.

Зростання в духовній родині закономірно породжувало в нього зацікавлення релігійним життям. І хоча він вибрав світську кар'єру, добре орієнтувався у питаннях церковної обрядовості й догматики. Особливою сферою його зацікавлень була церковна традиція і культура. Очевидно, інтерес до неї з'явився в А. Річинського ще в дитинстві, коли мав можливість безпосередньо знайомитися з нею, співати у церковному хорі. Не випадково церковну культуру він вважав одним із найважливіших складників релігійного життя. Віруючі батьки українську ідею прищеплювали синові через християнські чесноти, виховали у ньому незламне почуття християнської любові, яка вивела його на шлях борця [7].

Освіту здобув у Волинській духовній семінарії, згодом — на медичному факультеті Київського імператорського університету св.Володимира. Працював лікарем, але водночас вів активну культурно-громадську діяльність. Він активно змагався за незалежну Українську державу й незалежну Церкву, зазнавши переслідувань та арештів спочатку від польської, а пізніше від радянської влади. А. Річинський завзято виступав за українізацію Православної Церкви на Волині у міжвоєнний період, відстоював її автокефалію, обґрунтував самобутність українського православ'я. Свої ідеї, думки та міркування з цього приводу виклав у праці «Проблеми української релігійної свідомості», що не втратила своєї актуальності й на сьогодні. Його праця постала як спроба окреслити духовні підвалини нації. У міжвоєнний період Річинський став одним із провідних ідеологів українського релігійно-національного руху [8].

Центральним поняттям у філософії Річинського є «релігійна свідомість». Він розглядає її не лише як індивідуальний акт віри, а як колективну духовну пам'ять, що утримує історичну цілісність народу. Втрата релігійної свідомості веде до розпаду національної солідарності та духовної дезорієнтації. Він наголошував на тому, що «… обов'язком нашим є зберегти свою національну особистість і виявити її вагому цінність і красу, отже, передовсім – піднести релігійно-національну свідомість народу й поглибити підлогу тої свідомості: матеріальну й духовну культуру на Українській землі. А через те, що тільки самостійна держава забезпечує кожному народові повний і свобідний розвиток його індивідуальності, –

мусить державницька ідеологія об'єднати українців без різниці соціального становища й політичних партій. …Зрештою у визвольних змаганнях закон національної солідарності зобов'язує однаково всіх. Не розуміють цього хіба недоумки та наймити чужої ідеї» [9, с. 94].

Річинський у головній праці «Проблеми української релігійної свідомості», зокрема в розділі «Церква і націоналізм» висвітлив свої погляди на взаємозв'язок між релігією та нацією. Він наголошував, що взаємини між Церквою та нацією можна описати так: універсальний зміст релігії, який несе Церква, природно проявляється через конкретні національні форми. Тобто, загальнолюдська ідея християнства поширюється й виражається через мову, культуру та звичаї кожного народу.

З цим твердженням важко не погодитися, адже будь-яка форма християнства, потрапляючи в певне етнічне середовище, намагається пристосуватися до нього, переймаючи місцеві традиції. У результаті виникає «етнізація» або «націоналізація» християнства, тобто воно набуває національних особливостей. Фактично, християнство не може існувати без національної форми – у «чистому» вигляді його не буває. Річинський підкреслював, що ці національні риси найяскравіше проявляються в обрядовій сфері, саме тому він приділяв їй особливу увагу. Натомість догматичну, тобто ідеологічну основу релігії, вчений вважав порівняно незалежною від етнічного впливу.

Окреме місце у спадщині Річинського посідає концепція національної церкви. Він розумів її не як політичну інституцію, а як форму духовної автономії народу. Національна церква повинна поєднувати універсальний зміст християнства з національною формою віровираження — мовою, обрядами, традиціями. Річинський виступав за українізацію церковного життя, вважаючи, що церква має промовляти до народу його мовою і жити його духовними інтересами. Церква для нього — це духовне тіло нації, у якому проявляється її історичний досвід та моральна сила.

Відстоюючи національну ідею і перебуваючи на позиціях націоналізму, Річинський зазначає, щоб головною метою українського церковно-національного руху були запровадження української мови богослужіння та відродження національного духу . Він наголошує, що «не раз священик, українізуючи парафію і здобувши славу пастиря-народника, тим легше потім штовхає на службу чужим божкам, з іншого боку, не далеко зайдуть ті миряни, що обмежуються тільки жаданням українізації обряду, а не дбають про відродження в Церкві українського духу..., про необхідність примирення й поєднання ворогуючих течій християнства» [10].

Річинський відстоював ідею взаємовпливу та взаємозв'язку національного та релігійного чинників. Він був впевнений в тому, що релігійна

єдність є запорукою національної цілісності, наголошував на тому, що оздоровлення Церкви, хворобливість якої викликана розколами, ідеями релігійної винятковості, обрядовим буквоїдством, відбудеться з її наближенням до народу, тоді, коли вона «стане не тільки Божою, а й людською установою» [10, с. 278].

Річинський визначав націю як «соборну особистість ноуменального порядку», тобто як духовну, метафізичну сутність, що має не лише земний, а й надприродний вимір. Він вважав, що нація належить до сфери реального буття, тому вона не зникає після земного життя, а продовжує існувати у вічності, відроджуючись у Царстві Божому.

Нації схожі на людей: вони народжуються, живуть і вмирають. Виконавши свою історичну місію — добре чи погано, — народ втрачає життєву силу й зливається з іншими, створюючи разом із ними нову спільність із новими здібностями та завданнями. Проте смерть нації в земному вимірі не означає її зникнення назавжди. Як духовна, ноуменальна сутність, нація продовжує існувати у вічності. За словами Річинського, нація є соборною особистістю вищого, духовного порядку, а тому вона безсмертна, подібно до людської душі.

Ці погляди Річинський запозичив і творчо розвинув під впливом німецького філософа Йоганна Ґотліба Фіхте, який також розглядав націю як явище земне, але водночас — наділене божественною сутністю, визначеною Творцем. Відповідно, місія кожної нації полягає у максимально повному втіленні цієї божественної сутності, що залежить від духовної енергії та зусиль самого народу.

Моральним обов'язком кожної нації як духовно єдиної спільноти є виконання місії, покладеної на неї Богом. З цього випливає природна та з теологічної точки зору виправдана потреба дбати про фізичне існування свого народу. Щоб здійснити своє божественне покликання й зберегти національну самобутність, народ повинен передусім забезпечити власне життя — мати свою територію, створити відповідну державну та суспільну організацію, а також усунути все, що перешкоджає повному вияву його національного буття.

Кожна людина і кожна нація, одержавши свій талант мусить сповнити відповідну мету на Землі. Для цього, пише А Річинський, мало знати, потрібно вольове напруження і здатність відчувати, а це досягається вихованням. Народ, як той євангельський недбалий раб, може змарнувати свої сили й дарування, не виконати своєї провіденційної місії. Такий народ приречений на смерть. Смерть і забуття чекають і людину, яка відкидає значення національності, не виконує свого призначення, не допомагає своєму народові у служінні Богу.

Звертаючись до біблійних прикладів і давньоєврейської історії, Річинський намагався осмислити, яку роль відіграє нація у релігійному житті людства. Він прагнув поєднати ідею націоналізму з християнством, створивши власне бачення «християнського націоналізму». Це було складне завдання, адже християнство як світова релігія має понаднаціональний, універсальний характер.

У своїх поглядах Річинський намагався узгодити національне й релігійне, стверджуючи, що багатоманітність націй природно веде до багатоманітності форм релігійного життя. У межах християнства, за його словами, вселенськість означає єдність різних національних Церков, які, маючи власні риси та завдання, є частинами єдиного духовного організму. При цьому Річинський категорично заперечував поділ народів на «вибрані» чи «прокляті», вважаючи, що кожна нація має своє покликання та виконує власну релігійну місію у світовій історії [10].

Річинський розумів, що християнство має понаднаціональний, універсальний характер, і не міг цього ігнорувати. Водночас він намагався по-своєму пояснити цей універсалізм, розкриваючи його в новому світлі.

Мислитель ставив запитання: чи дозволяє християнський універсалізм зберігати національну самобутність у Церкві, чи, навпаки, вимагає повного заперечення національного елементу? На цю тему він зазначав, що існують різні види націоналізму. Один тип — це націоналізм зверхності, який вважає лише свій народ «обраним» і покликаним панувати чи «рятувати» інші народи. Такий підхід, за словами Річинського, є несправедливим і хибним, бо призводить до пригнічення, зневаги й асиміляції інших націй, позбавляючи їх права на власне існування. Це — ідеологія національного месіанізму, що суперечить істинному християнству. Інший тип — це гуманістичний націоналізм, який підтверджує право кожного народу на самостійний розвиток, визнає цінність його унікальної духовності та культури. Саме цей підхід Річинський називав націоналізмом апостола Павла, тобто таким, що узгоджується з духом християнської віри.

Він наголошував, що ще від самого початку християнство мало національний вимір, адже коли Святий Дух зійшов на апостолів, вони почали говорити різними мовами, символізуючи прийняття багатонаціональності та рівності всіх народів у Христовій Церкві. Річинський, розглядаючи національний аспект у християнстві, прагнув показати, що універсальний характер цієї релігії виявляється не у відсутності національних рис, а навпаки — через діяльність окремих національних церков.

Першорядне значення в процесі націоналізації християнських церков він надавав мові, адже саме вона здавна є ознакою національної

самобутності. На основі історичних прикладів мислитель доводив, що поступово в різних християнських громадах народна мова утвердилася як мова богослужінь, стаючи важливою складовою релігійного життя.

Однак, за словами Річинського, національність Церкви визначається не лише мовою, а й церковним мистецтвом, у якому відображається дух народу. Він підкреслював, що молитва завжди поєднувалася з піснею та музикою, через що в кожного народу сформувався власний стиль церковного співу та музичних традицій. Так само ікони, скульптура, гравюра відображають особливості національного світобачення. Крім того, архітектура храмів у різних народів має свої риси, адже кожна нація виявляє власне розуміння краси й духовності у будівництві святинь. Навіть церковні звичаї та побутові релігійні традиції мають місцевий колорит, що відображає ментальні особливості нації. Усе це, на думку Річинського, робить релігійне життя виразником національного духу.

Значну увагу він приділяв саме церковно-народним звичаям, які вважав свідченням того, що кожна нація є носієм власного релігійного досвіду. Такі звичаї визнаються і церковними канонами, і самим життям людей. Часто буває, зауважував Річинський, що віруючі можуть відступати від догматичних положень віри, але при цьому непохитно дотримуються своїх місцевих традицій, сприймаючи їх як невід'ємну частину своєї духовності [10].

Річинський розглядав релігію та національність як дві рівноцінні сили, що перебувають у взаємному впливі та гармонійній взаємодії. Він вважав, що релігія може набувати національних рис, тобто «національзуватися», а водночас сама впливає на формування національного характеру народу. Цю взаємозалежність мислитель вважав природною і життєдайною. На його думку, релігія й національність походять із глибини людської душі, тому лише їхня злагоджена єдність забезпечує духовний і творчий розвиток як особистості, так і нації.

Особливу увагу Річинський приділяв становленню українського релігійного світогляду, підкреслюючи, що цей процес був тривалим і складним. Він розпочався ще з моменту появи українського народу й тривав протягом усього його історичного існування. Протягом століть у релігійне життя українців вплітались різноманітні впливи, формувалися власні духовні ідеї, вірування й цінності, відбувалися зміни панівних релігій. Завершену форму український релігійний світогляд, на думку Річинського, набув у добу українського Відродження XVI–XVII ст., коли він став виразником національної психології та духовності.

Велику роль у цьому процесі, за Річинським, відіграли народні звичаї та обряди, які зберігалися як у дохристиянські, так і в християнські часи.

Саме через ці звичаї народ виявляв себе як суб'єкт релігійного досвіду. Мислитель підкреслював, що багато рис української релігійності мають корені в дохристиянському світогляді, що свідчить про її еволюційний і синкретичний характер — тобто поєднання різних вірувань і традицій.

Річинський зазначав, що така релігійна синтетичність сприяла віротерпимості українців, а вона, своєю чергою, створила підґрунтя для розвитку релігійного раціоналізму. Народ, який шукав істину власним розумом і сумлінням, формував раціональне, осмислене ставлення до віри. Водночас Річинський застерігав, що чистий раціоналізм не здатний задовольнити глибоку духовну натуру українця. Він наголошував, що українська релігійна думка, навіть засвоюючи раціональні принципи, шукає вищий синтез — гармонію розуму й віри, тобто духовне поєднання логічного мислення з живою вірою. Ці «пошуки вищого синтезу» мислитель розглядав як одну з найцінніших рис українського народу, яка, на його переконання, допоможе Україні зайняти гідне місце у світовій духовній культурі [10].

У підсумку своїх поглядів про взаємодію релігії та нації, Арсен Річинський зробив такі висновки: «нація є соборною особистістю ноуменального порядку тому нація безсмертна, як і душа людська.

Ігнорувати національний чинник і виправдовувати це негативне ставлення до нього нібито релігійними міркуваннями — невільно, бо якраз Святе Письмо виразно стверджує абсолютне, невмируще значення національ-ності» [10, с.282].

Погляди Річинського залишаються актуальними й сьогодні та заслуговують на ширше визнання, особливо серед священнослужителів і релігійних діячів, адже вони сприяють глибшому розумінню поєднання національного й духовного начал у житті народу.

Висновок. Культурно-філософська концепція Арсена Річинського є вагомим внеском у формування української філософії релігії та духовності. Мислитель одним із перших системно обґрунтував ідею гармонійного поєднання національного та релігійного начал у житті народу, розглядаючи їх як дві взаємозалежні й взаємозбагачувальні форми духовного буття. У центрі його філософії стоїть переконання, що релігія не може існувати поза національною культурою, а нація — без релігійного морального стрижня.

Річинський доводив, що християнство, зберігаючи свій універсальний зміст, набуває у кожного народу власних культурних форм — мови, обрядів, мистецтва, архітектури, традицій. Ця «етнізація християнства» не применшує його вселенського характеру, а навпаки — розкриває багатство духовного досвіду людства. Українська Церква, за Річинським, має бути

духовним виразом національного духу, що об'єднує народ і сприяє утвердженню його самосвідомості.

У своїй концепції нації як «соборної особистості ноуменального порядку» Річинський надає національному буттю метафізичного виміру, трактуючи його як божественне покликання. Нація, на його думку, виконує на Землі певну місію, а тому зобов'язана берегти своє існування, культуру, мову та духовність. Зневага до національної ідентичності, за Річинським, є моральною і духовною втратою, що веде до занепаду народу.

Ідеї мислителя залишаються надзвичайно актуальними в умовах сучасного українського суспільства, яке перебуває у процесі переосмислення власної духовної ідентичності. Вони спрямовують до усвідомлення необхідності єдності релігійного та національного елементів у культурі, вихованні, церковному житті.

Література

1. Колодний А., Саган О. Життя і творчість Арсена Річинського – самовіддане служіння Богу й Україні. *Проблеми української релігійної свідомості.* Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. С.11–50.

2. Гудима А. Харизма Арсена Річинського: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 143 с.

3. Кучерепа М. Діяч українського церковного руху на Волині Арсен Річинський. *Реабілітовані історією*: у 27 т. Волинська область. Нац. акад. наук України, Ін-т історії України НАН України. Київ; Луцьк, 2010. Кн. 1. С. 594–601.

4. Михальчук Л. Життя А. Річинського – зразок самовідданого служіння українському народу. *Арсен Річинський – ідеолог Українського православ'я*: збірник наукових праць. Київ, Тернопіль, Кременець. 1998. С. 3–8.

5. Кралюк П. Любомудри Володимирії: монографія. Луцьк: ПВД «Твердиня». 2010. 166 с.

6. Кравчук О. Арсен Річинський: маловідомі сторінки біографії. *Україна-Європа-Світ.* Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини / гол. ред. Л. М. Алексієвець. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. Вип. 21. С. 239–249.

7. Кравчук О. Формування Арсена Річинського як особистості, громадсько-політичного та культурно-просвітнього діяча // Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Історичні науки. 2020. № 4. С. 36–45.

8. Кравчук О. Арсен Річинський «Проблєми української релігійної свідомости»: історія і сучасність // Zaporizhzhia Historical Review. 2020. № 2(54). С.108–116.

9. Гудима А., Колодний А., Саган О. Тексти купюр польського цензора рукопису книги Арсена Річинського «Проблеми української релігійної свідомості» // Арсен Річинський: видатний український громадський діяч і науковець-релігієзнавець: Науковий збірник. Київ-Кременець, 2007. С. 93–96.

10. Річинський А. Проблеми української релігійної свідомості / упоряд. А. Гудима. Вид. 4-е, доп. [Репринт. вид: А. Річинський. Проблеми української релігійної свідомости. Володимир Волинський, 1933]. Тернопіль: Терно-граф, 2009. 368 с.

References

1. Kolodnyi A., Sahan O. (2002) Zhyttia i tvorchist Arsena Richynskoho – samoviddane sluzhinnia Bohu y Ukraini *[The life and work of Arsen Richynskyi is a selfless service to God and Ukraine]*. Ternopil: Ukrmedknyha, S.11–50. [in Ukrainian].

2. Hudyma A. (2008) Kharyzma Arsena Richynskoho *[The charisma of Arsen Richynsky]*. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 143 s. [in Ukrainian].

3. Kucherepa M. (2010) Diiach ukrainskoho tserkovnoho rukhu na Volyni Arsen Richynskyi *[Arsen Richynsky, a figure in the Ukrainian church movement in Volhynia]*. Kyiv; Lutsk, S. 594–601. [in Ukrainian]

4. Mykhalchuk L. Zhyttia A. (1998) Richynskoho – zrazok samoviddanoho sluzhinnia ukrainskomu narodu *[The life of A. Richynsky is an example of selfless service to the Ukrainian people. Kyiv]*. Ternopil, Kremenets, S. 3–8. [in Ukrainian].

5. Kraliuk P. (2010) Liubomudry Volodymyrii *[Lyubomudry Volodymyriia]*. Lutsk: PVD «Tverdynia», 166 s. [in Ukrainian].

6. Kravchuk O. (2018) Arsen Richynskyi: malovidomi storinky biohrafii. [Arsen Richynsky: little-known pages of his biography] *Ukraina-Yevropa-Svit. Mizhnarodnyi zbirnyk naukovykh prats. Seriia: Istoriia, mizhnarodni vidnosyny*. Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka Vyp.21, 239–249 [in Ukrainian].

7. Kravchuk O. Formuvannia Arsena Richynskoho yak osobystosti, hromadsko-politychnoho ta kulturno-prosvitnoho diiacha [The formation of Arsen Richynskyi as a personality, a public-political and cultural-educational figure] *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Istorychni nauky* № 4, S. 36–45. [in Ukrainian].

8. Kravchuk O. (2020) Arsen Richynskyi «Probliemy ukrainskoi religiinoi svidomosty»: istoriia i suchasnist [Arsen Richynskyi "Problems of Ukrainian Religious Consciousness": History and Modernity] *Zaporizhzhia Historical Review* № 2(54), 108–116. [in Ukrainian]

9. Hudyma A., Kolodnyi A., Sahan O. (2007) Teksty kupiur polskoho tsenzora rukopysu knyhy Arsena Richynskoho «Problemy ukrainskoi relihiinoi svidomosti» [Texts of the Polish censor's notes on the manuscript of Arsen Richynsky's book "Problems of Ukrainian Religious Consciousness"] Arsen Richynskyi: vydatnyi ukrainskyi hromadskyi diiach i naukovets-relihiieznavets. Kyiv-Kremenets, S. 93–96.[in Ukrainian].

10. Richynskyi A. (2009) Problemy ukrainskoi relihiinoi svidomosti [Problems of Ukrainian religious consciousness] Vyd. 4-e, dop. Reprynt. vyd: A. Richynskyi. Problemy ukrainskoi relihiinoi svidomosty. Volodymyr Volynskyi, 1933. Ternopil: Terno-hraf, 368 s. [in Ukrainian].

ВІСНИК науки та освіти
ISSN 2786-6165 (ONLINE) №10(40) 2025

Bulletin of science and education

УДК 785.74:78.071.1(477)

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2982-2995

Павлович Станіслав Ігорович старший викладач, кафедри камерного ансамблю, Національної музичної академії ім. П. І. Чайковського, м.Київ, https://orcid.org/0000-0003-3436-8447

Гришко-Ратьковська Лариса Олексіївна доцент виконуючий обов'яз-ки професора кафедри камерного ансамблю Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського, м.Київ, https://orcid.org/0009-0008-5627-2909

НАЦІОНАЛЬНИЙ КОЛОРИТ ФОРТЕПІАННИХ КВІНТЕТІВ М. СКОРУЛЬСЬКОГО ЯК ПРИКЛАД ВТІЛЕННЯ РОМАНТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ У КАМЕРНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ЖАНРІ

Анотація. У статті охарактеризовано фортепіанні квінтети Михайла Скорульського: «Квінтет на українські теми» №1 (1928) та «Квінтет на теми Абая Кунабаєва» №2 (1943) з позицій окреслення композиторської роботи з фольклорним матеріалом, авторської трактовки сонатної форми в камерно-інструментальному жанрі. На основі проведеного музично-теоретичного аналізу фортепіанних квінтетів, зазначено, що у творчості М.Скорульського квінтет став формою, у якій композитор експериментував та віднаходив нові рішення ансамблевої взаємодії, тембрових контрастів, фактури, гармонії, поєднуючи українські музичні традиції, роботу з фольклорною тематикою з тенденціями європейського романтизму.

У статті підкреслено, що романтична стилістична основа простежується у фортепіанних квінтетах М. Скорульського в тому, що драматургія сонатної форми квінтетів побудована на безперервному розвитку тематизму й фактури на основі сучасної музичної мови. Саме тематизм і фактура стають тими структурними чинниками, які забезпечують внутрішню організованість музичного матеріалу та цілісність композиційного розвитку.

У статті зазначено, що фортепіанним квінтетам М. Скорульського притаманна перевага поліфонічного мислення, глибока внутрішня емоційність музичного висловлювання, авторське розуміння сонатної форми, витончена естетика фактурних рішень з використанням модальних гармоній, народних ладів, контрапункту. Основна видова ознака романтизованого викладу музичного матеріалу квінтетів побудована на засадах імпровізаційності, тематичної наскрізності, контрастних образно-семантичних

співставленнях, застосуванні поліфонічних технік. Фортепіанні квінтети відзначені аналітичною побудовою, ліризмом, технічною складністю. У статті підкреслено, що стиль композиторського письма М.Скорульського у фортепіанних квінтетах розвинув романтичні традиції в українській музичній культурі.

Ключові слова: фортепіанний квінтет, камерно-інструментальний жанр, композиторський стиль, фактура, драматургія сонатної форми, романтична традиція, фольклор.

Pavlovych Stanislav Igorovych Senior Lecturer, Chamber Ensemble Department, P. I. Tchaikovsky National Academy of Music, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-3436-8447

Hryshko-Ratkovska Larisa Oleksiivna Associate Professor, Acting Professor, Chamber Ensemble Department, Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine, Kyiv, https://orcid.org/0009-0008-5627-2909

NATIONAL COLOR OF PIANO QUINTETS BY M. SKORULSKI AS AN EXAMPLE OF THE EMBODIMENT OF THE ROMANTIC TRADITION IN THE CHAMBER-INSTRUMENTAL GENRE

Abstract. The article characterizes the piano quintets of Mykhailo Skorulsky: “Quintet on Ukrainian Themes” No. 1 (1928) and “Quintet on Themes of Abai Kunabayev” No. 2 (1943) from the standpoint of outlining the composer’s work with folklore material, the author’s interpretation of the sonata form in the chamber-instrumental genre. Based on the conducted music-theoretical analysis of the piano quintets, it is noted that in the work of M. Skorulsky, the quintet became a form in which the composer experimented and found new solutions for ensemble interaction, timbre contrasts, textures, and harmonies, combining Ukrainian musical traditions, work with folklore themes with the tendencies of European romanticism.

The article emphasizes that the romantic stylistic basis is traced in the piano quintets of M. Skorulskyi in that the dramaturgy of the sonata form of quintets is built on the continuous development of thematics and texture on the basis of modern musical language. It is thematics and texture that become the structural factors that ensure the internal organization of the musical material and the integrity of the compositional development.

The article emphasizes that the piano quintets of M. Skorulskyi are characterized by the advantage of polyphonic thinking, deep internal emotionality of musical expression, authorial understanding of the sonata form, sophisticated

aesthetics of textural solutions using modal harmonies, folk modes, and counterpoint. The main specific feature of the romanticized presentation of the musical material of the quintets is built on the principles of improvisation, thematic continuity, contrasting figurative-semantic juxtapositions, and the use of polyphonic techniques. The piano quintets are distinguished by their analytical construction, lyricism, and technical complexity.

The article emphasizes that the style of composer's writing of M. Skorulsky in piano quintets developed romantic traditions in Ukrainian musical culture.

Keywords: piano quintet, chamber-instrumental genre, composer's style, texture, dramaturgy of sonata form, romantic tradition, folklore.

Постановка проблеми. Постать Михайла Адамовича Скорульського (1887 – 1950) є унікальним явищем в історії української музичної культури ХХ століття. Композитора можемо віднести до плеяди українських митців початку і середини ХХ століття, що продовжують традиції романтичної музики, привносячи в неї своє авторське бачення. Його творчість охоплює різноманітні жанри – симфонічну, камерну, хорову, вокальну музику, а також музику до балетів та театральних постановок. Так, широкого визнання отримав його балет «Лісова пісня» на основі драми-феєрії Лесі Українки.

М. Скорульський у своїй творчості значну увагу приділяв камерно-інструментальному жанру – ним написані ансамблеві твори для різних інструментальних складів, сонати, прелюдії і п'єси для фортепіано: Тріо для фортепіано, скрипки та віолончелі (1924), Дві сонати для фортепіано (1926), Квінтет для фортепіано та струнних (1928), Квартет для струнного квартету (1929), Цикл п'єс для фортепіано «Дитячий альбом» (1940), Квінтет №2 для фортепіано та струнних (1943)[5, с. 65].

У даній статті дослідницьку увагу звернено до аналізу двох фортепіанних квінтетів – «Квінтету на українські теми» №1 (1928) та «Квінтету на теми Абая Кунабаєва» №2 (1943). Фортепіанний квінтет – жанр камерно-інструментальної музики, в якому поєднано струнний квартет та фортепіано. Цей жанр виник у другій половині XVIII століття і став популярним завдяки своїй здатності поєднувати камерну інтимність із багатими можливостями фактури. У творчості М. Скорульського квінтет став формою, у якій композитор експериментував та віднаходив нові рішення ансамблевої взаємодії, тембрових контрастів, фактури, динаміки, поєднуючи українські музичні традиції, роботу з фольклором, з тенденціями європейського романтизму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Біографічний й історико-культурний аспект дослідження життя і творчості М. Скорульського висвіт-

лений в роботах М.Загайкевич, К.Шамаєвої, В.Скороход, Н.Мариняко, Н. Скорульської, Р. Скорульської та ін. Дослідження композиторського стилю М. Скорульського з позицій окреслення фольклорної основи його творчості простежується в статті О. Рукомойнікової «Коріння музичної народності у камерно-інструментальних творах М. А. Скорульського» (2023). Проблема української ідентичності композиторської творчості стала предметом дослідження в роботі О. Рукомойнікової, О. Рябініна «Українська ідентичність народного коріння як конвергенція музичного простору XX–XXI століття» (2021). Зосередженість на значенні фольклору у сучасних інтерпретаціях притаманна є предметом дослідницької уваги Т. Гуменюк «Фольклоризм в культурі нового тисячоліття: сутність, категорії, тенденції дослідження» (2021). Зростаючий вклад в теоретико-музикознавчий аналіз композиторського стилю М. Скорульського у камерно-інструментальному жанрі вноситься і автором даної статті.

Метою статті є теоретико-музикознавчий аналіз двох фортепіанних квінтетів М. Скорульського з позицій окреслення композиторської роботи з фольклорним матеріалом, авторської трактовки сонатної форми в камерно-інструментальному жанрі й розвитку романтичних традицій в українській музичній культурі.

Виклад основного матеріалу.

Фортепіанний квінтет №1.

Фортепіанний «Квінтет на українські теми» мі-бемоль мінор був написаний М. Скорульським у 1920 році і допрацьований у 1928 році. Твір є прикладом одночастинної форми. Композитор насичує форму, створюючи різнохарактерні образи на основі українських пісень, динамізуючи розвиток, який побудований на драматургії контрастного типу, контраст присутній у тематичному розвитку, виявляючи внутрішню напруженість змісту, його емоційну глибину. Багатій тематичній палітрі властиві емоційні відтінки.

Квінтет на українські теми №1 триває близько 15 хвилин, що, з однієї сторони дозволяє сконцентрувати композиторську думку навколо цілісності музичного задуму та дати йому розлогий розвиток, а з іншої – ставить певні труднощі, як при роботі з матеріалом та його оновленням, так і під час виконання, яке потребує від музикантів зосередженості та глибокого розуміння драматургії твору.

Квінтет на українські теми №1 написаний в *сонатній формі*. В свою чергу, авторське вирішення цієї форми є доволі цікавим. Вона складається з великої експозиції, масштабної розробки та точної репризи з кодою. В експозиції композитор демонструє типовий для сонати конфлікт головної та побічної партії. Цікавими тут є сполучна та заключна, що є досить

масштабними в порівнянні з класичними зразками сонатної форми. В розробці тематизм зазнає суттєвих змін, за рахунок чого складається враження, що композитор вводить нову тему. Окремим цікавим розділом розробки є активний розвиток заключної партії. Реприза точна, з тональними змінами Сп, Пп та Зп, що характерно для сонатної форми. Кода служить «останнім словом», та стверджує «перемогу позитивних сил», розв'язуючи конфлікт сонати в паралельному мажорі.

Перейдемо до детального аналізу твору.

Експозиція. Починається квінтет одразу зі звучання *Головної партії*, що охоплює такти 1-16 та є періодом єдиної будови. За характером музика доволі драматична, напружена. Фортепіанні чотиризвучні акорди половинними тривалостями підкреслюються акцентними подвійними нотами струнних (окрім віолончелі, що дублює басову лінію). В тактах 5-10 остинатні, стверджувальні акорди перетворюються на стрімкий висхідних рух і розвиток, що посилений мелодичними лініями скрипок та альта. В тактах 11-16 знову звучать акорди, однак тут вони спрямовані низхідним рухом – до спаду напруги, готуючи появу нового розділу.

Головна партія звучить в основній тональності, що є її сталою характеристикою. Говорячи про тональність, ми маємо на увазі саме розширену тональність, в якій композитор оперує доволі вільно, але при цьому продумано. Це також пов'язано з тим, що, музична мова композитора доволі складна в гармонічному плані. М. Скорульський активно застосовує септакорди, альтерації, хроматизми та співставлення тональностей. Всі ці елементи можемо спостерігати вже в головній партії. Перші чотири такти є нестійкою побудовою з септакордів та їх обернень (II, VII, в тому числі альтеровані та Vb3). Якщо звернутись до лінії басу, можемо відмити її приналежність до домінантової функції (в тому числі і III ступінь).

В такті 5 з'являється тонічний бас, однак композитор не допускає чистого звучання тоніки, та додає сексту на першу долю, після чого звучать прохідні звуки, що не відносяться до тоніки. З такту 9 відбувається різкий перехід в тональність e-moll, що на пів тону вище, що стане домінантною для a-moll, що з'явиться вже в 11 такті. Відсутність знаків певною мірою надає свободу композитору, що в наступних тактах застосовує численні альтерації бемольного нахилу, ніби повертаючи матеріал початкової побудови.

Ця доволі невизначена, навіть затуманена головна партія змінюється більш лаконічною та наспівною сполучною. В ній вже відчутне звернення до інтонацій народного мелосу. Композитор прояснює гармонію, залишаючи її такою ж сміливою та багатозвучною. Відчуття ясності виникає завдяки повторювальності мелодії, та простоті танцювальної ритміки.

Сполучна партія (такти 17-64) масштабна за обсягом та має умовний поділ на два великі розділи (такти 17-32 та 33-64). Її композиційна ідея – це протиставлення фортепіано та струнного квартету у вигляді перекличок та їх взаємодія в кінці кожної з цих двох побудов. Друга побудова є більш розлогою за обсягом завдяки розширенню матеріалу розділом Piu mosso (з такту 49). Саме тут відбувається вихід на місцеву кульмінацію, що послужить чудовим контрастом для появи побічної партії.

Побічна партія з'являється в такті 65 та завершається в такті 128. Її тональність As-dur, що є мажорною субдомінантою до основної тональності і не є класичним рішенням. Побічна партія є масштабною і також має умовно два розділи (такти 65-99, 100-128). Схематично її можна позначити як: А – В –$А_1$ –С. Тобто кожна побудова починається схожим матеріалом (лірична тема у другої скрипки), а розвиток побічної партії хоча і не є контрастним, набуває контрастних форм. Зокрема, це переклики у вигляді мелодичної теми струнних та мелодичної відповіді фортепіано на тлі тріольної фігурації (такти 73-88); акордові висхідні пасажі фортепіано, що ніби перериваються акцентними акордами струнних з подвійними нотами (такти 89 - 96).

В такті 97 акордова послідовність фортепіано ніби завмирає, поступово стихаючи та створюючи тло для вступу другого розділу побічної партії ($А_1$). З такту 113 починається новий етап розвитку побічної партії – невелике фугато з різним інтервалом та часом (у випадку I скрипки) вступу голосів. Фугато переростає в спільне «декламування» теми в дві октави на тлі віолончельного басу та акордів фортепіано, що плавно підводить до кульмінаційної появи заключної партії в 129 такті. Останній акорд побічної партії є одночасно першим акордом заключної.

Заключна партія відносно скромна за масштабами в порівнянні з попередніми і охоплює такти 129 - 158. Партія є дуже виразною завдяки особливій фактурі, що притаманна лише їй. Основна мелодична тема складається з витриманих звуків, що тривають по два такти + чверть та хвилеподібних ходів, що також займають по два такти. Вона звучить у струнного квартету в триоктавний унісон. Під час звучання довгих тривалостей, у фортепіано міститься акцентний бас та акорд, а потім акордова послідовність зі зворотнім пунктиром (шіснадцята – восьма з крапкою). Хоча тут і звучить tutti, композитором тут також реалізується ідея перекличок інструментів, що визначається їх мелодичним рухом. Така фактура є досить яскравою і дозволила М. Скорульському виокремити роботу із заключною партією в розробці. В тактах 154-158 відбувається сповільнення темпу (Andante) та поступове стихання звуку до *ppp*. Все розмаїття звуків та гармонії зводиться до тихого педального звуку «до»

першої октави. Таким чином, композитор передає ефект згортання матеріалу та по філософські насичує цей фінал простотою та зрозумілістю.

Розробка. Всього розробка налічує вісім доволі різних розділів. *Перший* з них починається контрастно – знову з'являється гучна динаміка (*f*), застосовується контраст теситури, тембру (штрих pizzicato у квартету), насичена гармонія. Звучить tutti, але відчувається протиставлення квартету та фортепіано. Це пов'язано з метричними долями звучання акордів: струнні звучати на першу та третю долю, фортепіано – на другу та четверту. Таким чином, виникає щось подібне до танцювальної фактури. Пізніше (такти 163-184) у струнних з'являється тріольний стакатний рух. Це все служить тлом для проведення яскравої народної за своєю природою теми I скрипки. Вона ніби змодульована з вузько-амбітусного ладу та «закручена» на основних 4-5 тонах. В кінці цієї побудови (такти 187-194) містяться переклички мелодичних терцій від високих до низьких інструментів і навпаки. В останніх двох тактах (193-4) застосовується сурдина, що буде використовуватись до четвертого розділу (такт 227).

Другий розділ розробки (такти 195-226) – більш ніжний і спокійний. Тут композитор більшою мірою окреслює тональність (g-moll) та стверджує її за рахунок остинатного тонічного басу (одноголосного (т. 195-201, у вигляді інтервалу квінти (від т. 202), з акордовим дублюванням у фортепіано (від т. 203). На тлі цієї фактури I скрипка веде мелодію, з якою контрапунктом звучить альт. З 204 такту альт має паузи, натомість II скрипка виконує імітацію мелодії I скрипки з відстанню в пів такти та з різницею в нону. Тема завершує своє звучання в партії альта (такти 209-214), з певним спадом і заспокоєнням. Однак, вже в 215 такті тема знову з'являється у першої скрипки з імітацією альта та тріольними фігураціями в партії фортепіано. Окрім оновленого викладу відбувається і тональне оновлення – fis-moll. З 221 такту знову відбувається заспокоєння і тема продовжує своє звучання у альтів та віолончелей на тлі акордів фортепіано. Цього разу побудова дійсно має функцію завершення і спаду, готуючи третій розділ розробки.

Третій розділ (такти 227-239) є доволі невеликим за об'ємом і слугує певним переходом між більшими розділами. Примітними тут є, по-перше, особлива поліфонічна фактура струнних з імітаціями і підголосками, що розгортається на тлі остинатних і навіть маршеподібних акордів фортепіано, по-друге – відміна сурдини, що застосовувалась останні кілька розділів. Це пов'язано з поступовою підготовкою кульмінаційного і гучного наступного розділу.

Четвертий розділ (такти 240-265) побудований на переосмисленому матеріалі заключної партії. Примітним є те, що в порівнянні з заключною

партією тут вдвічі скорочено час звучання всіх елементів (замість двох тактів на кожен з них відводиться один). При цьому збережено впізнавані фактурні елементи – мелодика, ритм, теситурні рішення. Він починається з субдомінанти в тональності a-moll, але потім відбувається перехід до g-moll.

П'ятий розділ (такти 266-281) тематично пов'язаний з попереднім, оскільки тут відбувається розвиток матеріалу заключної партії. Вже знайомі побудови (такти 269-274) ніби перериваються сольними «висловлюваннями» фортепіано імпровізаційного характеру (такти 266-268; 275-281).

Шостий розділ (такти 282-289) слугує певною зв'язкою та заснований на матеріалі першої побудови другого розділу розробки.

Сьомий розділ (такти 290-298) також доволі невеликий. Він танцювальний за характером, написаний в тональності g-moll. Але справжню цікавість становить партія фортепіано, оскільки композитор застосовує тут прийом, що не зустрічався у партитурі раніше і не буде застосований потім. Це –неперекреслені форшлаги по чотири ноти, що створюють дуже цікавий і свіжий для слухача сонорний ефект. Композитор зазначає leggiero для партії фортепіано, в той час як II скрипка та альт грають pizzicato, а віолончель – sul ponticello. Таким чином, виходить доволі легкий розділ, забарвлений яскравими тембрами.

Фінальний, *восьмий розділ* (такти 299-310) розробки пов'язаний з попереднім, але він має свою особливу рису – фортепіанне соло, яке плавно підводить до репризи. Як у плані образу динаміки, так і гармонічно.

Реприза (такти 311-467) в творі точна зі структурної точки зору, зміни відбуваються на рівні зміни тональностей, чого потребує сонатна форма. Так, аби підготувати звучання побічної партії в основній тональності, вже в сполучній відбуваються тональні зсуви. Тут доволі нестійка гармонія, що ускладнює визначення тонального нахилу, але можна відмітити, що акорди побудовані на малу терцію вище відносно експозиції. Як вже і було зазначено, побічна партія написана в основній тональності, її структура повністю збережена. Разом з побічною в основній тональності звучить і заключна партія, що є загальною *кульмінацією* твору. В кінці вона має розширення у вигляді басу та акордів в партії фортепіано. Тут відбувається важлива тональна зміна – перехід в паралельний мажор, в якому далі звучить кода.

Кода (такти 468-488) звучить tutti, із застосовуванням подвійних нот у квартету та акордів з перекресленими форшлагами у фортепіано. Цей розділ звучить в більш швидкому темпі, створюючи оптимістичне, святкове і насичене завершення Квінтету на українські теми №1.

Цей твір М. Скорульського вражає своєю здатністю в цілісній масштабній формі поєднати напруженість і ліризм, драматичність, експресію та

прозору мелодику і фактуру. Авторська свобода у роботі з гармонією, фактурою, тембром, ансамблем створює багатошарову музичну тканину, що, водночас, залишає простір для народної інтонації й глибокого емоційного переживання автора, роблячи цей твір органічним втіленням української романтичної традиції.

Фортепіанний квінтет №2

Квінтет на теми Абая Кунабаєва, мі-мінор, був написаний в 1943 році. М. Скорульський жив і працював в Алма-Аті у 1941-1944 рр., де познайомився з творчістю Абая Кунабаєва (1845 – 1904) – казахського поета, прозаїка, основоположника сучасної казахської писемної літератури, реформатора культури.

Квінтет №2 написаний композитором у сонатній формі, що включає всі основні структурні елементи: головну, сполучну, побічну і заключну партію в експозиції, масштабну розробку, точну репризу з динамічною фактурою та невелику за обсягом, але масштабну за думкою коду.

Перейдемо до детального аналізу твору.

Експозиція. *Головна партія* охоплює такти 1-48 і має просту тричастинну форму з контрастною серединою (такти 1-22, 23-39, 40-48). В першому розділі міститься невеликий вступ (4 такти), після якого з затакту вступає тема у виконанні I скрипки. Особливістю звучання теми на початку є передачі її фраз по 2-4 такти від скрипки до фортепіано. Цікаво, що кожна така фраза звучить по-різному, завдяки різній кількості інструментів та фактурі: перша фраза (т. 4-8) – на тлі фортепіанного арпеджіо восьмими тривалостями та pizzicato струнних, друга (т. 9-12) – акордова мелодія у фортепіано та бас віолончелі; третя фраза (т. 12-16) – квартет струнних з контрапунктичною фактурою, наступна фраза (т. 16-17) звучить в альта та віолончелі на тлі пульсуючих акордів фортепіано, до яких далі додаються скрипки (т. 18-22). В плані гармонії цей розділ майже повністю зав'язаний на тоніці, лише з 15-го такту відбувається рух до субдомінанти (в тому числі альтерованого IIb).

Середній розділ головної партії (такти 23-39) окреслений не лише контрастним тематизмом, а й темповою зміною – Poco piu mosso. Фрактура представляє собою хвилі наростання звучності від низьких струнних інструментів до високих на тлі фортепіанної акордової пульсації. Кульмінацією цих хвиль є тріольний рух (такти 37-38), що стане певним символом кульмінаційного настрою і напруги та буде активно застосовуватись в подальшому. В гармонії тут також відбувається розвиток – від тоніки основної тональності e-moll до c-moll, es-moll, який трансформується в dis та переходить в домінанту і наступний розділ звучить в початковій тональності (e-moll).

Після цього в динаміці *ff* звучить скорочена реприза. Тема більше не розподілена між інструментами і цілковито міститься у скрипок в октаву. Фортепіано в цей час виконує арпеджіо шістнадцятими тривалостями (вдвічі швидше за першу побудову), у альтів тризвучні акорди в штриху pizzicato, віолончелі виконують бас у вигляді розкладених акордів. Завершується головна партія тонічним педальним акордом струнного квартету (з застосуванням подвійних нот) та висхідним фортепіанним арпеджіо, що поступово стихає до *pp*.

Сполучна партія (такти 49-64) дуже цікава за своєю будовою: з однієї сторони вона містить мелодичну тему, відповідь, контрапункт, а з іншої – поєднує це все із стрімким розвитком, що забезпечується тональними відхиленнями (відхилення в cis-moll, а потім f-moll) і поступовим нагнітанням напруги. Кульмінацією цієї напруги є тріольна побудова (такти 60-64), що звучить на *ff*. Цією тональною нестійкістю і постійним рухом готується поступовий перехід до тональності побічної партії – gis-moll.

Побічна партія (такти 64-87) є періодом з трьох речень, де кожне наступне є меншим за попереднє (такти 64-71, 72-80, 81-87). Вона звучить в тональності gis-moll. Перше речення демонструє ліричну плавну тему, що звучить у I скрипки в високій теситурі. З другого такту теми додається контрапункт в партії альта, що починається як імітація. В партії II скрипки міститься остинатна тріольна фігурація, шо разом з дуольними ритмами фортепіано та віолончелі створюють контрапункти.

Друге проведення теми (друге речення) в Пп відбувається у фортепіано з акордовими подвоєннями. Імітаційний контрапункт виконує партія віолончелі. Загальна фактура стає більш насиченою та багатозвучною. Партії скрипок сповнюються швидкими арпеджіо (arco) та чотиризвучними акордами (pizzicato). В партії альта виконуються подвійні ноти у вигляді стакатної ритмічної пульсації.

Третє речення побічної партії сповнене кульмінаційного тріольного руху, як певне символічне повернення до цієї кульмінаційної думки, що підсумовує кожен з розділів. В тактах 85-87 тріольний рух посилюється ще й дубль-штрихом у струнних. Ця побудова, разом з першою фразою заключної партії, є місцевою кульмінацією всієї експозиції.

Заключна партія починається з такту88, триваючи до такту 112 включно. Її основне призначення – це поступове заспокоєння музики. Перша фраза – кульмінаційна, ритмічно-струнка, але вже починаючи з другої фрази, відбувається поступовий спад – як динамічний, так і теситурний, з'являється більшою мірою прозора фактура. З 102 такту звучить фортепіано та альт, що поступово стихають до *pp-ppp* та віолончель, яка має власне сольне висловлювання (*espresivo*). Останній звук віолончелі

– ре-дієз в цьому ж такті енгармонічно заміняється на мі-бемоль, з якого далі звучить розробка в тональності es-moll.

Розробка є доволі розгорнутим розділом, що поєднує в собі фрагментти, як масштабні, що мають свою структуру, так і більш короткі побудови з демонстрації теми, розвитку чи зв'язків між розділами. Наприклад, перша хвиля розвитку має певну картинність, композитор застосовує чотири тематичні елементи та вводить їх таким чином: А – В – В1 – А1 – В2 – С. Зазначимо, що у якості С (т. 189-200) виступає кульмінаційна тріольна конструкція, що вже зустрічалась.

Починається розробка (112-123) з перегукувань теми між струнними та фортепіано. Вона членується на фрази та побудована на основі головної партії. Композитор попіклувався про темброве забарвлення теми (у I скрипки) та позначив sul G. Другий елемент (В)(т. 124-136) – це ритмічна пульсація заключної партії, що є тлом для нової мелодичної теми у низьких струнних. Наступна побудова (т. 136-151) є повтором теми попередньої, але в іншій фактурі. Далі з такту 151 відбувається варіативне проведення матеріалу (А). Далі (т. 165-188) звучить тема (В) із розвитком та поступовим посиленням напруги. І як зазначено вище, розділ (С) (т. 189-200) завершує першу хвилю розвитку розробки. Цікавим тут є принцип *варіаційності*, який композитор обирає для роботи з пісенним матеріалом в умовах сонатної форми. Далі звучить ще один доволі розлогий розділ, що містить два проведення пісенної протяжної теми (такти 201-208, 209-218). Вона звучить спочатку у альта, потім в партії фортепіано в тональності fis-moll.

Далі, з 119 такту, після невеликої зв'язки в 4 такти повертається звучання переосмисленої теми Гп, що вже застосовувалась на початку розробки. Ця побудова звучить а тональності a-moll і має досить прозору фактуру, яка потрібна аби приготувати появу по-справжньому казкового розділу Tranquillo. Цей розділ охоплює такти 237-260 і складається в тричастинну структуру, що трохи нагадує головну партію. Тобто, тут є більш повільні крайні розділи, що значно вирізняються від усієї попередньої музики наявністю витончених штучних флажолетів струнних та остинатної гармонічної фігурації фортепіано, а під час репризи – низьких струнних. Середній же розділ має ритмічну пульсацію скрипок та фортепіано, на тлі якої звучить тема (В) у альта та віолончелі.

Останні три побудови розробки (260-280, 281-300, 301-317) не поєднані між собою, але служать для єдиної мети – поступового посилання напруги та виходу на кульмінацію. В першому з них міститься лірична мелодія на тлі фортепіанного арпеджіато в тональності c-moll. Поступово в акомпанемент проникають пунктирні ритмі і в тактах 278-280 займають головне місце.

Наступний розділ Allegro – розвиває ідею цих пунктирів за рахунок перекличок, акордів та розбавлення їх тріолями. Цікаво, що в цьому розділі композитор активно застосовує ладовий колорит, а саме: використання IIb в мінорі (фрігійський) та поступовий гармонічний розвиток і модуляцію в fis-moll. Третій з цих розділів – Meno mosso – має мелодичну тему, що на вершинах приходить в тріольні фігурації, які є певною «лейт-структурою», що звучить протягом всього твору в кульмінаційних побудовах.

А завершує розробку невеликий спад на матеріалі її початку – переосмисленої теми головної партії.

Після таких бурхливих музичний подій в 324 такті починається реприза. **Реприза** чітко структурована (до появи заключної партії), але має зміни в фактурі і викладі голосів. Наприклад, тема *Головної партії* звучить в акордовому викладі струнних на тлі тріольних фігурацій фортепіано (що відрізняється від експозиції). Середній та заключний розділи Гп подані без змін. Зміни відбуваються в сполучній партії на рівні підготовки появи нової тональності в побічній. *Побічна партія* в репризі звучить в тональності cis-moll. Це рішення композитора є доволі нестандартним, оскільки за традицією в репризі тональності мають зрівнятись до основної. Однак, на нашу думку, це рішення було не випадковим, оскільки тематизм сонати пісенний і неконтрастний, звучання однієї тональності могло надто сильно зрівняти теми і створити відчуття однотипності. Але композитору вдалось цього уникнути саме завдяки тональному контрасту.

Заключна партія зазнала найбільших структурних змін в репризі. Композитор значно її розширив, додавши кульмінаційної насиченості і розвитку. Саме цей розділ можемо вважати загальною *кульмінацією* твору. Цей розділ звучить в основній тональності, поява якої була підготовлена в останньому такті побічної партії. В заключенні з'являється вже знайомий тріольний рух, що безперервно триває з 442 по 451 такти, чим стверджує його як один з виразних тематичних елементів.

Кода з'являється дуже плавно в 454 такті. Вона звучить кульмінаційно і гостро, а основним матеріалом для неї служить тема головної партії. В коді відбувається поступовий спад напруги (т. 464) – але це ненадовго, адже вже з 470 такту починається знову кульмінаційний розвиток і яскраве закінчення композиції.

Висновки. Фортепіанні квінтети М. Скорульського є яскравим прикладом втілення романтичної традиції у камерно-інструментальному жанрі на основі переосмислення фольклорного матеріалу. Музика фортепіанних квінтетів є чудовим взірцем композиторської роботи 1) з пісенним тематизмом (фольклором); 2) з сонатною формою; 3) з інструментальною ансамблевою взаємодією.

Порівнюючи «Квінтет на українські теми» №1 з «Квінтетом на теми Абая Кунабаєва» №2, можемо відмітити певні спільні та відмінні риси.

По-перше – це пісенна (фольклорна) основа тематизму в обох творах, з якою композитор працює по-різному. В першому квінтеті пісенність і національний колорит переданий через яскраві контрастні барви, в квінтеті навіть присутній певний сонатний конфлікт (хоча і дуже умовний). В той час як у другому – теми мають східний колорит і виражені різноманітними відтінками лірики, теми квінтету не містять конфлікту, а навпаки – доповнюють одна одну, відкриваючи нові грані переживань та емоцій.

По-друге, спільною рисою обох квінтетів є сонатна форма, яку композитор трактує доволі вільно. Якщо в Квінтеті №1 основною ідеєю композиторського задуму була масштабність кожного елементу форми (але при тому вони доволі чітко були розмежовані та ясно окреслені за структурою), то в Квінтеті №2–принципом драматургічного розвитку є фантазійність. Ця риса другого квінтету особливо добре розкривається в розробці, яка представляє собою не стільки суцільний розвиток матеріалу, скільки є переплетінням різноманітних музичних побудов, внутрішній розвиток яких відбувається на коротких відрізках часу. В експозиції Квінтету №2 також можемо відмітити контрастні побудови в межах кожної партії (Гп, Пп, Зп).

А основною відмінністю, що витікає з тематизму обох квінтетів – є відношення композитора до гармонії. В порівнянні з Квінтетом №1, у Квінтеті №2 гармонія стала набагато яснішою: композитор дедалі частіше спирається на тоніку, в тому числі застосовуючи гармонічні педалі; меншою мірою залучає септакорди та альтерації, більше прагне до діатоніки. При цьому все ще залишаються активним для композиторського мислення використання різких тональних відхилень в далекі тональності за ступенем спорідненості, точкові ладові альтерації і хроматизми. Однак, в Квінтеті №2 це все застосовано дуже органічно, не порушуючи тонкий ліризм музики.

Романтична стилістична основа простежується у фортепіанних квінтетах М. Скорульського в тому, що драматургія сонатної форми квінтетів побудована на безперервному розвитку тематизму й фактури на основі сучасної музичної мови з елементами імпровізаційності, колористичної гармонії, фактурної контрастності та експресивності. Саме тематизм і фактура стають тими структурними чинниками, які забезпечують внутрішню організованість музичного матеріалу та цілісність композиційного розвитку. Основна видова ознака романтизованого викладу музичного матеріалу квінтетів побудована на засадах імпровізаційності, тематичної наскрізності, контрастних образно-семантичних співставленнях, застосуванні поліфонічних технік, багатобарвної інструментальної мови,

насиченої модальними гармоніями, народними ладами, контрапунктом. Фортепіанні квінтети відзначені аналітичною побудовою, ліризмом, технічною складністю. Таким чином, фортепіанні квінтети М.Скорульського не лише продовжують, а й розширюють межі романтичної інструментальної традиції.

Література:

1. Боровик І. Український камерно-інструментальний ансамбль. Київ: Центрмузінформ, 1997. 118 с.

2. Гуменюк Т. Фольклоризм в культурі нового тисячоліття: сутність, категорії, тенденції дослідження. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Музика в діалозі із сучасністю: освітні, мистецтвознавчі, культурологічні студії»*. Київ. 2021. С. 172-182.

3. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови / ред.: І. Пясковський, О. Купчинський; / Наук. т-во ім. Шевченка у Львові. Львів, 2000. 286 с.

4. Москаленко В. Про задум та музичну ідею твору. *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: зб. наук. статей*. Вип. 21. Київ, 2002. С. 9 – 17.

5. Рукомойнікова О. Коріння музичної народності у камерно-інструментальних творах М. А. Скорульського. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 63, Т. 2, 2023. С. 64-68

6. Рукомойнікова О., Рябінін О. Українська ідентичність народного коріння як конвергенція музичного простору XX–XXI століття. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences.* №3, 2021. С. 144–153.

References:

1. Borovyk I. (1997). *Ukrainian Chamber Instrumental Ensemble [Ukrainian Chamber Instrumental Ensemble]*, Tsentrmusinform, Kyiv [in Ukrainian].

2. Humeniuk T. (2021). *Folkloryzm v kulturi novoho tysiacholittia: sutnist, katehorii, tendentsii doslidzhennia. [Folklorism in the culture of the new millennium: the essence, categories, research trends]. Materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii «Muzyka v dialozi iz suchasnistiu:osvitni,mystetstvoznavchi, kulturolohichni studii»*.Kyiv [Ukr].

3. Kozarenko O. (2000). *Fenomen ukrainskoi natsionalnoi movy. [The phenomenon of the Ukrainian national language]* Lviv: Naukove tovarystvo imeni T. Shevchenka [in Ukrainian].

4. Moskalenko V. (2002). *Pro zadum ta muzychnu ideiu tvoru [About the conception and musical idea of the piece]*. Naukovyi visnyk Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho: zb. nauk. statei. Vyp. 21. [in Ukrainian].

5. Rukomoynikova O. (2023). *The roots of musical nationality in the chamber and instrumental works of M. A. Skorulsky [The roots of musical nationality in the chamber and instrumental works of M. A. Skorulsky]*Current issues of the humanities. Issue 63, V. 2. [in Ukrainian].

6. Rukomoinikova O., Riabinin O. (2021). *Ukrainska identychnist narodnoho korinnia yak konverhentsiia muzychnoho prostoru XX–XXI stolittia [Ukrainian identity of folk roots as a convergence of the musical space of the XX–XXI centuries]* Riga : Baltic Journal of Legal and Social Sciences, N 3. [in Ukrainian].

УДК 7.01:159.9:37.01

https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-10(40)-2996-3010

Піддубна Оксана Михайлівна кандидат педагогічних наук, доцент. Житомирський державний університет імені Івана Франка, кафедра образотворчого мистецтва та дизайну, м. Житомир, http://orcid.org/0000-0002-5937-0677

Марченко Аліна Анатоліївна кандидат педагогічних наук, доцент. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, кафедра дизайну, факультет образотворчого мистецтва і дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-2372-9294

Силаєва Анастасія Вікторівна студентка магістрантка, другий курс. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Навчально-науковий інститут педагогіки, кафедра образотворчого мистецтва та дизайну, м. Житомир, https://orcid.org/0009-0008-0179-9615

Овчаренко Олексій Анатолійович кандидат технічних наук, доцент. Харківський національний автомобільно-дорожній університет, кафедра комп'ютерної графіки, м. Харків, https://orcid.org 0000-0003-1906-7021

Петрова Інна Володимирівна доктор історичних наук, доцент, професор. Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука, кафедра графічного дизайну, м. Київ, https://orcid.org/0000-0001-9095-1931

СУЧАСНИЙ ГРАФІЧНИЙ ДИЗАЙН ЯК ЗАСІБ ПРОЯВУ ТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті автори розглянули сучасний графічний дизайн як один із провідних засобів самовираження творчої особистості в умовах глобальної цифрової культури. Дослідження зосереджено на теоретичному обґрунтуванні та аналізі механізмів, через які дизайнерська діяльність сприяє розкриттю індивідуального творчого потенціалу й формуванню естетичних орієнтирів сучасного суспільства.

Автори аналізують дизайн не лише як прикладний вид мистецтва чи інструмент візуального маркетингу, а й як багатогранний інтелектуально-емоційний процес, що поєднує художнє мислення, глибоке володіння

технологічними можливостями та індивідуальну естетику митця. Підкреслюється, що розвиток цифрових технологій, зокрема використання штучного інтелекту (ШІ), віртуальної та доповненої реальності (VR/AR), а також динамічна візуалізація даних, істотно розширює межі творчого експерименту, формуючи нові підходи до візуальної комунікації та естетичного досвіду взаємодії з інформацією. [1]

Акцент зосереджено на формуванні сучасного дизайнерського мислення — специфічної здатності, яка базується на синтезі образного та логічного підходів, необхідності до інновацій та глибокого розуміння колористики, типографіки, принципів композиції, а також гармонії форми й змісту. Сучасний дизайнер виступає не лише технічним виконавцем, а першочерговим ключовим комунікатором, який через візуальні засоби, метафори й символи передає ідеї, емоції, культурні й соціальні сенси, безпосередньо впливаючи на ціннісні орієнтири суспільства та його культурний код. Критично важливою у цьому контексті є інтерактивність і динамічність графічних рішень (motion design), що формують новий тип активного сприйняття інформації та створюють умови для продуктивного діалогу між творцем, твором і аудиторією. [2]

Окремо розкрито поняття творчого потенціалу як рушійної сили дизайнерської діяльності, що вимагає постійного самовдосконалення, ризику та пошуку нетривіальних рішень. Саме через графічний дизайн особистість отримує унікальну можливість трансформувати власний досвід, емоції й світогляд у візуальні образи, здатні впливати на культурний простір і художні смаки епохи. Методологічною основою слугує поєднання мистецтвознавчого аналізу, культурологічного підходу та елементів психології творчості. Наукова новизна полягає у визначенні дизайну як особливої форми духовного самовираження, яка інтегрує етичні, естетичні та технологічні аспекти.

Практична цінність дослідження полягає у можливості використання отриманих висновків для вдосконалення освітніх програм, спрямованих на розвиток креативності, а також для підвищення професійних компетенцій дизайнерів у сфері емоційної та соціальної комунікації. Отже, сучасний графічний дизайн є складним синтезом мистецтва, технологій і психології сприйняття, а тому виступає потужним інструментом розкриття творчої індивідуальності, ефективним засобом комунікації між людиною й світом та визначальним чинником культурного розвитку XXI століття. [3]

Ключові слова: графічний дизайн, творча особистість, самовираження, естетичні цінності, візуальна культура, художня комунікація, креативність, дизайн-мислення, цифрове середовище, інноваційні технології.

Piddubna Oksana Mykhailivna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Design. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0000-0002-5937-0677

Marchenko Alina Anatoliivna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor. Department of Design, Faculty of Fine Arts and Design, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-2372-9294

Sylaieva Anastasiia Viktorivna Master's Degree Student, 2nd Year. Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, https://orcid.org/0009-0008-0179-9615

Ovcharenko Oleksii Anatoliivych PhD in Technical Sciences, Associate Professor. Kharkiv National Automobile and Highway University, Department of Computer Graphics, Kharkiv, https://orcid.org/0000-0003-1906-7021

Petrova Inna Volodymyrivna Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Graphic Design. Mykhailo Boichuk Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design, Kyiv, https://orcid.org/0000-0001-9095-1931

MODERN GRAPHIC DESIGN AS A MEANS OF PERSONAL CREATIVE EXPRESSION

Abstract. This article examines contemporary graphic design as one of the leading means of self-expression for a creative individual in the context of global digital culture. The study focuses on the theoretical foundations and analysis of the mechanisms through which design activity contributes to the realization of individual creative potential and the formation of aesthetic orientations in modern society.

The authors analyze design not only as an applied art form or a tool of visual marketing, but also as a multifaceted intellectual and emotional process that combines artistic thinking, advanced technological skills, and the individual aesthetic of the designer.

It is emphasized that the development of digital technologies, including the use of artificial intelligence (AI), virtual and augmented reality (VR/AR), as well as dynamic data visualization, significantly expands the boundaries of creative experimentation, forming new approaches to visual communication and aesthetic experience in interacting with information [1].

The focus is on the development of contemporary design thinking — a specific ability based on the synthesis of visual and logical approaches, the need for innovation, and a deep understanding of color theory, typography, composition principles, as well as the harmony of form and content. A modern designer is not merely a technical executor but a primary communicator, who conveys ideas, emotions, cultural and social meanings through visual tools, metaphors, and symbols, directly influencing societal values and cultural codes. Interactivity and dynamism in graphic solutions (motion design) are critically important, as they create a new type of active information perception and enable productive dialogue between the creator, the work, and the audience [2].

The concept of creative potential is highlighted as the driving force of design activity, requiring continuous self-improvement, risk-taking, and the search for non-trivial solutions. Through graphic design, an individual gains a unique opportunity to transform personal experience, emotions, and worldview into visual images capable of influencing the cultural space and artistic tastes of the era. The methodological basis combines art studies analysis, cultural studies approach, and elements of creativity psychology. The scientific novelty lies in defining design as a special form of spiritual self-expression that integrates ethical, aesthetic, and technological aspects.

The practical significance of the study lies in the potential use of the findings to improve educational programs aimed at fostering creativity, as well as enhancing the professional competencies of designers in emotional and social communication. Thus, contemporary graphic design represents a complex synthesis of art, technology, and perception psychology, serving as a powerful tool for revealing creative individuality, an effective means of communication between humans and the world, and a defining factor in the cultural development of the twenty-first century [3].

Keywords: graphic design, creative personality, self-expression, aesthetic values, visual culture, artistic communication, creativity, design thinking, digital environment, innovative technologies.

Постановка проблеми. Сучасний графічний дизайн посідає провідну роль у формуванні візуальної культури, комунікаційних стратегій та системи естетичних цінностей суспільства. У контексті глобалізації та цифрової трансформації він стає універсальним інструментом впливу на різні сфери діяльності — освіту, медіа, соціальні комунікації та культурні практики.

Досліджуючи дизайнерські практики, можна помітити закономірності розвитку креативного мислення, зрозуміти, наскільки ефективні цифрові та інтерактивні технології у формуванні візуального сприйняття та

аналізі інформації, а також простежити, як інноваційні підходи, колористика та композиційні принципи впливають на індивідуальний стиль. Вивчення графічного дизайну в цьому аспекті є актуальним для розвитку освітніх програм і практичних методик підготовки фахівців, здатних до творчого й ефективного вирішення сучасних комунікаційних завдань. [2]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика графічного дизайну як явища сучасної культури та засобу творчої самореалізації особистості привертає увагу багатьох дослідників у галузях мистецтвознавства, культурології, педагогіки та психології. Теоретичні засади дизайну як форми художньо-проєктної діяльності розглядаються у працях В. Даниленка, О. Ламонової, С. Сергеєвої, Н. Сіленкової, які аналізують естетичну, комунікативну та соціальну функції дизайну.

Значний внесок у розуміння креативного потенціалу особистості зробили дослідження Л. Виготського, К. Роджерса, Е. Торренса, що розкривають психологічні аспекти творчості. У сучасних наукових працях вітчизняних і зарубіжних авторів (зокрема І. Козловського, Т. Лисенко, D. Norman, E. Lupton) простежується тенденція інтеграції дизайну, технологій і творчого мислення.

Проте питання впливу графічного дизайну на розвиток індивідуальної творчості в умовах цифрової культури залишається недостатньо висвітленим і потребує подальшого наукового осмислення. [3]

Мета статті. Метою статті є комплексне дослідження сучасного графічного дизайну як інструменту розвитку індивідуального творчого потенціалу, формування дизайнерського мислення та особистісного стилю. Дослідження зосереджено на аналізі впливу інноваційних підходів і цифрових технологій на креативні процеси, а також на вивченні ролі графічного дизайну у створенні культурного середовища та системи візуальних комунікацій.

Проблемне поле дослідження. Сучасний графічний дизайн функціонує на перетині мистецтва, комунікацій і технологій, що зумовлює необхідність визначення його ролі у розвитку креативних здібностей особистості.

Сучасні тенденції, застосування цифрових інструментів і нових медіа створюють виклики щодо ефективних методів формування індивідуального стилю, стимулювання креативних процесів та інтеграції інновацій у дизайнерську практику.

Незважаючи на існуючі теоретичні розробки у сфері дизайну та креативності, питання взаємозв’язку між графічними практиками та особистісним самовираженням у контексті інформаційного та культурного середовища потребує більш системного наукового аналізу. [1]

Завдання дослідження:

1. Визначити ключові тенденції сучасного графічного дизайну та оцінити їхній вплив на розвиток креативних здібностей особистості.
2. Проаналізувати роль графічного дизайну у формуванні індивідуального стилю та стимулюванні творчих процесів.
3. Дослідити потенціал цифрових інструментів і нових медіа для підтримки інноваційної дизайнерської практики.
4. Окреслити наукові підходи до інтеграції художніх, технологічних і комунікаційних аспектів графічного дизайну в контексті розвитку особистості.

Методи дослідження:

1. Аналіз наукової та фахової літератури – для виявлення сучасних концепцій графічного дизайну та розвитку креативності.
2. Порівняльний метод – для зіставлення традиційних і сучасних дизайнерських практик.
3. Контент-аналіз графічних робіт – для оцінки форм і стратегій самовираження у сучасному дизайні.
4. Емпіричні методи (спостереження, опитування, інтерв'ю) – для дослідження впливу дизайнерських практик на розвиток особистісної креативності.
5. Системний та комплексний підхід – для інтеграції художніх, технологічних і психологічних аспектів у дослідженні творчого потенціалу.

Сучасний графічний дизайн є не лише інструментом передачі інформації, а й засобом творчого самовираження особистості. Він поєднує естетику та функціональність, формуючи візуальну культуру, комунікаційні стратегії та впливаючи на сприйняття інформації, розвиток креативного мислення та реалізацію творчого потенціалу людини.

Графічний дизайн виконує художні та комунікаційні функції, забезпечуючи ефективне донесення інформації через візуальні засоби та формуючи естетичне сприйняття аудиторії.

У сучасному цифровому середовищі він виходить за межі професійної сфери, впливаючи на масову культуру, формуючи візуальні тренди та слугуючи потужним засобом соціальної комунікації [6].

Актуальність цього дослідження зумовлена потребою всебічно проаналізувати теоретичні основи графічного дизайну та його застосування на практиці — у медіа, рекламі, культурних проєктах і на цифрових платформах.

Розуміння принципів дизайну допомагає створювати роботи, які поєднують естетику, функціональність і комунікаційну ефективність, впливаючи на аудиторію як емоційно, так і інтелектуально. [5]

Історія графічного дизайну відображає розвиток технологій, культури та естетичних уявлень людства:

1. Ранні форми графічного мистецтва (XV–XVI ст.) — друковані видання, гравюри, рукописні манускрипти; головна функція — передача знань та релігійних ідей.

2. Індустріальна епоха (XIX–поч. XX ст.) — розвиток поліграфії, реклами та плакатного мистецтва; стандартизація дизайну, формування професійних ролей.

3. Модерністський період (XX ст.) — школи та напрями (Баухаус, Російський авангард, конструктивізм); увага до композиції, типографіки, геометрії та функціональності.

4. Сучасний етап (кінець XX — XXI ст.) — цифровізація, інтерактивні медіа, веб- та UX/UI-дизайн, motion-дизайн, 3D-графіка, VR/AR; графічний дизайн стає універсальним засобом комунікації та культурного впливу [4].

Графічний дизайн визначає ефективність візуальної комунікації через основні принципи: контраст, баланс, пропорції, ритм, єдність стилю, функціональність і читабельність. Їх застосування забезпечує створення робіт, що інформують, приваблюють естетично та мають соціальне значення [5].

Функції графічного дизайну проявляються у:

1. Культурній ідентифікації — формування брендів, логотипів, символів та передача історичних і соціальних цінностей.

2. Освітній діяльності — спрощення сприйняття складної інформації за допомогою інфографіки, інтерактивних візуалізацій та мультимедіа.

3. Соціальній комунікації — вплив на емоційний та інтелектуальний стан аудиторії, стимулювання участі у культурному та суспільному житті [6].

Графічний дизайн також сприяє розвитку творчого потенціалу та естетичної грамотності, формуючи критичне мислення та здатність створювати власні візуальні концепції. Він є комплексною дисципліною, що інтегрує композицію, кольорознавство, типографіку, образотворче мистецтво та цифрові технології, забезпечуючи гармонійне поєднання естетики, функціональності та комунікаційної ефективності. Розуміння теоретичних основ і ролі графічного дизайну дозволяє дизайнерам формувати сучасну візуальну культуру та створювати роботи, які відповідають потребам суспільства і креативної індустрії XXI століття [5].

Графічний дизайн — це не лише професійна діяльність, спрямована на створення візуальної комунікації, а й глибоко особистісний процес, у якому поєднуються естетичні пошуки, внутрішній світ автора та його прагнення до самовираження. Завдяки гармонійному поєднанню технічних

інструментів і творчої уяви дизайнер перетворює ідею на художній образ, здатний викликати емоційну реакцію, формувати настрій, впливати на сприйняття і навіть змінювати суспільну свідомість.

Психологічна природа дизайнерської діяльності виявляється у здатності митця передавати власні емоції, асоціації та життєві переживання через візуальні форми. Як наголошує Андрій Яблонський, український мистецтвознавець, кандидат мистецтвознавства, дослідник у галузі графічного дизайну, візуальної культури та психології творчості, — творчість у графічному дизайні є актом саморозкриття, у якому кожен елемент композиції відображає внутрішній стан автора. Колір, форма, структура простору можуть символізувати конфлікт, гармонію чи натхнення, утворюючи візуальну мову, що говорить із глядачем на рівні емоцій і підсвідомості. [7]

Яблонський у своїх працях — «Психологія творчості дизайнера» (2015), «Естетика візуальної комунікації» (2019), «Креативне мислення у проєктній культурі» (2022) — досліджує, як внутрішній емоційний стан митця, його цінності та досвід впливають на формування композиції, кольорової гами, ритму й візуальної гармонії у графічному дизайні. Він наголошує, що дизайнер, працюючи з емоційним матеріалом, фактично створює психовізуальний образ, який сприймається глядачем на інтуїтивному рівні.

Наприклад, холодні відтінки у брендингу часто асоціюються зі стабільністю, надійністю й довірою, тоді як теплі кольори передають енергію, відкритість і динаміку. У постерному дизайні експресивна типографіка може відображати напруження, протест чи внутрішній імпульс, тоді як асиметрія композиції створює враження руху, пошуку та нестандартного мислення.

На думку Яблонського, саме гармонійне поєднання інтуїції, емоцій і раціонального аналізу формує ґрунт для появи справжніх художніх відкриттів у дизайні. Його концепція поєднує естетичний і психологічний підходи, відповідно до яких дизайнер не просто оформлює інформацію, а створює художній образ, що є відображенням його внутрішнього світу і водночас слугує інструментом комунікації з глядачем. [9]

Таким чином, психологічний аспект творчості у графічному дизайні виявляється у взаємодії емоційного досвіду, естетичного чуття та когнітивного процесу, завдяки чому візуальні образи стають не лише результатом праці, а й формою особистісного самовираження дизайнера.

Кожен дизайнер поступово формує власний творчий почерк, що є відображенням його світогляду, естетичних орієнтирів і життєвого досвіду. Польський дослідник Кшиштоф Пулавський (Krzysztof Puławski) —

мистецтвознавець і педагог Варшавської академії мистецтв, автор праць «Sztuka i komunikacja wizualna» (2012) та «Projektowanie i percepcja» (2016) — зазначає, що індивідуальність у дизайні полягає у здатності не копіювати популярні тренди, а переосмислювати їх у власному культурному контексті, створюючи впізнавану стилістику. На його думку, розвиток креативного мислення базується на поєднанні раціонального аналізу з інтуїтивним сприйняттям форми, а справжня майстерність — у збереженні візуальної автентичності, навіть у межах комерційних проєктів. Цей підхід дозволяє дизайнерові балансувати між вимогами клієнта та прагненням до самовираження. [10]

Сучасні українські дизайнери успішно реалізують ці принципи, поєднуючи етнічні мотиви з цифровими технологіями. Візуальний стиль фестивалю «Respublica», зокрема, поєднує традиційні орнаменти з динамічною неоновою графікою, що символізує взаємодію традиції та сучасності. У цифровому ілюструванні набули поширення авторські прийоми — рукописна типографія, колажні структури, експерименти з 3D-графікою, які створюють унікальний візуальний тон та емоційне забарвлення творів. [11]

Український науковець Євген Ліпінський, доктор мистецтвознавства і фахівець із теорії візуальної культури («Візуальна комунікація: мистецтво і технології», 2018; «Дизайн у контексті культурної динаміки», 2021), наголошує: дизайнер XXI століття не просто візуалізує ідеї — він створює емоційний та культурний контекст комунікації. У сучасному дизайні візуальний образ передає почуття, ідеї та соціальні меседжі. Ліпінський розглядає графічний дизайн як місток між особистістю та суспільством, де через власну естетику автор може донести гуманістичні цінності: екологічну свідомість, толерантність та культурну пам’ять.

Це простежується у численних соціальних та екологічних проєктах: зображення дерев у формі легенів, планети, що тане, або мінімалістичні постери з темами миру й гуманності демонструють, як візуальні метафори здатні впливати на колективне сприйняття. Водночас цифрові медіа відкривають нові можливості для емоційної взаємодії — інтерактивні інсталяції, що реагують на рух або голос глядача, створюють ефект діалогу між людиною і мистецтвом.

Отже, графічний дизайн постає як унікальна форма самовираження, де поєднуються інтелект, емоція та інновація. Творча індивідуальність дизайнера виявляється у здатності чутливо реагувати на зміни культурного середовища, переосмислювати їх крізь власний досвід і створювати візуальні образи, які надихають, формують нові цінності та впливають на суспільну свідомість. [13]

Сучасний графічний дизайн дедалі більше інтегрує цифрові технології, що відкриває нові горизонти творчості та комунікації. Штучний інтелект (AI) використовується для автоматизації рутинних процесів, створення генеративних зображень, підбору колірних схем, стилізації ілюстрацій та адаптації дизайну під різні медіа. AI дозволяє дизайнерам генерувати альтернативні варіанти композицій, оптимізувати робочі процеси та прискорювати прийняття рішень на основі аналітики поведінки аудиторії [5]. Використання нейромереж у графічному дизайні сприяє розвитку нових форм візуальної мови та створенню унікальних креативних рішень, що не обмежуються традиційними рамками. 3D-графіка розширює можливості об'ємного моделювання та анімації, дозволяючи створювати реалістичні або концептуальні об'єкти, інтерактивні прототипи та віртуальні середовища. 3D-дизайн застосо-вується не лише у рекламі та розвагах, а й у промисловому дизайні, освіті та культурних проєктах. Можливість роботи з об'єктами у тривимірному просторі дозволяє оцінювати перспективу, текстури, світлотіні та матеріали ще до їхнього фізичного втілення, що підвищує точність і якість дизайнерських рішень [6].

AR (доповнена реальність) та VR (віртуальна реальність) створюють новий рівень взаємодії користувача з графічними об'єктами. AR дозволяє накладати цифрові елементи на реальний світ, що використовується у маркетингових кампаніях, інтерактивних навчальних програмах та культурних проєктах. VR відкриває можливості повного занурення у віртуальні середовища, що застосовується для експериментальної візуалізації, віртуальних виставок, ігрового дизайну та навчання. Такі технології не лише розширюють інструментарій дизайнера, а й забезпечують нові способи взаємодії та емоційного залучення аудиторії [6].

Використання AI, 3D, AR та VR трансформує процес створення графічних продуктів:

- дизайнери можуть швидко експериментувати з формою, кольором та композицією;
- автоматизація повторюваних завдань звільняє час для творчих досліджень;
- можливість інтерактивного тестування дозволяє отримувати миттєвий зворотний зв'язок від користувачів;
- розширюються можливості створення інклюзивних і персоналізованих продуктів для різних груп аудиторії.

Інтеграція цих технологій не лише підвищує ефективність дизайнерської діяльності, а й стимулює розвиток креативного мислення, формує нові принципи візуальної мови та адаптує графічний дизайн до потреб цифрового і культурного середовища. [5]

Цифрові інструменти трансформують методи дизайнерської діяльності, забезпечуючи швидку візуалізацію ідей та експерименти з формою, кольором і композицією. AI дозволяє створювати декілька варіантів одного проєкту для порівняння і вибору оптимального рішення, що стимулює креативне мислення та прийняття рішень на основі аналізу даних. [4]

3D-технології розвивають просторове мислення, дозволяють прогнозувати взаємодію користувача з об'єктом і оцінювати естетичний ефект до створення фінальної роботи. AR/VR-технології, у свою чергу, відкривають нові способи тестування дизайну: користувачі можуть взаємодіяти з об'єктами, що дозволяє дизайнерам отримувати зворотний зв'язок у реальному часі і коригувати проєкт до його остаточного впровадження.

Практичні наслідки впровадження технологій:

- скорочення часу розробки комплексних проєктів;
- підвищення точності передачі дизайнерської концепції;
- розширення можливостей для експериментальної творчості та нестандартних рішень.
- підвищення інтерактивності та залучення аудиторії до комунікаційного процесу.

Сучасна візуальна мова графічного дизайну характеризується інтерактивністю, адаптивністю та мультимедійністю.

У центрі уваги перебуває системний підхід, який поєднує класичні принципи композиції, кольоро-знавства та типографіки з цифровими технологіями [6].

Ключові тенденції:

1. Анімовані логотипи та інтерактивні брендові елементи, що підвищують впізнаваність і залучення аудиторії.
2. Динамічні веб-інтерфейси, які адаптуються під різні пристрої та платформи.
3. Використання VR/AR для створення інтерактивних виставок, віртуальних турів і навчальних програм.
4. Генеративний дизайн за допомогою нейромереж, що дозволяє створювати унікальні візуальні концепції для комерційних і культурних проєктів.
5. Мінімалістичні та адаптивні композиції, які враховують сучасні тенденції цифрового сприйняття інформації.

Інновації та цифрові технології кардинально змінюють сучасний графічний дизайн, перетворюючи його на інтерактивний, адаптивний і багатовимірний інструмент комунікації. Використання AI, 3D, AR та VR дозволяє створювати високоякісні візуальні продукти, що одночасно є естетично привабливими, інформативними та соціально значущими. Ці

технології сприяють розвитку креативного потенціалу дизайнерів, стимулюють експериментування та формують сучасну візуальну мову, яка відповідає потребам цифрової та культурної індустрії.

Розвиток креативного мислення є ключовою складовою підготовки сучасного дизайнера. У навчальному процесі важливо не лише передавати технічні навички та знання про графічні інструменти, а й стимулювати здатність студента генерувати оригінальні ідеї, експериментувати з формою, кольором та композицією, а також шукати нестандартні рішення.

Сучасні освітні методики включають використання проектного навчання, інтегрованих курсів та практичних лабораторій, де студент навчається поєднувати творчий підхід із системним мисленням. Такі завдання спрямовані на розвиток аналітичних здібностей, здатності спостерігати за навколишнім світом і трансформувати його в оригінальні візуальні рішення. [15]

Приклади реалізації: у рамках проектних завдань студенти можуть розробляти брендинг для локальних соціальних ініціатив, створювати постери для екологічних кампаній або дизайн-проекти для культурних фестивалів. Такі проєкти формують критичне мислення, вчать працювати з обмеженнями та замовником, водночас стимулюючи особисту творчу ініціативу.

Крім того, у навчальному процесі важливо поєднувати індивідуальні та колективні завдання, що допомагає розвивати комунікативні та колаборaційні навички — невід'ємну частину творчого процесу в сучасній дизайнерській практиці. Такий підхід дозволяє студентам відчувати відповідальність за результат, оцінювати власну роботу критично та адаптувати її до вимог ринку та аудиторії.

Дизайн є потужним інструментом формування естетичних цінностей, оскільки дозволяє через практичну діяльність навчати відчуття гармонії, пропорції, кольору та композиції. Освіта в галузі дизайну не обмежується технічними аспектами — вона спрямована на розвиток чуття краси, здатності помічати деталі, аналізувати естетичні рішення та розуміти культурний контекст. [14]

Виховання естетичних цінностей відбувається через ознайомлення з історією мистецтва, сучасними дизайнерськими практиками та культурними традиціями. Студенти навчаються розрізняти стильові напрямки, символіку та візуальні метафори, що сприяє формуванню власного естетичного смаку і критичного сприйняття візуальної інформації.

Приклади: розробка брендбуку для локального культурного проєкту вчить студента гармонійно поєднувати кольори, шрифти та графічні елементи, водночас враховуючи культурні та емоційні особливості цільової

аудиторії. Створення цифрових ілюстрацій чи інтерактивних медіапроєктів допомагає відчути зв'язок між естетичною формою та функціональністю, а також сприяє розвитку сенсорного сприйняття кольору, ритму та простору.

Крім того, естетичні цінності через дизайн можуть виховувати соціальну свідомість: студенти створюють проєкти, що пропагують екологію, толерантність, культурне збереження або інтеграцію традицій у сучасне мистецтво. Такий підхід формує не лише професійні компетенції, а й моральні та культурні орієнтири майбутнього дизайнера.

Сучасний дизайнер виконує не лише естетичну, а й соціальну функцію, стаючи активним учасником культурного та громадського життя. Його завдання — транслювати гуманістичні цінності, впливати на суспільну свідомість та сприяти формуванню культурного середовища. Через візуальні образи дизайнер може висловлювати соціально важливі ідеї, підвищувати екологічну та громадянську свідомість, популяризувати культурну спадщину.

Наприклад, у сфері екологічного дизайну використовуються постери та цифрові кампанії з метафоричними образами: дерево у формі легенів символізує важливість збереження природи; планета, що тане, — вразливість екосистеми; а інтерактивні інсталяції у міських просторах дозволяють глядачеві «доторкнутися» до проблеми, стимулюючи емоційну реакцію і активну участь. Подібні проєкти реалізовують дизайнери у співпраці з НГО та міськими ініціативами, поєднуючи художнє оформлення з соціальною метою. [15]

У культурному аспекті дизайнер може стати посередником між традицією та сучасністю. Наприклад, айдентика фестивалів, музеїв або етнографічних заходів поєднує національні мотиви з сучасними візуальними прийомами, що дозволяє зберегти культурну пам'ять та водночас привернути увагу молодої аудиторії. В Україні прикладом цього є візуальний стиль фестивалю «Respublica», де традиційні орнаменти інтегровані в неонову графіку, або цифрові проєкти, що відтворюють народні мотиви у VR та AR середовищах.

Крім того, дизайнер у соціальних кампаніях може виконувати роль культурного наставника та активіста. Це проявляється у створенні плакатів, відео-роликів, інсталяцій, які популяризують цінності толерантності, інклюзії, прав людини, освіти та здорового способу життя. Такі проєкти не лише інформують, а й формують громадянську позицію, стимулюють соціальну взаємодію та критичне мислення.

Отже, соціальна та культурна місія дизайнера полягає у здатності інтегрувати естетичне, культурне та технологічне, формуючи візуальні продукти, що мають значення для суспільства. Через такі проєкти дизайнер

стає не лише творцем образу, а й агентом змін, який впливає на культурний ландшафт та розвиток творчої особистості глядача. [14]

Сучасний графічний дизайн сьогодні виконує кілька функцій одночасно: він є засобом комунікації, самовираження та творчого розвитку. Поєднуючи естетичні, технологічні та соціокультурні аспекти, дизайн допомагає особистості реалізувати свій творчий потенціал, формує унікальний стиль і розвиває креативне мислення. Аналіз сучасних дизайнерських практик показує, що використання цифрових технологій, мультимедійних платформ та міждисциплінарних методик значно розширює можливості для самовираження та експериментів у мистецтві [10].

Графічний дизайн як інструмент творчості поєднує концептуальне мислення, візуальну грамотність і технічні навички. Сучасний дизайнер не просто створює візуальні образи — він формує естетичні уявлення, впливає на соціальну свідомість і культурну ідентичність аудиторії. Таким чином, дизайн стає ефективним засобом розвитку когнітивних і емоційних здібностей, стимулює критичне мислення, саморефлексію та експериментальну діяльність. Отже, у сучасній освіті та професійній практиці графічний дизайн виступає не лише як інструмент естетичного оформлення і візуальної комунікації, а й як важливий механізм формування творчої особистості, здатної впливати на культурне середовище і соціальні процеси.

Перспективними напрямами подальших досліджень є розробка стратегій розвитку креативного мислення у студентів-дизайнерів, впровадження інноваційних технологій у навчання та оцінка ефективності міждисциплінарних підходів у формуванні професійних компетенцій майбутніх митців [14].

Література:

1. Даниленко В. В. Графічний дизайн: теорія та практика. Київ: Ліра-К, 2019. 256с.
2. Ламонова О. С. Креативність і дизайн-мислення в сучасній візуальній культурі. Харків: Основа, 2021. 184 с.
3. Сергеєва С. В. Сучасні технології графічного дизайну та їх вплив на творчий потенціал особистості. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2020. 212 с.
4. Лебедєва І. В. Сучасний графічний дизайн: теорія та практика. Київ: Видавництво, 2020. 256 с.
5. Кузьменко О. П. Принципи композиції та кольору в графічному дизайні. Львів: Видавництво, 2019. 184 с.
6. Сидоренко М. І. Візуальна культура та цифрові медіа. Харків: Видавництво, 2021. 212 с.
7. Яблонський А. М. Психологія творчості дизайнера. Київ: КДІДМ, 2015. 198 с.
8. Яблонський А. М. Естетика візуальної комунікації. Київ: Академія мистецтв, 2019. 224 с.
9. Яблонський А. М. Креативне мислення у проєктній культурі. Київ: Мистецтво, 2022. 256 с.

10. 1. Puławski, K. Sztuka i komunikacja wizualna. Warszawa: Akademia Sztuk Pięknych, 2012. 210 s.

11. Puławski, K. Projektowanie i percepcja. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, 2016. 184 s.

12. Ліпінський Є. О. Візуальна комунікація: мистецтво і технології. Київ: Культура, 2018. 312 с.

13. Ліпінський Є. О. Дизайн у контексті культурної динаміки. Київ: Мистецтво, 2021. 298 с.

14. Ковальчук О. В. Розвиток творчих здібностей у дизайні. Київ: Освіта, 2020. 256 с.

15. Петренко І. М. Освітні технології для формування креативності у студентів. Львів: Світ, 2021. 198 с.

References:

1. Danylenko, V.V. (2019). Hrafichnyi dyzain: teoriia ta praktyka [Graphic Design: Theory and Practice]. Kyiv: Lira-K [in Ukrainian].

2. Lamonova, O. (2021). Kreatyvnist i dyzain-myslennia v suchasnii vizualnii kulturi [Creativity and Design Thinking in Contemporary Visual Culture]. Kharkiv: Osnova [in Ukr].

3. Serheieva, S.V. (2020). Suchasni tekhnolohii hrafichnoho dyzainu ta yikh vplyv na tvorchyi potentsial osobystosti [Modern Graphic Design Technologies and Their Influence on Individual Creative Potential]. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi Politekhniky [in Ukrainian].

4. Lebedeva, I.V. (2020). Suchasnyi hrafichnyi dyzain: teoriia ta praktyka [Contemporary Graphic Design: Theory and Practice]. Kyiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].

5. Kuzmenko, O.P. (2019). Pryntsypy kompozytsii ta koloru v hrafichnomu dyzaini [Principles of Composition and Color in Graphic Design]. Lviv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].

6. Sidorenko, M.I. (2021). Vizualna kultura ta tsyfrovi media [Visual Culture and Digital Media]. Kharkiv: Vydavnytstvo [in Ukrainian].

7. Yablonskyi, A.M. (2015). Psykholohiia tvorchosti dyzainera [Psychology of Designer's Creativity]. Kyiv: KDIDM [in Ukrainian].

8. Yablonskyi, A.M. (2019). Estetyka vizualnoi komunikatsii [Aesthetics of Visual Communication]. Kyiv: Akademiia Mystetstv [in Ukrainian].

9. Yablonskyi, A.M. (2022). Kreatyvne myslennia u proiektnii kulturi [Creative Thinking in Project Culture]. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

10. Puławski, K. (2012). Sztuka i komunikacja wizualna [Art and Visual Communication]. Warszawa: Akademia Sztuk Pięknych [in Polish].

11. Puławski, K. (2016). Projektowanie i percepcja [Design and Perception]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe [in Polish].

12. Lipinskyi, Ye.O. (2018). Vizualna komunikatsiia: mystetstvo i tekhnolohii [Visual Communication: Art and Technologies]. Kyiv: Kultura [in Ukrainian].

13. Lipinskyi, Ye.O. (2021). Dyzain u konteksti kulturnoi dynamiky [Design in the Context of Cultural Dynamics]. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].

14. Kovalchuk, O.V. (2020). Rozvytok tvorchykh zdibnostei u dyzaini [Development of Creative Abilities in Design]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

15. Petrenko, I.M. (2021). Osvitni tekhnolohii dlia formuvannia kreatyvnosti u studentiv [Educational Technologies for Developing Creativity in Students]. Lviv: Svit [in Ukrainian].

Журнал

«Вісник науки та освіти»

(Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)

Випуск № 10(40) 2025

Формат 60х90/8. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 8,2.
Зам. 1

Видавець:
Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління
Свідоцтво серія ДК №4957 від 18.08.2015 р., Андріївський узвіз, буд.11, оф 68, м. Київ, 04070.

Підготовлено рекламним агентством
«GoToPrint» Адреса, Україна, Київська обл., м. Київ, вул. Льва Толстого, 63
тел.+38073 996 46 57, +38050 771 27 31, e-mail: gotoprint@gmail.com